

As problematizações históricas do atendimento a crianças pequenas: da salvação dos perigos da pobreza ao compartilhamento do cuidado em espaços coletivos

The historical problematizations of care for young children: from saving them from the dangers of poverty to sharing care in collective spaces

Fernanda Batista Moreira de Andrade¹: 0222-8380-6544-4015 ¹

Marco Antônio Torres²: 0000-0003-4639-8838 ^{II}

¹ Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, Ouro Preto, MG, Brasil;
fernandamora@hotmail.com.br

^{II} Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, Ouro Preto, MG, Brasil;
torresgerais@gmail.com

Resumo:

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa em andamento, que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Foucault. O objetivo da pesquisa é analisar a dinâmica e os efeitos dessa experiência docente. Neste artigo, apresentamos uma análise de pesquisas realizadas acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. Compreendemos essas pesquisas como arquivo que, para Foucault, é aquilo que faz com as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura. O objetivo desta etapa da pesquisa foi localizar e analisar as problematizações presentes nas pesquisas acerca do cuidado e da educação da criança pequena em espaços coletivos, identificando regularidades e rupturas. Consideramos que, as mulheres mães pobres, por meio do Movimento de Luta Pró-creche (MLPC), promoveram uma ruptura com a problematização do Estado reivindicando um modelo de educação que procurava compartilhar, com a comunidade, o cuidado e a educação da criança pequena, em espaços coletivos. Esse modelo se contrapunha àquele oferecido pelo Estado, que parecia se ocupar em salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Infantil. Michel Foucault. Arquivo.

Abstract:

This article presents part of an ongoing research project, which studies the teaching experience of Early Childhood Education teachers from the Belo Horizonte Public Educational System, based on Foucault's notion of ethical experience. The aim of the research is to analyze the dynamics and effects of this teaching experience. In this article, we present an analysis of research carried out on the history of Early Childhood Education in Brazil, from the mid-19th century to the drafting of the 1988 Federal Constitution and its legal developments. We understand these studies as archives, which, for Foucault,

¹ Doutoranda em Educação pela UFOP - Brasil; Participante dos grupos de pesquisa Caleidoscópio/UFOP e Panóptico/UFGM; Bolsista FAPEMIG. Orcid iD da autora 1: <https://orcid.org/0000-0003-4639-8838>. E-mail: fernandamora@hotmail.com.

² Doutor em Psicologia pela UFGM - Brasil; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP - Brasil; Participante do Grupo de Trabalho 23, Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED e dos grupos de pesquisa Caleidoscópio/UFOP e Panóptico/UFGM. Orcid iD do autor 2: <https://orcid.org/0000-0002-7120-3820>. E-mail: torresgerais@gmail.com.

are those things that do not inscribe themselves in an unbroken linearity. The aim of this stage of the research was to locate and analyse the issues raised in research on the care and education of young children in collective spaces, identifying regularities and ruptures. We believe that poor mothers, through the Pro-Childcare Movement (MLPC), promoted a break the problematization of the state by demandin an educational model that sought to share the care and education of young children with the community, in collective spaces. This model opposed the one offered by the state, which seemed to be concerned with saving poor children from the dangers of poverty.

Keywords: History of Education. Early Childhood Education. Michel Foucault. Archive.

Introdução

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa em andamento,³ que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault. O objetivo da pesquisa é analisar a dinâmica e os efeitos dessa experiência docente.

A provocação por estudar a docência a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault partiu da leitura do artigo publicado por Favacho (2014), que entende experiência docente, não como a vivência imediata ou a capacidade prática de inventar novos saberes nem como algo que diz respeito ao aspecto geracional. O autor entende que “o que está em jogo nessa experiência é a relação que o professor estabelece com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesmo” (Favacho, 2014, p. 50).

Para pensar a experiência ética, Foucault procurou desenvolver o que ele denominou de história das problematizações, história da verdade ou, ainda, história do pensamento, ou seja, “analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas*⁴ a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault, 2012, p. 18. *grifos do autor*). Como caminho de análise, ele orienta que “a dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; [e] a

³ Pesquisa de doutorado em andamento com o título de *Professoras mulheres na Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte/Mg: uma análise sobre a experiência docente e suas problematizações*. A pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Caleidoscópio da Universidade Federal de Ouro Preto e teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto, sob o registro CAAE nº 55477621.70000.5150. Pesquisa realizada com o financiamento da FAPEMIG.

⁴ Importa mencionar que, quanto às práticas de si da experiência docente que procuramos localizar e analisar, a presente pesquisa tem por hipótese que as professoras sujeitos da pesquisa se constituem como docentes por meio da prática das astúcias. A ideia de astúcias aqui utilizada é aquela pensada por Certeau (2014): práticas vigilantes, à espreita, mecanismos de resistência, processos de desvio que creem na criação de possíveis. Na educação infantil, é comum encontrarmos uma prática docente que desvia das recomendações teóricas ou normativas (por exemplo, a antecipação da alfabetização). Para saber mais sobre essa hipótese levantada pela pesquisa em andamento ver Andrade e Torres (2024).

dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e suas modificações” (Foucault, 2012, p. 19). No caso da pesquisa em questão, a história que nos interessa analisar é a das problematizações acerca do cuidado e da educação da criança pequena. Portanto, conforme nos esclarece Foucault, trata-se da dimensão arqueológica da análise. O filósofo sugere também que, para localizar uma certa experiência ética, “convém perguntar de que maneira na continuidade, transferência ou modificação dos códigos, as formas de relação para consigo (e as práticas de si que lhes são associadas) foram definidas, modificadas, reelaboradas e diversificadas” (Foucault, 2012, p. 41). Portanto, procuramos localizar as problematizações nos códigos, ou melhor, nas prescrições descritas e/ou analisadas em pesquisas históricas já produzidas acerca da temática, para então pensar as formas de relação das professoras sujeito da pesquisa para consigo diante da continuidade, transferência ou modificação desses códigos ou dessas prescrições.

Neste artigo, apresentamos uma análise das pesquisas realizadas acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. As pesquisas aqui apresentadas são compreendidas como arquivo, que é aquilo que faz com as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura (Foucault, 2014). “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2014, p. 158). Nessa perspectiva, o arquivo evidencia as condições históricas do aparecimento, da regularidade e da reativação dos enunciados, ou seja, o jogo de relações daquilo que é possível falar, conservar e reutilizar. Na esteira dessa noção, interessa-nos localizar as rupturas, mais especificamente, ensaiar localizar, nesse arquivo, o aparecimento da regularidade e da reativação dos enunciados. Assim, as análises aqui realizadas mostram duas questões ou dois enunciados: salvação da criança pequena pobre dos perigos da pobreza⁵ e o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena.

A criança pobre e o projeto de nação

Os trabalhos sobre a história das instituições de cuidado e educação da criança pequena no Brasil e no mundo ocidental que utilizamos como uma primeira aproximação foram aqueles produzidos por Moysés Kuhlmann Jr. (2011), Kelly Rocha de Matos

⁵ Favacho e Mendes (2020, p. 1424) entendem que “desde o século XIX, a experiência docente tem se manifestado por meio de, pelo menos, quatro formas históricas mais gerais: sacerdotal, médico psicológica, política e gestora”, tendo por finalidade o governo dos pobres.

Vasconcelos e Moysés Kuhlmann Jr. (2022), Fúlvia Rosemberg (2002), Sônia Kramer (2003), Isabel de Oliveira Silva (2008) e Aristeo Gonçalves Leite Filho e Maria Fernandes Nunes (2013).

Essa história tem um recorte temporal: a segunda metade do século XIX. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), mesmo que diferentes instituições tenham sido criadas ainda no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX, “as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX acompanhando o processo de expansão do ensino elementar” (p. 70) e também um determinado projeto de civilização, nação e progresso. Portanto, esse será o recorte temporal - ainda que provisório -, a partir do qual apresentaremos os problemas sobre os quais os sujeitos se debruçaram acerca do cuidado e da educação da criança pequena em instituições, aspecto que nos interessa para pensar a docência na Educação Infantil.

Também de acordo com Kuhlmann Jr. (2011), na segunda metade do século XIX, o que provocou a preocupação com o cuidado e a educação de crianças pequenas em instituições, nas Américas, foi o projeto de civilização, nação e progresso que vigorava naquele período, inspirado na Doutrina Monroe,⁶ ou seja, uma ideia de unidade americana e glorificação do progresso. Por conta disso, desde 1882, foram organizados inúmeros congressos, exposições e conferências, dos quais participavam diferentes países de toda a América, com o “objetivo de normatizar e definir políticas homogêneas para diferentes aspectos da vida social - inclusive quanto à política assistencial e à assistência à infância” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 40). Desse modo, projetava-se um mundo moderno, científico e industrial. Nesses encontros, “o esforço para organizar o Estado e as instituições da sociedade capitalista, urbana, industrial, identificava-se com a ideia de civilização moderna, cuja expressão mais nítida seriam os Estados Unidos” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 43).

No primeiro encontro sediado no Brasil, em doze de outubro de 1922, aconteceu a celebração da “Festa da Criança” e a criação do Dia da Criança. Kuhlmann Jr. (2011) associa a data escolhida para o Dia da Criança com o dia em que se comemora a descoberta da América. O autor explica que a criação do Dia da Criança se deu durante o encerramento do I

⁶ “No processo de constituição da sua tutela sobre a América Latina, os Estados Unidos, desde o final da década de 1870, difundiram o pan-americanismo, identificado com a Doutrina Monroe, expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos a frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa. O Império brasileiro apoiou a doutrina em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo americano” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 41).



Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e 3º Congresso Americano da Criança, que aconteceu na Exposição do Centenário da Independência do Brasil.

Nessa ocasião, os saberes científicos eram colocados à disposição da assistência à infância - a assim chamada assistência científica -, em especial, a infância da criança pobre. Assim, assistência era “o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres [...] [e que], mais que para fazer a justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador evitando as desordens crônicas” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 48). Como será mais bem apresentado a seguir, naquele contexto, o pobre era visto como um problema, um perigo, um risco à ordem, à civilização e ao progresso. Portanto, esse modelo de assistência “se apresentava, não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 60), o que segmentou a pobreza e procurou dificultar seu acesso a bens sociais. Ademais, a finalidade da assistência científica seria disciplinar os pobres trabalhadores, esse novo sujeito que emerge com a industrialização, uma vez que a paz social é um dos principais pilares da civilização, com “obreiros calmos, esforçados, firmes” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 49).

