

A EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FAMÍLIA BRASILEIRA FORTALECIDA

CAMPOS, Rosânia. – PPGE / UFSC – zana.c@terra.com.br

CAMPOS, Roselane F. – UNOESC – rose_f_campos@terra.com.br

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

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida, abordando de forma mais específica as concepções que orientam os livretos de instruções destinados à educação das famílias no cuidado de seus filhos. Parte do pressuposto que este Programa, sustentado em um conjunto de recomendações para a promoção do desenvolvimento das crianças, pretende de fato, administrar e disciplinar as práticas de socialização das famílias pobres, transformando estas em espaços pedagogicamente orientados. Nesse sentido, poderíamos estar falando na emergência de novas práticas de higienização social sustentadas em dois mecanismos : a) “administração da pobreza” (OLIVEIRA, 2000), cujo objetivo é a diminuição das disparidades sociais, processo este em que as mulheres desempenham papel importante no controle das doenças infantis de caráter epidêmico e na consequente redução das taxas de mortalidade¹ e, b) promoção de um ambiente de educabilidade familiar, considerado como essencial para o posterior sucesso escolar da criança. No contexto deste trabalho, nos ateremos apenas ao segundo aspecto.

Consideramos importante a análise de documentos de política educacional, em especial dos discursos que ali são veiculados, pois partilhamos dos supostos de Fairclough (2002), de que

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...]. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p. 91).

Assim, nessa perspectiva, interessa-nos na análise dos discursos presentes nos documentos de política, identificar a genealogia dos termos ou conceitos que os sustentam, compondo ou recompondo as redes conceituais a que se vinculam, posto que

¹ Segundo a Síntese Regional de Indicadores da Primeira Infância estudos têm “comprovado que o nível educativo das mulheres é um elemento chave para o desenvolvimento infantil e tem direta incidência no nascimento e desenvolvimento das crianças. Para tanto, a educação dos pais, famílias e comunidades contribuem enormemente ao desenvolvimento integral dos meninos e meninas”(tradução livre).

uma das mais eficazes operações discursivas presentes nestes documentos é o processo de resignificação dos termos, que retirados dos contextos que lhes deram origem, tornam-se portadores de outros significados e sentidos, nem sempre coerentes com aqueles de sua origem.

Compreendemos os discursos também como prática política, terreno em que os significados e sentidos das palavras entram em disputa, posto que operações discursivas particulares tendem a naturalizar relações de poder e ideologias. Conforme Shiroma et al (2005), “as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes [...]. Todavia, ainda conforme as autoras, as intenções políticas imiscuídas nos discursos contém “ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (idem, p. 432). É dessa perspectiva então, que inscrevemos nosso propósito de análise dos livretos de instrução que compõem o Programa Família Brasileira Fortalecida, considerado nesse contexto de análise, como parte constituinte da política educacional para a educação infantil.

A educação das famílias como política educacional – as indicações dos organismos internacionais

A adesão do governo brasileiro a programas socio-educativos de caráter compensatório, como o Programa Família Brasileira Fortalecida, requer ser compreendida a partir dos novos marcos regulatórios constituídos nas reformas dos estados nacionais que, inspirados em princípios neoliberais, estabeleceram novos preceitos para a administração da esfera pública. Conforme o documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (1995), era preciso se dar um “salto” em termos de administração pública, adotando-se um novo paradigma gerencial “baseado em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (p. 1). Nessa perspectiva, o estado “deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (idem, p. 4).

Ainda nesse contexto da reforma do Estado, a educação deixa de ser considerada como atividade de provimento exclusivo por parte do mesmo, sendo considerada como “atividade não-exclusiva”, portanto, a ser provida pelas chamadas “organizações

sociais”, definidas como “públicas não-estatais”. Nessa perspectiva, a educação deixa então de ser considerada como direito tornando-se um serviço a ser prestado a “cidadãos-clientes”, a quem caberia, o controle direto sobre esses serviços (PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995). A administração gerencial visa então, sobretudo, a eficiência dos serviços via estabelecimentos de mecanismos de controles tais como a avaliação e responsabilização dos “atores sociais” envolvidos, por seus resultados.

