



# O FIO E A TRAMA:

## as crianças nas malhas do poder

Maria Isabel Edelweiss Bujes

**RESUMO** – *O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder.* O objeto do presente trabalho é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Utilizando o arsenal analítico legado por Michel Foucault, o texto considera a proposição de um referencial curricular como uma prática disciplinar de normalização e de controle social e analisa como as estratégias de poder/saber se articulam para a produção de subjetividades infantis. A delimitação do âmbito de estudo leva ao exame de três temas: as questões da qualidade, da cidadania e do desenvolvimento da racionalidade. Ao destacar a relação entre currículo e o que Foucault denominou disciplina, identifica-se a necessidade de tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos – qualidade, cidadania e racionalidade — presentes nos discursos do RCN/Infantil.

**Palavras-chave:** *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, subjetividades infantis, Michel Foucault, qualidade, cidadania, racionalidade.*

**ABSTRACT** – *The thread and the weave: children in the webs of power.* The subject of this paper is the document named Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN – whose purpose is to serve as a national reference to curricular experiences in early childhood education in Brazil. Using Michel Foucault's ideas, this article considers the proposition of curricular references as a disciplinary practice of normalization and social control and analyzes how power/knowledge strategies come to be articulated to produce children's subjectivities. The study examines three themes: the questions about quality, citizenship and development of rationality. Stressing the connections between the curriculum and what Foucault termed discipline, the study identifies the necessity to problematize the ways of thinking that constituted these concepts – quality, citizenship and rationality – and their meanings as expressed in the RCN.

**Key-words:** *curricular references, children's subjectivities, Michel Foucault, quality, citizenship and rationality.*

*O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão* (Foucault, 1997, p. 134).

Muitas são as maneiras pelas quais eu poderia começar a falar da criança e de sua educação institucionalizada. Elegi uma, certamente não aquela que me faria discorrer sem maiores sobressaltos ou dissabores sobre um tema que tem me fascinado mas também me produzido inquietação, desassossego e muitas vezes uma desconcertante paralisia intelectual. Vou me apoiar em uma perspectiva teórica que tem sido pouco explorada, entre nós, como referencial para estudos sobre a criança e a infância: a produção de Michel Foucault, especialmente aquela da História da Sexualidade que trata da “vontade de saber” (Foucault, 1997). As formulações de Foucault têm servido de suporte para apontar como uma série de discursos ritualizados e de idéias por nós recebidas têm sido aceitos acriticamente, e dessa maneira acabam por se converter em obstáculos epistemológicos que impedem avanços no conhecimento de formas específicas de poder e dominação (Varela, 1997), entre elas as que se exercem sobre as crianças. Pretendo, com o recurso à sua obra, explorar outras lentes, estabelecer aproximações novas, engendrar, talvez, outras possibilidades de responder a mim mesma algumas das questões que me têm “assombrado”<sup>1</sup>.

Escolhi como foco da minha análise os recentes esforços governamentais, traduzidos na proposição de referenciais curriculares para a educação infantil. Para ser mais precisa, pretendo examinar aqui alguns dos discursos do MEC, presentes nos documentos oficiais e nas publicações produzidas sob os seus auspícios, que tratam especificamente da questão curricular na educação infantil. Tendo Foucault como referência, meu objetivo é esmiuçar como se manifesta nestes discursos uma vontade de poder sobre as crianças e de que estratégias este (o poder) se vale para produzir um determinado tipo de subjetividade: fazer com que este sujeito infantil proclamado como “criança que possui uma natureza singular” (Brasil, 1998, p. 21), seja capturado pelo processo educativo para desenvolver “suas capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades (*sic*) corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998, p. 23). Minha pretensão, ao esquadrihar esta produção, é fazer um exercício de diálogo com uma perspectiva teórica que permite outra compreensão do poder, vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes.

## A inocência revisitada

*(...) o que se passou no século XVIII em certos países ocidentais e esteve ligado ao desenvolvimento do capitalismo, (...) foi nada menos que a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do poder e do saber – no campo das técnicas políticas (Foucault, 1997, p. 133).*

A entrada das crianças na história é um fato recente. Cabe ao trabalho pioneiro de Ariès o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência. Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente.

O mérito de Ariès, em que pesem as críticas que lhe possam ser feitas, está em mostrar que mudaram as atitudes e os sentimentos diante das crianças e que tais mudanças acabaram por se incorporar às mentalidades, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especialmente, para dar a esta fase da vida humana um destaque até aí jamais alcançado.

No entanto, é a partir de Foucault que se aprofunda a compreensão de que, na nova paisagem social mas também nos novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, se estabelece um novo lugar para a infância. Mudam as relações entre adultos e crianças, numa sociedade que se organiza sob novas bases, em que o poder soberano perde a sua potência e é substituído por uma nova forma de governar. Neste quadro em que se dá um grande aumento populacional, em que ocorre uma expansão da base monetária e um notável aumento da produção agrícola – processos estes que agem de forma simultânea e se reforçam mutuamente – emerge o problema da população que tem conexão estreita com o “desbloqueio da arte de governar”. O modelo da família que orientava até aí a arte de governo perde sua potência. O objetivo do governo passa a ser a população. É preciso gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações. A família, de modelo fundamental, passa a se constituir em instrumento privilegiado para o governo das populações (Foucault, 1993).