Nesse sentido, a preocupação com a infância era uma preocupação com a “semente humana” - do humano civilizado -, que demandou, naquela ocasião, uma proteção científica, por meio da assistência científica, que colocava os saberes das ciências emergentes naquele contexto à disposição do controle e disciplinamento dos corpos. Temos, então, o saber-poder disponível para o disciplinamento dos corpos e a produção de corpos dóceis (Foucault, 2015).

Para Silva (2008), a criança não era vista como sujeito de direito - de direito à educação -, o que veio a acontecer no Brasil somente com a Constituição Federal de 1988. A criança era, antes, vista como objeto de tutela do Estado (Silva, 2008, p. 58). Para Kramer (2003), esse modelo de atendimento à criança pequena, com foco nessas questões - chamemos esse atendimento de assistência ou educação -, trata-se do que ela chama de educação compensatória. Tal modelo de educação ou assistência procurou ser “um antídoto para a privação cultural” (p. 25) e teria se originado nas teorias de educadores que se pautavam na psicologia do desenvolvimento,⁷ emergente no final do século XIX; “era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias” (Kramer, 2003, p. 25).

⁷ “Froebel, iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs [...], em pleno surgimento da Revolução industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século [século XX], desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças” (Kramer, 2003, p. 25).

Mas, além da psicologia, diferentes influências e saberes - dentre eles, a medicina e o direito - debruçavam-se sobre o problema da construção da nação civilizada, sugerindo ou prescrevendo, por meio da assistência científica, soluções para o cuidado e a educação da criança pequena e pobre. Em todos esses campos, tratava-se das mesmas preocupações: se ocupar com “a educação, o ensino, a sorte dos órfãos, dos condenados, das crianças abandonadas” (Livro do centenário, 1900 apud Kuhlmann Jr., 2011, p. 47); decretar “normas e providências [...] a respeito de uma lei uniforme de proteção à infância abandonada e delinquente” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 49).

Nesse contexto de preocupação com o controle e disciplinamento dos corpos, a família pobre e operária era vista como incapaz de cuidar dos próprios filhos e, por isso, eles eram tomados como objetos de tutela do Estado. A pobreza era, portanto, um problema. Por isso, no que se refere ao cuidado com as crianças filhas de operários, tanto no Brasil quanto no resto do mundo ocidental, a solução apresentada era incentivar e auxiliar a propagação do ensino da puericultura social e estabelecer consultórios médicos, creches, berçários e escolas domésticas gratuitos (Kuhlmann Jr., 2011). Ainda que essas instituições de cuidado e educação da criança pequena fossem vistas como um aperfeiçoamento da já existente Casa dos Expostos, - que recebia as crianças indesejadas e abandonadas -, para Kuhlmann Jr. (2011), elas foram criadas em substituição ou oposição à Casa de Expostos, uma vez que se destinavam a oferecer alternativas “para que as mães não abandonassem suas crianças” (p. 78). Eis as condições de meio favoráveis para a criação das instituições para educação e cuidado da criança pequena e pobre.

Vale destacar uma preocupação a respeito do cuidado e da educação da criança pequena, específica no Brasil, apresentada por Kuhlmann Jr. (2011), manifestada em um artigo publicado no jornal *A Mãe de Família*, lançado em 1879 e destinado às mães burguesas do Rio de Janeiro, intitulado *A Creche*, que defendia a criação de creches no Brasil. A preocupação apresentada é do Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), na França e em outros países da Europa, a criação ou aumento do número de creches eram reconhecidas como necessárias diante da ampliação do trabalho operário feminino. Entretanto, no Brasil, não havia ainda essa demanda, uma vez que escolas para filhos de operárias foram criadas somente 20 anos depois. Portanto, em 1879, a preocupação do Dr. K. Vinelli, que sustentava a defesa de criação de creches no Brasil antes do nosso processo de industrialização, é com “a

⁸ Kuhlmann Jr., ao citar artigo publicado no jornal *A Mãe de Família* mantém a escrita de acordo com a grafia da época.

Lei do Ventre Livre que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 80). Citando o Dr. K. Vinelli, Kuhlmann Jr. destaca trecho em que fica claro que o desconforto é manter junto dos próprios filhos as “criaturazinhas”, ou seja, os filhos livres de mulheres escravizadas, “um ente de uma condição nova que a lei teve de construir sob a condição de ingênuo” (Mãe de família, 1881, p. 19 apud Kuhlmann Jr., 2011, p. 80). Mais especificamente, a preocupação era evitar a convivência das “criaturazinhas” com os próprios filhos, para não correr o risco de, no futuro, vê-los convertidos em inimigos da tranquilidade e da honra da família burguesa; esse era, portanto, o problema. Ainda que não fossem filhos das operárias, tratava-se de se preocupar com os perigos da pobreza. Destaca-se que a creche popular no Brasil ainda mantém essa característica de ser “mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81).