Já dispomos no campo educacional de número significativo de estudos tratando da reforma do estado brasileiro e dos impactos desta em termos da política educacional dos anos de 1990 (OLIVEIRA, 2000), de modo que não nos ateremos nessa discussão, posto não ser este o propósito desse trabalho. Contudo, é mister lembrar que a reforma educacional brasileira, em que pese as suas particularidades, assimilou orientações advindas das chamadas organizações multilaterais, resultando em uma agenda que atingiu a gestão, o financiamento, os currículos, a implementação de sistemas de avaliação e a formação de professores que, articulados aos preceitos anteriormente apresentados de produtividade e eficiência da gestão gerencial, afetarão profundamente os sistemas de ensino no Brasil. Registramos ainda, que a reforma brasileira assim, assume os princípios e ações que configuram o que Dale (2001) denomina como uma “agenda globalmente estruturada”.

No caso da educação infantil, a reforma educacional avançou na medida em que estabeleceu esta como a primeira etapa da educação básica, todavia, a não obrigatoriedade do seu provimento por parte do Estado e a prioridade estabelecida para o ensino fundamental durante a década de 1990, associadas à falta de financiamento para esse nível de ensino, resultou, dentre outros aspectos, no fomento à proliferação de programas não formais de atendimento à infância, em especial, no que tange o atendimento de 0 – 3 anos.

Discutindo a participação dos organismos internacionais na reforma educacional e de modo particular na educação infantil, Rosemberg (2002) também destaca esses aspectos, ressaltando em especial as influências do Banco Mundial nesse setor. Segundo a autora, os recursos do BM para educação infantil na América Latina, observaram duas linhas de ação: uma para o atendimento ao pré-escolar, associado ao ensino fundamental, e de caráter preparatório à escolaridade obrigatória e, outra, destinada às crianças pequenas,

geralmente denominada Desenvolvimento Infantil (DI), expressão que tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos "não formais" de atendimento à criança pequena (ROSEMBERG, 2002, p.45).

A autora ainda nos alerta para a presença de conceitos distintos referindo-se a educação de crianças pequenas: para os países desenvolvidos, reserva-se o termo educação infantil, ao passo que para aqueles considerados subdesenvolvidos, alude-se a “desenvolvimento infantil”, termo este que dado sua amplitude e polissêmia pode significar formas precarizadas de atendimento à infância, na medida que não se vincula necessariamente aos modelos formais de intervenção.

O privilegiamento dessa segunda linha de ação pelo Banco Mundial repercutiu fortemente tanto na indução de programas, como também na produção de documentos de orientações por outros organismos tais como a Unesco, Unicef, para a América Latina e Caribe. Destacamos aqui como marcos importantes a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Iberoamericanos (2000), centrada no tema "*Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio*" e da X Reunião dos Ministros da Educação, ocasião de aprovação do Documento "*La Educación Inicial en el Siglo XXI*". Este último documento, reportando-se aos compromissos dos governos locais com comunidade internacional expressados, entre outros pela Convenção sobre os Direitos da Criança, a Cúpula Mundial à favor da Infância, Quarta reunião Ministerial Americana sobre a Infância e a Política Social, nas Declarações de Jomtien e de Dakar, ressalta as dificuldades da região em atingir as metas pretendidas e acordadas, fato esse a requerer maior impulso dos governantes locais. Na perspectiva desses documentos e agências a educação infantil é apontada tanto como meio para se alcançar maior equidade social, como condição para percursos escolares exitosos; conforme consta na Declaração dos Ministros, o objetivo é “reforçar a educação inicial para favorecer um melhor desenvolvimento das crianças nas etapas posteriores e como fator da compensação das desigualdades”. Nesse documento declaram ainda os ministros:

Reconhecemos às famílias o seu papel de espaço educativo primordial, primeiro e insubstituível, e assumimos o compromisso de promover ações que tendam a seu fortalecimento e a formação dos pais e mães como agentes educadores responsáveis (OEI, 2002, grifos nosso)

Relembramos aqui, que a X Cumbre Iberoamericana de Chefes de Estados e Ministros de Educação, ratifica indicações já contidas no documento resultante da Conferência de Educação para Todos (1990) e, posteriormente, também do Fórum de Dakar (2001). Por considerarmos a Declaração de Jomtien como um “documento fundador”, ou seja, um documento a partir do qual “redes conceituais” podem ser construídas, retomamos aqui aspectos que nos possibilitam localizar, na década de 1990, as indicações que colocam as famílias e sua educação, como um elemento de política educacional.