Se o poder soberano se exercia pela ameaça da morte, pelo velho poder de causá-la, “como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (Foucault, 1997, p. 128), pela transformação profunda destes mecanismos, o poder também acaba por se transformar: “De que modo um poder viria a exercer suas mais altas prerrogativas e causar a morte se o seu papel mais importante é o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem?” (ib., p. 130). O direito à vida se impõe. É preciso nela investir e serão os corpos dos indivíduos os novos alvos do poder que se exercerá em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. É preciso adestrar os corpos, torná-los dóceis e úteis mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos, “tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*” (ib., p. 131). No entanto, o poder necessita também exercer-se num outro âmbito, mais amplo, sobre o corpo enquanto suporte de processos biológicos. Há que garantir a vida, a saúde, a proliferação da espécie. Estabelecem-se intervenções e controles para regular tais processos, e as condições para fazê-los variar: “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (ib. p. 131), o bio-poder.

As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada.

Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a “realidade quimérica” da infância (ou, pelo menos, a sua narrativa) e, sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos. É sobre as operações que visam a tais propósitos que falarei a seguir.

## **Da arte de governar a infância**

Em conhecido artigo intitulado “A maquinaria escolar”, Varela e Álvarez-Uría (1992) apontam as condições de possibilidade que engendraram a escola moderna – as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que, no seu entender, permitiram o surgimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de espaços próprios para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionaliza a escola.

Poder-se-ia dizer que, com exceção da obrigatoriedade legal, todas as outras explicações ajustam-se também ao surgimento da hoje chamada *educação infantil*. Esta surge no contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas profundas que ocorrem na Europa e que vão consolidando novos arranjos sociais e encaminhando novas compreensões acerca dos papéis dos sujeitos e das instituições da sociedade. Estas mudanças decorrem, também, ou mais especialmente, de uma nova perspectiva de conceber o saber e a razão humana, frutos do pensamento iluminista. Uma mudança na perspectiva clássica passa a conceber os sujeitos como seres reflexivos e auto-conscientes, capazes de crítica e intervenção nas instituições sociais. Progresso e razão aparecem intimamente associados. A intervenção sistemática e planejada nas instituições sociais passa a ser considerada desejável como fator de progresso social e desenvolvimento individual (Popkewitz, 1994).

A necessidade de regulação estatal e de controle das famílias, no período inicial da idade moderna, vem explicar o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias e a definição de espaços próprios para a educação de seus filhos. Uma cruzada moralizadora, fruto do fanatismo religioso, tanto de protestantes quanto de católicos, se instala profundamente associada ao projeto da modernidade. Os tratados da época exaltam a obediência, o respeito, o amor filial e o papel da mulher. A função da família muda neste quadro e se instalam paulatinamente uma nova compreensão das relações de parentesco e um significado diferenciado de infância.

Nos estados nacionais que surgem na Europa, as pessoas recebem uma identidade, ao mesmo tempo coletiva, anônima e concreta. Passam a ser vistas como elementos da população – sobre os quais se constroem conceitos, para os quais se produzem regras, expectativas, limites e possibilidades, a partir de uma idéia geral de cidadania (id., ib.). O conceito de população permite dois movimentos correlatos: a busca de novos saberes sobre este conjunto, mas também sobre os indivíduos que o compõem – vendo-os de forma detalhada mas também descritos por categorias – e a aparição de novas técnicas de controle e regulação, dada a possibilidade que tais saberes engendram de observar e administrar tais populações (id., ib.).

É neste quadro cambiante de organização social e de modernização das concepções sobre homens e mulheres como sujeitos de conhecimento que se inserem os novos raciocínios sobre a educação da criança pequena: sua desejabilidade, seus limites, suas potencialidades. Nesta perspectiva, é fácil entender por que os últimos séculos foram pródigos na produção de saberes sobre a infância. Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzirem as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte. O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvol-

vimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. Estes conhecimentos são centrais para a definição de esquemas e formas de ensino e de aprendizagem. Eles servem de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como “a boa pedagogia” (Walkerdine, 1998). Portanto, o objeto destes saberes e disciplinas, como se pode perceber, está profundamente envolvido em relações de poder.

A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tornaram um objeto “conhecível”, sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso. Para entender como estas relações de poder e de saber “atravessam” o corpo infantil, é interessante recorrer a Foucault (1995a):

*Temos que admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (p. 30).*

O que nos mostra Corazza (1998) é que a infância é produzida, sendo a infantilidade operada como um dispositivo técnico-histórico, como uma máquina. A autora considera a infantilidade como um dos dispositivos concretos da história genealógica do sujeito ocidental. É sobre esta matriz analítica, de como operam os dispositivos que produzem a infância, que vou trabalhar a seguir. O que pretendo mostrar, tomando o RCN/Infantil (Brasil, 1998) como referência, é como operam de forma cruzada, de um lado, esta produção do sujeito infantil, constituído pelo dispositivo de infantilidade, e, de outro lado, as formas específicas ou estratégias que constituem a maquinaria da escolarização, examinando aquilo que, na maquinaria, diz respeito mais diretamente ao currículo. De que forma a constituição de referências curriculares coordena

e põe em evidência um conjunto de estratégias que tem por finalidade o governo da infância. Como estas referências fazem circular uma determinada concepção de cidadania e de educação infantil. E de que modo o alcance das práticas pedagógicas, mais especialmente, é concebido no âmbito destas referências curriculares.