Como já mencionado, somente 20 anos depois, em 1899, apareceram preocupações semelhantes às que já aconteciam na França e em outros países europeus: como cuidar e educar os filhos das operárias. Kuhlmann Jr. (2011) apresenta dois importantes momentos nos quais emergem as primeiras propostas de criação de creches para esse fim. O primeiro é a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, que abriu filiais por todo país. Em seguida, a inauguração da primeira creche para filhas de operárias de que se tem registro no Brasil: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ).

Kuhlmann Jr. (2011) destaca, também, a criação da Comissão de Damas,⁹ uma comissão do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, composta por donas de casa burguesas fluminenses. Nos anos seguintes, diferentes creches¹⁰ para filhos(as) de operárias foram fundadas em outros estados, com o apoio das filiais do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Naquele contexto, a creche era uma proposta educacional oferecida por entidades assistenciais, “uma dádiva dos filantropos” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 84). Portanto, não se tratava de um direito dos(as) trabalhadores(as) e de seus(suas) filhos(as). Tratava-se de um favor, um mérito destinado àqueles que se mostrassem mais subservientes.

⁹ “A Associação das Damas da Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI [...] tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do instituto” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 84). A creche fundada por esse órgão apêndice atendia, majoritariamente, filhos de empregadas domésticas e não de operárias.

¹⁰ O Instituto de proteção à Infância do Rio de Janeiro, “em 1929, já possuía 22 filiais em todo país, 11 delas com creches” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 84).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância e suas filiais se ocupava, segundo Kuhlmann Jr. (2011), de outras questões além da criação de creches para filhos de trabalhadoras: tratavam de ações de saúde, auxílio à lactação, oferta de leite pasteurizado -uma inovação para o período - e vacinação. O autor destaca, ainda, que outro elemento, além da oferta do leite pasteurizado, aparece em cena no cuidado e na educação da criança pequena e pobre do referido contexto: a difusão do uso da mamadeira. A assistência científica, sustentada no discurso médico - mais especificamente, médico higienista¹¹ -, acabou por trazer esses elementos para a manutenção da vida das crianças pequenas afastadas de suas mães por conta da ampliação do trabalho feminino na indústria e por conta da continuidade do trabalho doméstico executado por mulheres negras em casa de mulheres brancas da elite, mesmo após a abolição.

Kuhlmann Jr. (2011) apresenta de que maneira também o direito - aqui o foco parece ser o direito penal -, além da medicina, se ocupava com as questões referentes ao cuidado e educação da criança pequena. Outra entidade de assistência à infância aparece em cena: o Patronato de Menores, fundado por juristas em 1906, no Rio de Janeiro. A entidade inaugurou a Creche Central em 1908, com a finalidade de abrigar as crianças cujas mães buscavam trabalhos fora de casa (Kuhlmann Jr., 2011). Outro exemplo é a Assistência de Santa Thereza, também no Rio de Janeiro, que, além de outros trabalhos assistenciais, ocupou-se em oferecer “instrução elementar, cívica e moral, creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 86). Tratava-se de tutelar as crianças e compensar as famílias que não apresentavam condições de cuidar delas.

Outra preocupação associada aos problemas que se procurava resolver com a criação de instituições de cuidado e educação da criança pequena era a formação das professoras, apresentada por Kuhlmann Jr. (2011) quando ele narra a fundação do Jardim de Infância Caetano Campos, inaugurado em 1896, na cidade de São Paulo. O modelo de atendimento dos jardins de infância era inspirado nos *Kindergarten*, modelo de escola que “não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81). Tratava-se de uma instituição procurada por famílias ricas “muito mais suplementando do que substituindo a família” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 108).

O *Kindergarten* é um modelo de escola criado por Friedrich Froebel em meados do século XIX, em Blankenburg, Alemanha, para o atendimento de crianças nas favelas alemãs.

¹¹ “Nessa época [a partir de 1870] avançaram os conhecimentos relativos às relações entre micro-organismos e doenças, inaugurando-se a era bacteriológica” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 89).

Entretanto, tornou-se referência de escola para os filhos dos ricos, servindo de inspiração para a criação de escolas na Europa e na América. No Brasil, a primeira escola inspirada no modelo de Froebel foi a já citada Caetano Campos e, “como escola-modelo, o Jardim acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulista” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 116).

A proposta de Froebel era reformar a família e os cuidados dedicados à infância, por meio da escola, pois entendia que “a educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81). Então, para resolver esse problema, seria necessário introduzir, na escola, horas de trabalho manual e rotina. Esse trabalho de cuidado e educação deveria ser executado por mulheres professoras - as jardineiras -, que aplicariam na esfera pública suas virtudes femininas, em especial, a educação para a obediência.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 170), “o *Kindergarten* de origem alemã está nas raízes das propostas de reformulação do ensino para a sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo”, pois defendia que, “para haver o desenvolvimento integral da *natureza infantil*, deveria haver um forte estímulo tanto à cultura física como ao desenvolvimento mental”. Destacamos uma importante diferença entre o modelo froebeliano e o da Escola Nova. Froebel não fazia separação entre religião e educação escolar. A seu turno, o Movimento Escola Nova, que tem seus códigos descritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, defende uma educação laica.