Na Declaração de Jomtien reitera-se que “a aprendizagem começa com o nascimento”, salientando-se que os cuidados básicos e educação inicial na infância, devem ser “proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado” (sem grifos no original). Reafirma-se a importância de “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”, destacando que

a educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizado onde haja calor humano e vibração (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, sem grifos no original).

Dentre as metas estabelecidas, a serem assimiladas localmente pelos governos signatários da conferência, destacamos aquela voltada para a educação de crianças pequenas:

Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especificamente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990)

Dentre os Princípios de Ação destacados no documento em análise, anuncia-se o principal fundamento que orientará outros documentos de organismos como Unesco, Cepal e Unicef para a Educação Infantil: a educação da primeira infância passa a ser pré-condição para a “qualidade, equidade e eficácia da educação” (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990). É dessa perspectiva então, que a educação infantil será tratada em termos de oportunidade (e não de direito) de desenvolvimento para a criança,

associando-se a esta as idéias de equidade e de eficácia dos sistemas educacionais, em especial, dos processos de escolarização posteriores.

Esses princípios serão ratificados posteriormente no Fórum de Dakar (2001), observando-se contudo, uma importante mudança nos termos utilizados para se referir a educação das crianças pequenas: substituiu-se o termo “educação infantil”, presente no Documento de Jomtien, pelo termo “Atenção e Educação da Primeira Infância” (AEPI). Chamamos atenção para essa operação discursiva, pois traz imiscuída em si, não apenas uma re-lexicalização de termos, posto que cada um deles impõe lógicas diferentes quando se trata da educação infantil. No caso do último termo, procura-se fazer deste uma síntese de dois conceitos: “atenção a primeira infância” e “educação da primeira infância”. Ambos os termos nos remetem não apenas a concepções diferenciadas como também a práticas sociais distintas, contudo diluídos numa espécie de soldagem semântica, podem ser tomados um pelo outro, diluindo-se também as fronteiras tanto dos sujeitos a que se destinam como daqueles responsáveis pela sua promoção.

Em documento produzido pela OREALC/UNESCO, intitulado “Síntese Regional de Indicadores da primeira infância”, centrado na apresentação de indicadores de qualidade da educação infantil na América Latina, reforça-se também a idéia da “educação da família” como estratégia para provimento não formal da educação infantil. Conforme o Documento:

no marco das políticas existe um reconhecimento universal a respeito dos pais como os principais educadores de seus filhos e que sua participação e formação são essenciais para o adequado desenvolvimento destes e uma melhor relação com eles [filhos].

Destaca também uma tendência da região, América Latina e Caribe, de incluir a educação e orientação dos pais e famílias dentro da educação inicial,

de modo que recebam a informação necessária para cuidar de seus filhos e aprendam as atividades de estimulação adequadas para eles. Por tanto, a educação dos pais e mães ou famílias raras vezes se aborda como um tema independente em termos de seu próprios desenvolvimento e formação (*SÍNTESIS REGIONAL DE INDICADORES DE LA PRIMERA INFÂNCIA*, 2004 - tradução livre e sem grifos no original).

Seguindo essa lógica, os programas nacionais que se voltam para a educação de pais são destacados como exemplos e difundidos como experiências inovadoras que estão alcançando bons resultados. Assim: a formação de pais, os programas para

docentes sobre o trabalho com os pais, formação de mães da comunidade para que executem programas de atenção às crianças, campanhas massivas de informação, sensibilização e participação dos pais no processo educativos em aula, e na elaboração dos projetos educativos institucionais e a gestão de recursos; fazem parte das recomendações do presente documento.

A expansão de programas centrados na família é reiterada também no documento *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*, produzido pela UNESCO, em 2004. Neste documento, destinado a um balanço das experiências em curso na região, tal como nos demais já mencionados, também se reafirma a correlação positiva entre a ambiência familiar e o desenvolvimento escolar ulterior. A diversidade de experiências na região é ressaltada, mencionando-se todavia, que nem sempre se concebe “os pais e mães como atores individuais e sociais” com participação ativa no desenho e gestão dos programas; na maioria das vezes, estes são apenas receptores passivos.