## **A maquinaria da escolarização infantil: relações entre currículo e regulações sociais**

O Ministério da Educação lançou, no início de 1999, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN/Infantil (Brasil, 1998). Este material, divulgado amplamente na área da educação da criança menor de 7 anos, é apresentado como um guia de reflexão educacional para subsidiar “a elaboração de projetos educativos singulares” e contribuir para que as crianças tenham “um desenvolvimento integral de suas identidades”, para que cresçam como cidadãos/ãs e como sujeitos de direitos e para que ampliem seus “conhecimentos da realidade social e cultural” (id., p. 5).

É característico que, com as mudanças trazidas pela modernidade, em cada sociedade e a cada tempo, aspirações sobre a infância se manifestem nos discursos. Este é o caso presente em que novos discursos sobre o que é ser criança e que se expressam no arsenal legal da Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB, nas manifestações e reivindicações de setores organizados da sociedade civil e no acúmulo da produção acadêmica sobre a infância, etc. acabam por servir de referência para a proposição de um projeto pedagógico para a educação da criança brasileira.

Utilizo na minha argumentação o arsenal analítico que nos foi legado por Foucault, especialmente porque sua preocupação central foi a de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (Foucault, 1995b, p. 232). A partir de suas formulações, pode-se entender que o sujeito é produzido no interior de articulações de poder/saber: apenas quando alguns aspectos do humano são objetivados se torna possível a manipulação técnica dos indivíduos nas instituições (Larrosa, 1994). Como pode a educação construir este novo indivíduo, objeto e ponto focal de todos esses discursos? O projeto moderno de escolarização e o currículo que lhe corresponde representaram uma ruptura nos modos pelos quais os indivíduos regulavam o seu eu. A imagem pastoral do sujeito que passa por uma revisão, no limiar da modernidade, e dá lugar à noção moderna e científica de cidadão racional, vale-se do currículo como meio para atingir a um fim: ele se torna a estratégia ou o conjunto de meios que são operados para manter dispositivos de poder.

A partir destes raciocínios passo a considerar a proposição de um Referencial Curricular para a educação das crianças de 0-6 anos como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. O currículo é expres-

são de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões que constroem a razão e a individualidade. Por esta razão, o currículo regula não apenas o que é compreendido cognitivamente, mas como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (Popkewitz, 1994).

Ao considerarmos a escolarização infantil como um dispositivo, como uma maquinaria – e o currículo como uma estratégia que dela faz parte – podemos perceber que ela tem uma função eminentemente estratégica (Foucault, 1993). Ela põe em marcha uma intervenção racional e organizada que supõe, sempre, a manipulação de relações de força. Neste sentido, pode operar tanto para maximizar determinados resultados quanto para opor-se ou bloquear aqueles indesejados. Como qualquer dispositivo, este se inscreve na ordem do poder.

Ao definir como foco deste trabalho o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), com sua proposta de apontar *metas de qualidade* para a educação da criança pequena, pretendo dar destaque a alguns dos discursos que ali circulam, identificar a que regime de verdade se subordinam e como se conectam com outros discursos também implicados na constituição dos sujeitos infantis. Ao delimitar as fronteiras do meu estudo, escolhi três temas para sobre eles lançar meu olhar: as questões da qualidade, da cidadania e do desenvolvimento da racionalidade presentes no RCN.

## A qualidade

Ao divulgar o RCN em todo Brasil, neste início de ano letivo, diz o Ministro da Educação que o documento pretende apontar “metas de qualidade” para a educação infantil, tendo sido “concebido como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (Brasil, 1998, p. 5) e visando “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (id., p. 13).

O documento em questão pode ser considerado como um dos tantos textos que produz, transmite e difunde uma verdade sobre o que é ser criança, uma concepção do seu destino social e uma série de propostas de como conduzir a prática pedagógica para produzir a criança desejada. Este conjunto de proposições tomadas como verdadeiras tem por base especialmente os discursos institucional e científico, a palavra autorizada do poder político e o discurso sancionado do saber especializado (da Psicologia, de preferência). A vida das crianças, como se pode perceber, entra no domínio explícito dos cálculos políticos:

*Investidas pelo bio-poder em seus corpos sujeitados, “as crianças” serão seres vivos, cuja vida se calculará, e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar em sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade* (Corazza, 1998, p. 12).

Ao mostrar como as crianças são inscritas numa ordem de poder que, ao concebê-las como “cidadãs”, engendra simultaneamente pautas de comportamento e de controle que estão voltadas para sua normalização, penso que seria interessante indicar como os discursos acima referidos se conectam com outros discursos, apontando algumas das vinculações entre várias instâncias e entre diversos interesses sociais, seguindo a precaução sugerida por Foucault (1993), de ver o poder como algo que circula, que só funciona em cadeia.