Kuhlmann Jr. (2011) destaca, ainda, que Froebel defendia que a educação nos jardins de infância deveria ser ministrada por jardineiras, professoras mulheres que possuíam as “virtudes femininas”, ou seja, a “mulher normal” (que será melhor apresentada ainda nesta seção). Essas mulheres professoras eram conclamadas “a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 108); tratava-se da “maternidade espiritual”.

Nesse sentido, as escolas que atendem às famílias ricas, que eram os jardins de infância, inspirados no modelo europeu, procuravam ocupar-se também com a formação das professoras. Essas professoras apresentavam elementos de continuidade com a “mulher normal”, as quais contribuíam com suas “virtudes femininas”, aquelas mesmas utilizadas para o cuidado com o lar e a criação dos filhos. As professoras e as mães, portanto, apresentavam elementos de continuidade.

Os discursos que sustentavam a defesa da criação de creches traziam à tona outro problema¹² (ou conflito): como o cuidado e a educação da criança pequena eram considerados atribuição primordial da mãe, a creche era um “mal necessário”, era uma alternativa que possibilitava “conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87). O autor destaca o discurso conservador que expressava preocupações com os perigos da expansão do trabalho feminino das docentes em jardins de infância, mas, curiosamente, não manifestava preocupações sobre o trabalho doméstico ou industrial das mães pobres. Defendia-se, no caso das docentes, que “a obrigação de trabalhar fora provocaria o *incremento da prostituição e das ligações livres*; as que saíssem livremente às ruas viveriam uma *vida ociosa de danças, automobilismo, diversões, etc.*” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 111. *grifos do autor*) e traria como consequência a dissolução da família.

Além de um “mal necessário”, as creches, como já dito, “representavam a sustentação dos saberes jurídico [e] médico [...] no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87). Por isso, esse modelo de assistência científica, que tinha por finalidade o controle e a docilização dos corpos para a formação de uma nação civilizada, urbana e industrial, se ocuparia também com a formação das mães pobres. A creche torna-se a porta de entrada da assistência científica na família pobre, para o controle da saúde das crianças, atuando também no controle do corpo da mãe que, naquele contexto, tem o corpo sequestrado, à disposição do trabalho. O reconhecimento da necessidade da oferta de creches pelo Estado brasileiro é parte de um projeto de dominação capitalista sobre a classe trabalhadora. Isso porque a oferta de creches responde às demandas do capital, facilitando a inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho, e assim, criando um excedente ou reserva de mão-de-obra o que reduzir os custos da força de trabalho (ver Silva, 2008). Trata-se do sequestro do corpo da mãe pelos modos de produção. Eis a razão de os conservadores não expressarem preocupações acerca da participação da mulher pobre no trabalho remunerado - doméstico ou industrial.

Além da creche, a pasteurização do leite e a invenção da mamadeira possibilitaram esse sequestro do corpo da mãe para o trabalho. Assim, esse corpo estaria disponível para os

¹² A esta altura, cabe destacar uma diferença entre o público atendido pelas duas diferentes instituições, as creches e os jardins de infância: as famílias ricas podiam escolher se seriam atendidas ou não pelos jardins de infância, pois a preocupação era com o atendimento à criança. A seu turno, as mães trabalhadoras buscavam as creches e asilos por necessidade, “um mal necessário” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87).

modos de produção, sem risco de morte do filho. Todo esse controle do Estado sobre o corpo - neste caso, o sequestro do corpo da mulher pobre para o trabalho e a tutela da criança pobre para a manutenção da sua vida - trata-se do que Foucault chamou de prática de biopoder, um poder operado pelo Estado, que emerge a partir do século XVII e se ocupa em gerar e manter a vida, exercendo um controle sobre as populações (Foucault, 2017, p. 150). O filósofo descreve a prática de biopoder, primeiramente, na sua capacidade de centrar no corpo-máquina, “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”. Nesse sentido, esse atendimento de assistência científica por meio das creches, oferecido como um mérito destinado àqueles que se mostrassem mais subservientes e como um projeto que procurou criar condições para a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, consiste em uma prática de biopoder. Desse modo, nos parece claro de que maneira

[...] esse biopoder [...] foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (Foucault, 2017, p. 151).

Também a ideia de “mulher normal” é um efeito do biopoder, operado por meio do dispositivo da sexualidade. Em meados do século XVIII, o biopoder centrou-se no corpo-espécie, controlando “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-lo variar” (Foucault, 2017, p. 150). A assim chamada “espiritualidade feminina”, que diz das “virtudes femininas” presentes nas jardineiras, se apoia na ideia de que o espaço doméstico é reservado para a mulher, que ela deve se ocupar com as questões da casa e com a vida das crianças. Por isso, o discurso conservador daquela época expressou preocupações com os perigos da expansão do trabalho docente feminino em jardins de infância. Para Foucault (2017), no que se refere ao controle do corpo da mulher, o dispositivo da sexualidade produziu, por meio do discurso médico-psiquiátrico, a histerização do corpo feminino. Por meio do dispositivo da sexualidade, “o corpo da mulher foi analisado - qualificado e desqualificado como corpo integralmente saturado de sexualidade” (Foucault, 2017, p. 113). Nesse processo, a fecundidade feminina foi regulada e assegurada, tornando a mulher elemento substancial e funcional do corpo familiar, convocada a se ocupar com o cuidado e a educação das crianças. “A Mãe com sua imagem em negativo, que é a ‘mulher nervosa’, constitui a forma mais

visível da histerização” (Foucault, 2017, p. 113). Há, portanto, uma separação entre a “mulher normal” e a mulher nervosa, aquela com potencial para dissolver a família.