Como podemos observar, da breve análise dos documentos anteriormente apresentados, a adoção do Programa Família Brasileira Fortalecida pelo governo brasileiro como um elemento de política educacional pode ser compreendida no contexto dos novos marcos regulatórios que reorientaram a educação no Brasil desde os anos de 1990. Nesse sentido, mantém estreita vinculação com programas semelhantes desenvolvidos em outros países da região, sendo então, a expressão local da “agenda global”, no sentido proposto por Dale (2001). Essa articulação entre os diferentes “locais”, exemplificada pela difusão das experiências dita “exemplares” (“boas experiências” ou “experiências exitosas”) produz também um sentido de generalidade, de universalidade, e por esse movimento, de legitimidade, apagando assim, a ideologia que as informa. Como afirma Fairclough (2001, p. 117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’”.

A educação das famílias como estratégia para a educabilidade das crianças pequenas

O Programa Família Brasileira Fortalecida é apresentado como uma parceria entre o governo brasileiro, UNICEF e organizações da sociedade civil, sendo o seu objetivo o desenvolvimento de competências familiares com vistas ao desenvolvimento integral de meninas e meninos. Embora na apresentação do documento, anuncie-se a intenção de “fortalecer as famílias sob o enfoque dos direitos”, tal parecer não se

realiza, pois como veremos a seguir, tratam sobretudo de prescrever comportamentos e atitudes esperadas dos pais, a partir de preceitos oriundos dos campos da psicologia e da medicina. Ainda que se compreenda que o direito da criança ao desenvolvimento integral é também responsabilidade da família, contudo, como direito implica diretamente também a obrigação do Estado; fato esse negado na própria lógica que orienta programas dessa natureza.

O Programa tem como objetivo formar educadores – agentes comunitários de saúde, professores, líderes comunitários - para repassarem para as famílias os conteúdos veiculados em cada livreto que compõem o kit de formação. Compõem esse kit 5 livretos (designados como “albuns”), cada qual destinado a uma etapa do desenvolvimento da criança, exceto o primeiro, dedicado aos cuidados de saúde que antecedem o nascimento da criança. Assim, temos : album 1º: pré-natal, parto e pós-parto; 2º o primeiro mês de vida; 3º: a criança do 2º ao 12º mês de vida; 4º: a criança de 1-3 anos; 5º a criança de 4-6 anos. Cada album deste é composto de pequenos módulos, abordando um tema ou aspecto do desenvolvimento específico. Nesse trabalho, dado o escopo do mesmo, analisaremos apenas o album 4, destinado às crianças de 1- 3 anos.

Chama-nos a atenção a estrutura dos albuns referenciados. Apresentam uma “arquitetura textual” articulada a partir de diferentes elementos – textos escritos, com diferentes tipos de letras, fundo colorido, imagens ilustrativas, pequenos boxes , rodapés destacados – que servem para compor uma imagem de “texto dinâmico” e ágil em suas formas de comunicação. Isso é reforçado pela linguagem utilizada, bastante simplificada e direta, sugerindo um tom de intimidade com seus interlocutores (agentes educadores e famílias). Todavia, a análise de sua “gramática”, nos alerta para o tom prescritivo e normativo que acompanha todos os albuns, em especial naquele que analisamos: a presença predominante dos verbos “precisar” e “dever” (“é preciso que as famílias...”; “deve-se ...”).

A força argumentativa do texto parece residir justamente nessa combinação de prescrição e de aconselhamento e, sobretudo, na legitimidade que o discurso científico lhe empresta, produzindo um sentido de irrefutabilidade por parte daqueles a que se destina. A naturalização de situações de vida e de processos históricos, processa-se pela presença de frases em pequenos boxes destacados no início de cada módulo. Essas frases que assumem a forma de conselhos e, portanto, revelam premissas morais, tematizam aspectos da vida cotidiana, assumindo também um tom de “auto-ajuda”. Encontramos frases tais como:

“Organize o futuro, o tempo já passou”,
“Nada conseguimos na vida sem perseverança”,
“Plante as sementes da bondade do amor por onde quer que você
passe”,
“Todo homem é criativo, é necessário que o saiba”,
“Não roube as idéias dos outros, empregue-as construtivamente”.