Quero chamar a atenção para a utilização reiterada da palavra *qualidade* nas formulações acima. A qualidade é vista como condição para o *desenvolvimento integral* e para a *efetivação dos direitos de cidadania das crianças brasileiras*, processos que se encontram especialmente articulados em tais declarações. No entanto, este aparecimento do termo *qualidade* nos discursos não é um acontecimento novo, muito menos fortuito.

É interessante notar como, num curto espaço de tempo, mudam os sentidos e a abrangência do que se entende por *qualidade* num mesmo espaço institucional, o MEC. Entre as recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) que foram enviados à Conferência Nacional de Educação para Todos, juntamente com uma proposta de Política de Educação Infantil, existe uma que se refere especificamente à questão da qualidade do atendimento e que define o significado e a amplitude desta qualidade:

*A qualidade é processo contínuo e dinâmico: reflete valores, crenças e objetivos. Há necessidade de que critérios de qualidade sejam estabelecidos e cumpridos, levando sempre em conta as necessidades e direitos fundamentais da criança, no que se refere à educação e ao cuidado. Espaços físicos adequados, proposta pedagógica, diversidade e variedade de serviços, relação com a família e a comunidade, continuidade das ações, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, são alguns dos fatores de qualidade que devem ser assegurados nos programas de atendimento infantil (id., p. 171).*

A receita atual do MEC para uma educação infantil de qualidade delimita bastante o escopo do que está acima expresso como *atendimento de qualidade*. A qualidade refere-se e restringe-se, agora, à proposta curricular. Retomo aqui a noção de poder em Foucault. O poder nem sempre é repressivo, ele age através dos efeitos da palavra, ele incita, seduz, em alguns casos torna mais fácil, em outros, limita. O registro acima mostra como determinadas escolhas configuram estratégias para realçar certos objetivos em detrimento de outros (que são jogados numa zona de sombra, ao deixarem o centro do palco) mas indica, também, como a proposta política global do MEC pretende exercer um maior controle sobre a educação no País. O ministro, no discurso de abertura do II Simpósio Nacional de Educação Infantil e do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos, ao discorrer sobre o tema central escolhido: a pesquisa e a avaliação para a implementação de políticas públicas, relembra algumas iniciativas do MEC, relacionadas com tais propósitos:

*O Ministério da Educação e do Desporto vem despendendo um grande esforço no desenvolvimento de estratégias que permitam a avaliação da qualidade nos diferentes níveis de ensino, tanto no que tange a insumos quanto a resultados. Assim, nesses últimos dois anos, o MEC vem consolidando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvendo a avaliação dos livros didáticos nas primeiras séries do ensino fundamental, que subsidiarão a definição de padrões para as avaliações dos alunos e materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada dos docentes. Também no ensino médio e na educação superior, mecanismos de avaliação têm sido implementados (Brasil, 1996 b, p. 27, grifo meu).*

Em relação à educação infantil, o ministro refere algumas ações diagnósticas e de avaliação<sup>2</sup> e completa: [tais diagnósticos] “constituem subsídios importantes para a implementação de ações visando à *melhoria do atendimento educacional* da criança de zero a seis anos. Não vejo por que não possamos ter, no futuro próximo, também a definição de objetivos e padrões curriculares para a educação infantil” (id., p. 27, grifo meu).

*O que, afinal, significa qualidade da educação infantil: qual o propósito de estabelecer metas de qualidade para esta etapa? O que configuraria no âmbito destes discursos um atendimento educacional qualificado às crianças de zero a seis anos? Como a proposição de referenciais estaria implicada nesta obtenção da qualidade? Como se constróem os alicerces para o discurso no qual os referenciais curriculares se constituirão como estratégia para conduzir a infância (ainda que em seus primeiros passos) (e o país) a responder “[a]os novos reptos da cidadania e do desenvolvimento”<sup>3</sup>?*

Destaco em primeiro lugar o nexu qualidade X avaliação. Qualidade é aqui algo que se pode avaliar, com referência à qual são definidos objetivos e padrões que permitem estabelecer a distância a ser transposta de “uma realidade iníqua” a uma inserção “com êxito em novo cenário mundial”, em que “aberturas para o futuro”<sup>4</sup> serão de responsabilidade do sistema educativo pelas competências que este terá capacidade de propiciar. Estes nexos e a crença na possibilidade de objetivar e quantificar os benefícios sociais e econômicos que uma “educação de qualidade” trariam ficam bem caracterizados nesta fala, do conselheiro do Departamento de Desenvolvimento Humano, do Banco Mundial:

*As publicações econômicas sobre educação calculam que um ano extra de educação primária aumentará a produtividade futura de uma pessoa, de 10 a 30%. Estes benefícios econômicos elevados constituem a razão principal pela qual a comunidade de desenvolvimento (grifo meu) enfatiza a “educação para todos”: a educação é a maneira mais segura de sair da pobreza, dada à elevada taxa de benefícios econômicos que reporta (van der Gaag, – Brasil, 1996 b, p. 77).*

O diretor da OEA, ao comentar deficiências no atendimento à infância na América Latina e Caribe – as diferenças significativas na qualidade do atendimento e a seletividade de acesso às oportunidades – diz haver evidência científica de que as crianças que têm acesso a serviços de educação inicial têm mais chances de sucesso na educação posterior e na vida em geral, e que os Estados Unidos conduziram estudos que provam que cada dólar investido em educação infantil poupa 7 dólares no futuro (Sander, *in*: Brasil, 1996 b).