Por isso, a creche, que atendia as famílias pobres, carregava uma contradição e era defendida como um “mal necessário”. O corpo da mulher pobre, elemento substancial e funcional do corpo familiar, deveria ser inserido no aparato produtivo sem risco de vida para a criança. Também por isso “o grande tema associado à assistência [científica], à infância era a mortalidade infantil” (Kuhlmann Jr., 2011, 90). Isso explica o fato de a pasteurização do leite e a invenção da mamadeira tornarem-se importantes elementos para garantir, ao mesmo tempo, a inserção dessas mulheres no aparato produtivo e o controle sobre a vida dos(as) seus(suas) filhos(as).

A Escola Nova, o Estado Novo e as velhas preocupações

Na primeira metade do século XX, dois acontecimentos redefinem o atendimento à criança pequena, no Brasil. O primeiro, o Movimento Escola Nova, da década de 1920, trouxe implicações para as instituições de educação e cuidado da criança pequena, pois seus ideais foram pensados por importantes educadores da época, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma educação pública, laica, compulsória, democrática e inovadora. Esses movimentos começavam a se articular, fundamentando-se nas teorias da psicologia do desenvolvimento que, como vimos, já sustentavam o modelo de atendimento dos jardins de infância. A diferença é que educação escolar passou a significar “possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais”¹³ (Kramer, 2003, p. 55). Assim, “embora os discursos dos educadores da Escola Nova não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar” (Kramer, 2003, p. 55).

Esse outro modelo de educação ainda era compensatório, pois pressupunha oferecer às crianças filhas das famílias pobres aquilo que lhes faltaria para terem um bom desempenho escolar e, assim, criarem possibilidades de ascensão social. Esse modelo de educação é duramente criticado por Kramer (2003), que afirma: “do fatalismo biológico [ideia presente no Antigo Regime], que defendia a patologia do indivíduo e da criança, chegou-se, na década

¹³ Esse discurso foi superado em meados dos anos 1960 por pesquisas sobre o fracasso escolar, elaboradas posteriormente por autores da Sociologia da Educação.

de 60, ao fatalismo sociológico, onde o fracasso era atribuído à família e ao meio” (p. 37). Para a autora, enquanto, no fatalismo biológico, a falta de aptidão era compreendida como natural, no fatalismo sociológico, a aptidão existiria e não se manifestaria porque o meio é desfavorecido (Kramer, 2003). Portanto, ainda que pareça haver uma descontinuidade e uma proposta de “igualdade de oportunidades”, esse outro modelo de educação com o foco na compensação da privação cultural supõe que as mesmas chances são dadas a todos e o fracasso escolar passa a ser de responsabilidade do sujeito.

O segundo fato ocorrido na primeira metade do século XX, que também apresenta implicações na educação e cuidado da criança pequena, é a criação do Estado Novo e a consequente reorganização dos aparelhos do Estado brasileiro. Em 1930, “diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil, foram criados, numa espécie de movimentação burocrática e administrativa” (Kramer, 2003, p. 62): o Ministério da Educação e da Saúde Pública que, por sua vez, criou, em 1940, o Departamento Nacional da Criança; o Instituto Nacional da Alimentação e Nutrição, em 1972; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941, que posteriormente foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor; a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), que iniciou as atividades no Brasil em 1952; a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1946 - no contexto de pós-guerra - que, por sua vez, criou o Projeto Casulo; a Coordenação de Educação Pré-escolar (CODREPE), em 1975; o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946. “Esses diversos órgãos se inter-relacionam e, muitas vezes, suas atividades se superpõem” (Kramer, 2003, p. 63).

Para Leite Filho e Nunes (2013), o que caracteriza o atendimento à infância nesse cenário, até a 1988, é a compreensão de que se trata de um favor e não de um direito. Portanto, temos aí uma regularidade. Quando se tratava do problema do atendimento à criança pequena, “o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dadas as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira” (Kramer, 2003, p. 61). Por isso continuaram em cena as instituições privadas e filantrópicas, “associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância com direção e alguma intervenção deste último” (Kramer, 2003, p. 61).

Kramer (2003) destaca que se trata de uma rede de órgãos, que envolve diferentes ministérios: Saúde; Previdência e Assistência Social; Educação; além da Justiça, no caso dos

menores infratores. “Na história desse atendimento, percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a sobreposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções” (p. 86). Desse modo, “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do ‘bem-estar’ da família, ora a educação” (Kramer, 2003, p. 87). O resultado dessa fragmentação é que ninguém se responsabilizava pelo problema; em uma área de atuação, a outra é responsabilizada: “a ‘educação’ esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a ‘saúde’ proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a ‘assistência social’ destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente” (Kramer, 2003, p. 87).