O caráter moralizador presente no texto, é também reforçado pelas imagens de famílias apresentadas como ilustrações dos textos, expressas em representações idealizadas da família nuclear moderna, de interações entre pais e filhos em situações de brincadeiras, de jogos e de leitura (módulos sobre desenvolvimento psicológico). Interessante assinalar que essas imagens privilegiam cenas com livros, materiais escolares, ou jogos educativos, reafirmando desse modo, um dos princípios que orienta este Programa – a preparação para processos escolares exitosos.

As imagens veiculadas nos textos reforçam a lógica orientadora desses documentos, qual seja, a da educabilidade das crianças como condição para o êxito escolar, educabilidade essa a ser construída nos processos ditos de socialização primária que tem lugar no interior das famílias. De acordo com Tedesco (2002, p. 9), a noção de educabilidade é uma construção social

que transcende ao sujeito e sua família e que dá conta do desenvolvimento cognitivo básico que se produz nos primeiros anos de vida – vinculado a uma adequada estimulação afetiva, boa alimentação e saúde – e a socialização primária mediante a qual as crianças adquirem os rudimentos de um marco básico que os permite incorporar-se a uma situação distinta da família como é a escola.

Ainda segundo o autor, toda criança nasce “potencialmente educável”, porém nem sempre o contexto social favorece o desenvolvimento dessa potencialidade, motivo pelo qual as famílias devem, desde o nascimento, propiciar que as crianças desenvolvam um conjunto de disposições e atitudes “que conformam a base que condiciona e torna possível as aprendizagens posteriores” (TEDESCO, 2002, p. 11).

Na perspectiva da educabilidade, as lógicas socializadoras das famílias devem ser objeto de intervenção atuando-se no sentido de aproximar estas, daquelas inerentes ao “modo escolar de socialização”, por meio de uma “pedagogização das relações sociais de aprendizagem” (THIN, 1998, p. 27)

Essa pedagogização se expressa ainda no formato “didático” dos aluns, aproximando-se da forma de manuais de orientação. A apresentação de caracterizações

ou explicações acerca do desenvolvimento da criança pretende fornecer informações de caráter “científico”, posto que se apoiam em teorias psicológicas (embora não se fala qualquer alusão a estas); já as recomendações são apresentadas como respostas a perguntas, abordando o “como se deve proceder” com a criança em diferentes situações de interação. Nesses casos, encontramos ainda, pequenos lembretes, tais como “Cuidado”, ou “Atenção”, que dado seu tom de alerta, destacam de modo privilegiado as informações que subscritas.

Enfim, a disciplinarização das famílias como estratégia para contenção de pobreza não é fato novo. Não se trata obviamente de se postular uma recapitulação da história, mas considerando que o presente mantém nexos com o passado, a retomada de iniciativas dessa natureza, em que pese a particularidade do momento histórica em que se inscreve, mantém e reatualiza elementos dos discursos médico-higienistas do começo do século XIX. Como destaca Gondra (2002 p. 290), os discursos médicos-higienistas, no que se referem a infância, se organizam em formas de “procedimentos, cujo início se daria no controle das condutas anteriores dos pais, estendendo-se até a “idade dos colégios”, demarcando fronteiras e instituindo empréstimos entre o espaço da casa e o da escola”.

Estariamos diante de um novo modelo de “assistência científica”, que conforme assinalado por Kuhlmann Jr (1998), defendem uma educação mais moral e profissional do que intelectual, e objetivam muito mais a atuação sobre cada criança, individualmente, não fazendo referencia a coletividade?

No que se refere às famílias, o Programa parece ter como ponto de partida a deslegitimação das competências das famílias pobres para educar seus filhos. Nesse sentido, as ações parecem caminhar cada vez mais, no sentido da transformação de seus modos de relação com os filhos em função de modelos supostamente mais eficientes, promissores no que tange ao futuro escolar das crianças. Não se questiona aqui a incapacidade histórica da escola em atuar junto as chamadas classes populares, transferindo-se para estas últimas a responsabilidade pela insuficiência ou incapacidade de garantir a formação das chamadas disposições e atitudes para a educabilidade.

Desenvolvimento e educabilidade da criança – da criança real à criança representada.