A articulação entre qualidade e avaliação pode ser creditada tanto a uma necessidade estratégica de controle sobre a educação infantil quanto às pressões dos organismos internacionais, desencadeadas a partir daqueles países em posição de vantagem no cenário mundial (pressões que se fundam também na necessidade de controle e regulação). É interessante notar a confluência de concepções tanto dos programas de ajuda internacional, dos organismos regionais quanto dos compromissos assumidos frente à “comunidade de desenvolvimento” ou, ainda, da manifestação do ministro da Educação ao dizer que a avaliação permite “aferir o alcance e os custos das ações [o que] é essencial em qualquer empreendimento humano” (Brasil, 1996, p. 27). A qualidade da educação não configuraria apenas uma questão de “soberania”, como sugeriria o discurso da “criança cidadã” (que examinarei mais adiante), mas um imperativo de inclusão “exitosa” numa nova ordem mundial. A qualidade estaria também associada a uma quantificação e referências objetivas e, sobretudo, a uma identidade de pontos de vista e ao alcance de uma certa e desejável homogeneidade, como se pode identificar nesta fala de Sander (Brasil, 1996 b, p. 29), ao avaliar a cooperação latino-americana no campo da educação infantil e do atendimento à criança:

*(...) se observa hoje maior maturidade tanto em concepções sobre desenvolvimento infantil como em critérios para avaliar a qualidade e a equidade dos serviços prestados. Há hoje maior profundidade no saber pedagógico, mais coerência na prática educacional, maior consciência sobre as necessidades da pesquisa científica e da avaliação educacional. (...) Temos diante de nós enormes desafios sociais e educacionais, especialmente para a infância em situação de pobreza e risco social. (...) Confiço que o tema da educação infantil e superação da pobreza esteja na agenda prioritária de nossas atuais e futuras preocupações.*

O discurso institucional do MEC, no presente momento, avalia que a heterogeneidade das propostas pedagógicas e curriculares existentes<sup>5</sup>, em alguns casos, compromete a qualidade da educação infantil; a proposição de um Referencial: “uma proposta aberta, flexível, não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (Brasil, 1998, p. 14), constituiria o elemento garantidor de uma maior homogeneidade e, conseqüentemente, da desejada qualidade.

A fabricação de uma representação da qualidade que a identifica com a modernização pedagógica, centrada na definição de conteúdos curriculares e na proposição de metodologias de ensino tomados como atuais e correspondendo a um conhecimento científico do desenvolvimento infantil, acaba por deixar pouco espaço para contestação. Trata-se de instituir um novo regime de verdade, associado à onda neo-liberal que se espalhou pelo mundo. Enquanto que no período precedente, notadamente nos anos 80, há no campo educacional o predomínio dos discursos de igualdade e justiça social (Silva, 1994; Enguita, 1994; Gentili, 1994), ganham relevo, agora, as noções de produtividade, eficiência e qualidade. A nova bandeira dos anos 90, no Brasil, o conceito cuja centralidade passa a ser inquestionável é o da *qualidade* (total, de preferência). Não se trata mais da luta pela *equidade*, que dominou os discursos da educação infantil até mais ou menos a metade desta década e que tinha como base a crítica à distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos. Tudo se resume agora a uma questão de eficiência e eficácia, a uma mera questão técnica. Este raciocínio, que secundariza as lutas políticas por ampliação de oportunidades de educação institucionalizada para as crianças pequenas, corresponde a um momento em que o poder central corta drasticamente seus investimentos destinados a apoiar a educação infantil. Assim, a retórica neoliberal tem um duplo efeito: escamoteia o descompromisso do Estado com o financiamento para esta etapa da educação básica e erige uma nova bandeira: a da excelência. Enquanto antes a preocupação se centrava na igualdade de oportunidades (ou ao menos, em certo momento, na sua ampliação), agora a ênfase colocada na qualidade acaba por enfatizar a distinção (Enguita, 1994).

Não é difícil reconhecer em muitas das citações, apresentadas antes, nesta seção, a preocupação com a quantificação, com a mensuração, com a aferição de custos e benefícios, com a inclusão exitosa numa nova ordem mundial, com perspectivas de futuro. Tais enunciados inserem-se dentro de uma lógica neoliberal que coloca o sistema educacional como bode expiatório, como culpado pelas crises econômicas, pelas taxas crescentes de desemprego, pela baixa qualificação profissional dos candidatos a empregos, pelo crescimento pífio, enfim, pela pouca competitividade brasileira no cenário econômico mundial. É esta lógica que tem sido responsável pelas reformas educacionais, vistas como centrais para alavancar a inserção do país na competição internacional.