Em resumo, mesmo diante da criação do Estado Novo e diante das mudanças no modelo de sociedade daquele contexto, como a industrialização e a urbanização, os problemas em relação ao cuidado e a educação da criança pequena em instituições continuavam os mesmos: “a chave para o desenvolvimento da nação” (Kramer, 2003, p. 78); “solução para os problemas de baixo rendimento da escola de 1º grau” (Kramer, 2003, 75). Logo, o atendimento em creches procurava compensar a precariedade e a privação cultural das famílias pobres, ou seja, salvar a criança pobre dos perigos da pobreza. A partir do Estado Novo, esse modelo compensatório tem apoio/financiamento internacional. Primeiro, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), uma assistência aos “países em desenvolvimento”; posteriormente, na década de 1990, esse atendimento também terá apoio do Banco Mundial.

Rosemberg (2002) descreve as propostas dos órgãos de apoio internacional - melhor dizendo, de financiamento - para o atendimento da criança pequena em instituições. Trata-se de programas não formais e de baixo custo, como creches domiciliares, conduzidas por mães-crecheiras, “uma modalidade de atendimento à criança pequena na qual um grupo de crianças fica sob os cuidados de um adulto - geralmente mulher - em sua própria casa” (p. 27). Essa modalidade de atendimento se apresentou como alternativa, adaptada para o cuidado infantil em países em desenvolvimento, pois combina baixo investimento, tecnologia simples e participação comunitária (Rosemberg, 2002).

Ditadura Militar, Movimento de Luta Pró-creche e outras problematizações

Tais modelos de atendimento de baixo custo com financiamento internacional conquistaram também a adesão da Ditadura Militar, que queria atender as crianças de forma barata (Kuhlmann Jr., 2011). Como exemplo disso, citamos o modelo proposto pela UNICEF em 1965, que sugeria reduzir o investimento e simplificar as exigências mínimas para uma instituição educacional (Kuhlmann Jr., 2011). O autor destaca outras expectativas colocadas sobre esse atendimento: “agregador da família [e] para apaziguar os conflitos sociais. [...] Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem na promiscuidade, assim como seu ingresso na vida marginal” (p. 11). Mais uma vez, tratava-se de um atendimento que procurava salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Na década de 1970, em resposta à Ditadura Militar, emergem movimentos de reivindicação por direito à cidadania e à democracia, que levaram a sociedade civil a constituir grande resistência ao regime, resistência que levou ao fim o período autoritário que teve início com o golpe de 1964. Esses movimentos se tornaram referência para o movimento reivindicatório por creches, o Movimento de Luta Pró-creche (MLPC), que foi uma resposta ao modelo de atendimento oferecido pelo regime militar, aquele que queria reduzir o investimento e simplificar as exigências mínimas para uma instituição educacional e, assim, implantar um modelo de baixo custo.

Nesse processo, começam a ser redefinidas as funções da família e o papel da mãe: “de algo definido como natural e o único adequado para a socialização e cuidado infantis nos primeiros anos de vida, torna-se objeto tanto de crítica acadêmica quanto de debate ideológico” (Silva, 2008, p. 84). Essas críticas pautaram as reivindicações que tiraram a criança pequena da posição de objeto de tutela do Estado para transformá-la em sujeito de direito à educação. Assim, combatia-se a diferença criada entre “crianças cujas mães trabalham fora de casa e as que frequentavam as instituições por opção da família, [...] segmentação relacionada à classe social” (Silva, 2008, p. 86).

Esse modelo de atendimento que redefiniu as funções da família e o papel da mãe, objeto das referidas reivindicações, não mais se destinava apenas às crianças pobres. Ele passa a ter como preocupação não apenas a criação de uma sociedade moderna, o apaziguamento dos conflitos sociais, a compensação da privação cultural ou a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho para atender ao capital. Parece tratar-se, dessa vez, de procurar garantir o “compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena entre família e instituições públicas” (Silva, 2008, p. 68). Portanto, a defesa do direito da criança pequena a atendimento em espaços coletivos questionou a ideia de que

cuidar delas seria função exclusiva da mulher ou da família. Assim, esse movimento de “trazer a criança menor de 7 anos para o debate educacional significou rediscutir o privado, a família e as questões relacionadas à igualdade de oportunidades para a mulher” (Silva, 2008, p. 89). Por essa razão, também os movimentos feministas foram protagonistas nesta luta.

O MLPC foi criado em 1979 e defendia, em suas demandas, a creche como um direito fundamental das crianças à educação, saúde e proteção, além de ser um direito das mulheres trabalhadoras e contribuintes. O MLPC se institucionalizou em 1986 e, junto a outros movimentos sociais, teve forte atuação no Fórum Pro-Participação Popular na Constituinte. Como uma conquista do movimento, “a Constituição Federal de 1988 consagrou esse processo com a inclusão de creches e pré-escolas como integrantes da Educação Básica” (Vasconcelos; Kuhlmann Jr., 2022, p. 3). Portanto, a oferta da Educação Infantil como direito, e não mais como favor, conforme consta na Constituição Federal de 1988,¹⁴ é uma conquista da sociedade civil, que se mobilizou em defesa dos direitos sociais das crianças (Leite Filho; Nunes, 2013). Desse modo, a Educação Infantil pública no modelo presente na Constituição Federal de 1988 emerge na resistência ao modelo oferecido pela Ditadura Militar, que buscava financiamento internacional para atender a criança de forma barata.