A idéia de educabilidade e, portanto, do desenvolvimento de disposições e atitudes cognitivas, afetivas, sociais das crianças, ou outro modo dizendo, de tornar a

criança educável, ancora-se por sua vez, em supostos que tem como referência a universalidade do desenvolvimento infantil. Essa é a perspectiva que parece ancorar a concepção de desenvolvimento e de criança que sustenta os materiais de difusão (albus) do Programa aqui analisado.

No album 4, essa perspectiva é evidenciada na própria apresentação das informações, em especial naqueles conteúdos relacionados as aquisições do desenvolvimento da criança. Este é apresentado a partir de breves caracterizações com descrição de comportamentos para cada idade e área; seguindo-se a estas as recomendações sobre como atuar com a criança. A periodização do desenvolvimento, associando competências psicológicas às idades, de acordo com Sacristán (2005, p. 47) acaba naturalizando o devir do ser, posto que a partir do conhecimento psicológico, se pretende regular e guiar o devir do sujeito, naturalizando também o dever ser e, em suma, também sua educação. Conforme o autor,

Ao nos oferecer uma idéia determinada da criança ou do adolescente, não só se descrevem e explicam fatos ou estágios mas também se formula o que podemos esperar que o sujeito seja em um momento de seu desenvolvimento; isto é, nos proporcionam metas normativas a alcançar e normas ou níveis para graduar e “rotular” os indivíduos (SACRISTÁN, 2005 p. 47).

Essa forma de tratar o desenvolvimento da criança desconsidera que o mesmo ocorre em contextos sócio-culturais concretos, orientado por necessidades historicamente construídas, condições nas quais a criança se constrói nas/pelas relações como sujeito sócio-cultural. Ao contrário dessa direção, predominante nos estudos atuais da educação infantil, a perspectiva adotada nos materiais analisados, ao sustentar na idéia da criança como um “organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia” (JOBIM E SOUZA, 1998 p. 45), reforça também explicações simplistas e lineares sobre a relação entre a atividade infantil e as bases biológicas do seu desenvolvimento:

quanto mais a criança é estimulada a falar, movimentar-se e descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina de seus movimentos (ALBUM 4, UNICEF).

Ao veicular esse tipo de informação, a concepção de infância como um momento para capacitação dos sujeitos à vida social e produtiva é reafirmada, legitimando a necessidade de intervenção pedagógica sustentada na idéia de que o desenvolvimento é uma evolução progressiva e por etapas das capacidades da criança

(JOBIM E SOUZA, 1998). A infância é tomada como um dado universal, “uma categoria natural, descritos em traços essenciais, desenraizados do contexto social em que a criança se localiza” (ALMEIDA, 2000 p. 26).

O tom moralista empregado no tratamento às famílias, repete-se também quando se trata das crianças, sob a chamada de “Atenção”, lemos:

a criança já entende o que falam com ela, mas nem sempre obedece. Ela atende quando se interessa por fazer o que foi pedido; e chora e faz birra quando é contrariada”(ALBUM 4, UNICEF)

Emerge nessa afirmação, a representação de uma criança “caprichosa”, invocando também, de forma complementar, uma idéia de educação fundada sobre a rejeição da espontaneidade, como meio para domesticar os caprichos, visando a obediência. Relembramos aqui o destaque feito por Kuhlmann (1998), ao analisar a educação do século XIX, cujo objetivo era integrar rapidamente “os pequenos à sociedade, treinando os pais, a mãe, a seguir apenas as prescrições indicadas como as necessárias para o bom desenvolvimento da infância” (p.192).

As brincadeiras infantis são consideradas como importantes atividades, sendo destacadas em módulo próprio. Aqui também encontramos afirmações que reafirmam crenças do senso comum, como por exemplo: “a criança acha que é o centro do mundo e tem dificuldade de compartilhar” , ou então:

ao brincar a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também constrói curiosidade, confiança e auto-estima (ALBUM 4, UNICEF)

Essa simplificação da brincadeira está imbuída da idéia que a brincadeira é uma atividade inerente a criança, isto é, de natureza instintiva. Descaracteriza-a como uma atividade precisamente humana, cultural, ou seja, como “atividade objectiva que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 1998 p. 120).