O discurso da qualidade, que no caso presente vem associado à imposição de referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, pretende pelos efeitos mágicos da palavra capturar-nos. Trata-se aqui de produzir efeitos de verdade, de criar categorias, noções e termos que fazem com que pensar a educação infantil se dê dentro de um determinado enquadramento. As representações de criança como aprendiz, o privilegiamento de estratégias que dão primazia à cognição, a ênfase em produzir leitores e escritores desde a mais tenra idade, a introdução precoce de experiências voltadas para a numeralização

correspondem a uma concepção peculiar do sujeito infantil. Tal idéia pode ser complementada com a afirmação de Varela (1995, p. 53) de que: “Por detrás [das] racionalizações, reformas e mudanças de modelos pedagógicos se escondem, na realidade, batalhas e interesses de grupos sociais que tratam de impor e legitimar sua própria visão de mundo e de cultura”. Também o modo pelo qual são concebidas as idéias de autonomia, cidadania, racionalidade, por exemplo, mostram que o currículo constitui um lugar em que estratégias de regulação e de controle operam de modo sutil (operação que detalharei mais adiante).

A eficiência e a produtividade na área pedagógica, vistas pela retórica governista, como redentoras de uma parcela expressiva de crianças em relação à pobreza e apresentadas como a solução para produzir mudanças substanciais nas práticas pedagógicas no interior das instituições, acabam por revelar um paradoxo. Este paradoxo está exatamente no fato de os referenciais serem colocados como “proposta flexível, aberta, não obrigatória”, apenas como guia, como recurso para a proposição de projetos singulares. Sua lógica, no entanto, de servir como critério para a formação de professoras, para alocação de recursos, para a avaliação de materiais curriculares, para o credenciamento de instituições, etc., mostra a amplitude do escopo do RCN e como põe em marcha mecanismos de regulação que não significam a diminuição do controle mas apenas menos liberdade e mais “governo” (Silva, 1994).

A seguir, levanto algumas suposições – que tratarei de analisar na próxima seção – acerca deste discurso que propugna a qualidade: de que o Referencial é tomado como “o lugar” onde a qualidade está explicitada; de que, na proposta que analiso, a noção de conhecimento é aquela que o vê como uma representação unívoca e inequívoca da realidade (Silva, 1994); de que, nas proposições presentes no Referencial, ciência e verdade se encontram numa relação direta e obrigatória, e a consciência humana é a fonte de todo o significado e de toda ação.

## A cidadania e a racionalidade

*O poder se exerce [pelos] efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, (...), segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais... (Foucault, 1995, p. 244).*

Início esta seção com a noção de regime de verdade desenvolvida por Foucault (1980). Vou me apoiar especialmente em tal noção para examinar a retórica do RCN, que vincula qualidade a cidadania e racionalidade. Para Foucault:

*Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os*

*mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado ... (p. 131).*

A chamada “virada lingüística”, ao reivindicar que o mundo social é constituído na linguagem e pela linguagem, fato que nos precede e, portanto, nos institui, coloca em questão alguns dos mais caros conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo, como os de autonomia, soberania e consciência (Silva, 1994).

Foucault, ao desenvolver a idéia de que o objetivo da educação é o de que o sujeito aprenda a operar transformações em si mesmo, a falar a verdade sobre si para se conhecer e ser conhecido, mostra como estas operações se dão através de agenciamentos concretos sobre os corpos, estando em todos os casos imersas em relações de poder (que não são nem da ordem da autonomia, muito menos da reciprocidade ou da cooperação) que têm por finalidade governar as condutas, isto é: estruturar o eventual campo de ação dos outros.

O documento que analiso faz a crítica a uma pedagogia do silêncio, da obediência da imobilidade. Identifica a centralização no professor (*sic*) como elemento que pode levar a um ambiente autoritário. Estes são considerados modos nefastos de tratamento às crianças, sendo desejável a valorização da independência, da tomada de iniciativas, de coordenação das ações entre os pares. O que ali se propugna é que “as crianças [façam] suas escolhas entre várias opções”, que o professor “organize, sistematize e conduza situações de aprendizagem” (Brasil, 1998, II Vol., p. 39), “distribua tarefas” (id., p. 40), proponha discussões sobre “a questão da diversidade” (id., p. 41), esteja atento para “padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher” (ib., p. 42). Ao fazer esta breve seleção de formas tomadas como positivas para favorecer a autonomia moral e, portanto, o desenvolvimento de uma postura cidadã, quero trazer à discussão esta aparente democratização das relações entre crianças e adultos, especialmente a partir das chamadas pedagogias construtivistas.

É interessante apontar que o exercício do “auto-governo” e “das escolhas”, a “gradativa independência” e a internalização das regras não se dão num espaço de infinitas possibilidades, mas dentro de limites estritos que, no entanto, não são proclamados como tal. Não se trata de auto-regular-se, segundo escolhas livres: “não são todas as regras que podem ser modificadas em função de acordos feitos entre professores e crianças” (id., p. 43). A noção do desenvolvimento de uma moral autônoma é, na verdade, a imposição de uma pauta arbitrária de condutas tomadas como desejáveis, já preexistente no espaço social e cultural. O indivíduo, a rigor, é levado a assumi-las como se as tivesse concebido e elaborado. Não se trata de uma crítica ao modelo existente, mas de um ajuste a ele. Na realidade, o objetivo não é mais, como nas pedagogias tradicionais, a disciplina vinda “de fora”, mas uma disciplina interiorizada. E isso se consegue porque:

*(...) muitas regras são, passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico... Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental” (id., p. 44).*

O exercício desta função mediadora, voltada para a *construção de regras*, para a *cooperação*, para a *solidariedade*, para o *diálogo*, para o *respeito de si e do outro*, como base para o desenvolvimento de “sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e com os outros” (id., p. 43), põe em operação o que Foucault denominou de “tecnologias do eu”. Os destaques (grifados) acima têm por finalidade apontar para estratégias pedagógicas voltadas para a “experiência de si”. Esta “pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de auto controle e auto-transformação” (Larrosa, 1994). Os conteúdos que no RCN tratam dos processos de identidade e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero e interação configuram estratégias que põem em marcha algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Este tipo de relação reflexiva tem por finalidade levar o indivíduo a estabelecer controles sobre si mesmo, a impor-se normas, a disciplinar-se. Estas estratégias de governo da conduta – de ação sobre o campo eventual das ações alheias – fazem parte de tecnologias cuja aplicação, segundo Varela (1995) implicam em relações que levam à dependência e tornam os alunos manipuláveis, por mais liberados que possam se considerar. As experiências de si resultam, para Foucault, num processo de fabricação do sujeito, em que se cruzam discursos sobre o sujeito, práticas de regulação e formas específicas de subjetividade.

*A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (Larrosa, 1994, p. 43).*

O que esta análise quer pôr em relevo é a idéia de que o documento do MEC veicula uma determinada concepção de sujeito infantil e de cidadania. Proposições como as que seguem:

*O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. (...) A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento (Brasil, 1998, Vol II, p. 39).*

Segundo o referencial que utilizo nesta análise, diria que tais proposições pretendem apresentar uma visão unitária e não conflituosa das relações sociais, uma noção de estabilidade e harmonia no mundo social. Vêem o sujeito infantil como um agente poderoso no campo das relações que estabelece com seus parceiros e com o mundo que o cerca:

*Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e seus julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (Brasil, 1998, II Vol., p. 15).*

O RCN, portanto, concorre para a manutenção do poderoso discurso moderno sobre o sujeito: ativo, consciente, criativo, dotado de uma razão unitária, capaz de opor-se, de resistir, de lutar contra todas as formas de opressão e injustiça. Nele, também a cidadania é tomada de forma não problemática pois não parece ser afetada por dinâmicas de classe, raça, gênero, etnia, geração ou por uma distribuição diferenciada de poder resultante de tais dinâmicas e divisões. Recorro à idéia de que a aceitação de certos enunciados se sustenta em uma determinada visão de mundo, legitimadora de uma particular ordem social que se quer preservar. Assim, o predomínio de uma idéia de cidadania ao alcance de todos insere-se na banalização da narrativa que define o social e o político de uma forma peculiar, narrativa esta que tem sua força exatamente num suposto caráter universal, inevitável e natural (Silva, 1995). Ao fazer circular esta concepção de cidadania, assim abstratamente considerada, este discurso suprime, reprime e ignora uma série de questões. Que outras possibilidades ou alternativas poderiam ser pensadas para esta constituição do sujeito infantil como cidadão, no interior do currículo (sem desconhecer, no entanto, que essas alternativas e possibilidades envolveriam sempre relações de poder)?

O documento do MEC está também explicitamente comprometido com a formação do sujeito racional do Iluminismo. Como um instrumento concebido para orientar a educação das massas (no caso, as infantis) ele apresenta-se como mecanismo para o cultivo e a produção da racionalidade. Baseado numa concepção construtivista do desenvolvimento, propõe formas que teriam por finalidade articular “o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 43).

O texto do documento contém em várias de suas páginas expressões como “acesso aos bens socioculturais disponíveis”, “desenvolvimento integral”, “desenvolvimento de capacidades de natureza global”, “esquemas simbólicos de interação”, “domínio progressivo”. A idéia de que a educação infantil deve “tornar disponível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente,

elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (id., p. 23), baseia-se numa ótica racionalista, na idéia de uma epistemologia única, de que tanto o saber quanto a maneira de chegar a ele seriam universais. No entanto, é importante lembrar que “a crise dos paradigmas” colocou sob suspeita a noção de haver uma única Epistemologia, de que existiria um grande enquadramento racional no interior do qual estariam todos os saberes, todas as formas de pensar, toda a Razão (Veiga-Neto, 1998).