Essa naturalização segue nas indicações do que a criança gosta de fazer e de brincar: ”bater palmas quando está contente”, “virar as páginas dos livros sem rasgar”, “quer tudo para si e quando ouve um não chora e faz birra”. Mencionam-se também os objetos com os quais as crianças gostam de brincar: “com caixas vazias de tamanhos variados”, “embalagens vazias e limpas, transformadas em brinquedos”. Observamos aqui a analogia entre os objetos sugeridos como brinquedos e a sua frequente utilização para a elaboração de “brinquedos de sucata”.

Considerações finais

As análises que apresentamos pretenderam tensionar as concepções que orientam o Programa Família Brasileira Fortalecida, elaborado pelo UNICEF e adotado pelo governo brasileiro, como constituinte da política para a educação infantil. Registram-se por um lado, avanços importantes do atual governo no que tange a intenção de construção de uma política para a educação infantil, iniciativas dessa natureza parecem caminhar na contramão das mesmas, quer pela sua natureza – seu caráter compensatório e pontual, quer pelas concepções que ali são difundidas. Reafirmamos com Goulart (2005, p. 1031), a necessidade de combater os “programas episódicos, que pulverizam os recursos e não estão voltados para uma política articulada, enraizada na diversidade cultural brasileira”.

É dessa perspectiva que consideramos também que o direito da criança ao seu pleno desenvolvimento não admite como condicionalidade a busca de eficácia dos sistemas educacionais, eficácia esta traduzida apenas em estatísticas e indicadores e não em efetividade social para as crianças. A educabilidade e a administração da pobreza, traduzida nos atuais discursos sobre a equidade de oportunidades, constituem-se nos principais eixos de programas dessa natureza, que retomam e reforçam idéias, já largamente combatidas no campo da educação, em especial, a idéia da moralização e da disciplinarização das classes pobres.

Lembramos que os aluns, escritos na forma de pequenos manuais, além de orientarem o atendimento da criança, também se constituem como uma forma de institucionalizar uma determinada ordem de organização familiar. E, nesse contexto, a educação traduz-se como estratégia fundamental para operar as transformações sociais e culturais que o novo modo de organização econômica necessita (Ferreira, 2000).

Todavia, os documentos, assim como a política educacional, são eivados de contradições, e trazem em seu próprio bojo as tensões resultantes das forças em presença. Desse modo, retomamos as palavras de Rocha (2002, p. 75), para quem a desigualdade social torna insustentável as condições de vida das famílias, motivo pelo qual os governantes são impelidos a

criação de programas e instituições que exerçam uma ação paralela e até substituta de educação da criança para submeter as novas gerações aos padrões morais e até sanitários considerados necessários para o desenvolvimento”(Rocha, 2002 p. 75).

Bibliografia

ALMEIDA, Ana Nunes. A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. In: *Fórum Sociológico*: Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, nº 3 /4, 2000.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CÂMARA DE REFORMA DO ESTADO. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: novembro, 1995.

Cadre d'Action de Dakar: l'Education pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum Mondiale sur l'Education. UNESCO: Paris, 2000.

Organização de Estados Iberoamericanos. *XII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Santo Domingo, Republica Dominicana, Julio de 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien: Tailandia, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*, Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERREIRA, Manuela. *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880 – 1940*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância”. IN FREITAS, Marcos Cezar de. JR KUHLMANN, Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A.N. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: M^a da Penha Vilalobos. SP. Ícone: Ed. Da Universidade de S.P., 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.2000.

OREALC/UNESCO. *Síntesis Regional de Indicadores de la Primera Infancia*. Santiago, Chile, mayo, 2004.

_____. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: Educación para todos – El Imperativo de la calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris, França, 2004.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa*. In. Revista Educação, Sociedade e cultura. Nº17. 2002. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto /Portugal.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In. *Cadernos de Pesquisa*, n.115. março, 2002.

_____ Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação. In MACHADO, Maria Lucia de A . (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SOUZA, Solange Jobim e. *Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância*. In. KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos; LÓPEZ, Nestor. *Las condiciones de educabilidad de nos los niños y adolescentes en America Latina*. (versión preliminar). IPE: Buenos Aires, 2002.

THIN, D. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Presses Universitaires de Lyon: Lyon, 1998.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Programa Família Brasileira Fortalecida*. UNICEF, Brasil. Disponível no sitio www.unicef.org.br