O RCN tem também seus alicerces na Psicologia Educacional e na Psicologia do Desenvolvimento. O predomínio da influência da Psicologia na educação é explicado por Foucault especialmente pelo seu envolvimento com a produção de subjetividades e pela sua implicação nos processos de individualização, vigilância e controle dos sujeitos humanos. Ao falar das pedagogias psicológicas, Varela (1995, p. 51) traça um quadro bastante perspicaz destes processos:

*As estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “criança natural e universal” implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o desenvolvimento “correto”. Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o verdadeiro mecanismo do desenvolvimento mesmo fosse controlado.*

A elaboração do RCN é sustentada também pela crença de que montar um currículo é uma questão de engenharia curricular, basta definir que conhecimentos são importantes e arranjá-los de forma compreensível e ordenada (Veiga-Neto, 1998). Nesta perspectiva, adicionalmente, conhecimento e saber consistiriam em fonte de libertação, esclarecimento e autonomia.

O Referencial se apresenta como um avanço para a educação infantil, ao buscar soluções educativas para superar tanto a “tradição assistencialista da creche” quanto a “marca de antecipação da escolaridade” das pré-escolas (Brasil, 1998, p. 5). Estas pretensões se articulam com outras, presentes nas palavras das coordenadoras de sua elaboração: “[O RCN] tem como função subsidiar a elaboração de políticas públicas de educação infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento” (Revista Criança, 30, p. 3). Estas afirmativas aqui explicitadas indicam uma posição de que: a) as assimetrias sociais e econômicas podem ser superadas por uma distribuição equitativa do conhecimento – o domínio do saber, o acesso aos bens socioculturais disponíveis garantiria a superação dessas diferenças – e b) o Referencial seria também um instrumento privilegiado de definições políticas. Meu argumento é que seus efeitos discursivos, o regime de verdade ao qual se filia (sua condição hegemônica) acabam por obscurecer questões como a lógica social altamente discriminatória de exclusão das crianças dos meios pobres das oportunidades de educação infantil institucionalizada, tais como: a distribuição iníqua de

oportunidades de frequência às creches e pré-escolas, os efeitos nefastos da deficiente formação das professoras, a inexistência de dotações orçamentárias específicas para a educação infantil, o caráter paternalista da política predominante na área.

O que a proposição deste Referencial deixa de considerar é que razão e raciocínio inserem-se em sistemas de relações historicamente contingentes, cujos efeitos produzem poder. Deixa de considerar que tais processos estão submetidos a interesses humanos, a conflitos, a acordos, a possibilidades materiais e a lutas por legitimação.

Quero lembrar, ainda, que o currículo está sempre implicado naquilo que Foucault denominou de disciplina; por esta razão, ele sempre orientará escolhas, limitará opções e determinará o âmbito de ação permissível. Tomá-lo como um lugar pedagógico onde se constituem cidadãos e sujeitos pensantes, segundo interesses que expressam relações de poder/saber, não implica em negar a importância da cidadania e da racionalidade. O que interessa é perguntar qual o seu significado hoje, entre nós; o que interessa é tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos, tomá-los como objetos de questionamento.

#### Notas

1. Utilizo aqui este termo proposadamente, com toda sua carga de dubiedade .
2. Os dois estudos referidos são o *Levantamento das informações sobre o atendimento da criança de zero a seis anos*, publicado sob o título “A educação infantil no Brasil: grandes questões” (Brasil, 1996 b), e “*Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*” (Brasil, 1996 a).
3. As referidas expressões foram utilizadas pelo ex-ministro Murflio A. Hingiel, ao apresentar o Plano Decenal de Educação para todos (Brasil, 1993, p. 5).
4. Idem, p. 5.
5. O MEC conduziu no ano de 1995 um estudo diagnóstico sobre as propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação: seus pressupostos, diretrizes e princípios, seu processo de construção, seus reflexos na prática cotidiana das instituições com o objetivo de incentivar a “elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, coerentes com as diretrizes expressas na Política [de Educação Infantil]” (Brasil, 1996 a, p. 6). Ao indicar a multiplicidade e a heterogeneidade das propostas avaliadas, suas autoras perguntam-se como, numa sociedade multicultural como a nossa, “garantir um currículo que respeite as diferenças – de faixa etária, étnicas, culturais, raciais – e que, concomitantemente respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0-6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?” (id., p. 9).

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do II Simpósio nacional de educação infantil e do IV Simpósio latino-americano de atenção à criança de 0 a 6 anos*. Brasília MEC/OEA, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Vol. I, II, III).
- CORAZZA, Sandra M. *História da infântilidade – a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 1998. Tese (doutorado).
- DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995 a .
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RAJCHMAN, John. *Foucault – a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995 b.
- GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Sociologia política de las reformas educativas – El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1991.
- \_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.
- REVISTA CRIANÇA, n.º. 30, s/d.

- SILVA, T.T. (Org.). O adeus às metanarrativas. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação* – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- \_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. da & Moreira, A.F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VARELA, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Categorias espaço-temporais de socialização do saber”. In: COSTA, Marisa C.V. Costa (Org.) *A escola básica na virada do século*. Porto Alegre, FAGED/ UFRGS, 1995.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo e cultura. INTERNET: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>
- WALKERDINE, Valerie. Um análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Maria Izabel Edelweiss Bujes é professora universitária e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 1176/802  
90035-002 – Porto Alegre – RS  
E-mail: mibujes@zaz.com.br