Em suma, as mulheres moradoras dos bairros de periferia criaram creches comunitárias para o atendimento de suas próprias demandas, para a guarda e o cuidado de seus(suas) filhos(as), mas, por meio do MLPC, reivindicaram ao poder público subvenção para assegurar o seu funcionamento (Silva, 2008).

Estamos diante do movimento de resistência que constituem o que Foucault (2010) chama de contrapoder, ou seja, uma posição diante do poder - do biopoder - que tem como tarefa “analisar, tornar visível e, portanto, intensificar as lutas que se desenrolam em torno do poder” (p. 43). O MLPC torna visível as lutas que se desenrolavam em torno do biopoder: de um lado, o Estado que, por meio do atendimento às crianças pequenas, buscou a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho sem risco de morte do filho; do outro lado, o MLPC, que procurou redefinir o papel da família, buscando garantir o compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena com a comunidade.

A mobilização da sociedade civil para resistência à Ditadura Militar é um acontecimento singular que aparece nos arquivos produzidos pelas pesquisas históricas sobre Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma ruptura, uma descontinuidade. O

¹⁴ Conforme art. 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988).



reconhecimento da oferta da Educação Infantil como direito teve dois importantes desdobramentos: a redação e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9496/96) e a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁵ de 1998 (RCNEI), documentos que reafirmam o direito da criança pequena à educação.

Educação Infantil em contexto neoliberal

Rosemberg (2002) alerta que a promulgação da Constituição Federal, da LDBEN 9496/96 e dos RCNEI não foram suficientes para a efetivação do direito da criança pequena à educação, uma vez que, na década de 1990, entra em cena outro órgão financiador: o Banco Mundial. Dessa forma, mesmo após a redemocratização e após a redação da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 viu ocorrer um retrocesso. O Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, incorpora cânones do Fundo Monetário Internacional (FMI) em seu plano de políticas econômicas e imposições do Banco Mundial no plano das políticas educacionais. Como resultado dessas escolhas, ficou estabelecido que o ensino fundamental teria prioridade - para autora, melhor seria dizer exclusividade (Rosemberg, 2002) - no recebimento dos recursos da educação, resultando na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). Rosemberg (2002) ainda destaca que a municipalização, a privatização e a desregulamentação da gestão são outras características do modelo adotado por essa política educacional, que dificultavam a efetivação do direito garantido constitucionalmente. Para a autora, à época, o Ministério da Educação propagandeou que a criação do FUNDEF, associada à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, impulsionou o crescimento da Educação Infantil. No entanto, ela apresenta argumentos que demonstram que as fontes apresentadas para sustentar esse crescimento apresentavam fragilidades, como a incorporação de estabelecimentos “clandestinos” para a contagem de número de crianças atendidas.

Assim, nesse modelo de atendimento em curso na década de 1990, continuavam presentes propostas de atendimento a baixo custo, visando aumentar a quantidade de crianças atendidas, em detrimento da qualidade e com foco na compensação da privação cultural. Ou seja, o problema a ser resolvido continuava sendo “prevenir ou compensar as carências de

¹⁵ O RCNEI foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009. Importa mencionar que, neste novo documento a criança deixou de ser percebida como aquela que responde a estímulos do ambiente para se tornar sujeito das práticas cotidianas. Posteriormente, em 2017, as DCNEI foram substituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil.

crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental de modo a combater o ‘círculo vicioso da pobreza’” (Rosemberg, 2002, p. 49). A política neoliberal praticada pelo governo Fernando Henrique Cardoso traz as condições de reativação desse enunciado: salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Parece que, nesse contexto, continuou circulando a ideia de que a criança pequena pertencia ao espaço doméstico e, mais especificamente, que seu cuidado e educação seriam função exclusiva da mãe. O modelo de Educação Infantil proposto pelo governo Fernando Henrique Cardoso procurou reconduzir a mulher ao espaço doméstico, para que ela pudesse ocupar-se do cuidado dos(as) filhos(as) e da casa. Isso está claro em um trecho encontrado na plataforma do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por ocasião da campanha eleitoral que levou à reeleição de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República:

Não se deve subestimar a capacidade das mães de família, mesmo aquelas com pouca escolaridade, de realizar muitas das tarefas próprias da creche, desde que cuidadosamente orientadas. Por isso mesmo, em nenhum país se pretende universalizar o atendimento das crianças em creche; ao contrário, a permanência junto à mãe tem sido estimulada por programas de apoio e de orientação maternoinfantis (PSDB, 1998, p. 78 apud Rosemberg, 2002, p. 55)

A tarefa de cuidar do(a) próprio(a) filho(a) se igualaria à da creche, desde que as mães fossem “cuidadosamente orientadas”. Em outras palavras, estava presente nesse discurso a preocupação com a formação da mãe pobre para executar tarefas de mãe.

Como vimos em Silva (2008), foram justamente as mães pobres que se organizaram para a criação de um modelo de atendimento outro. A partir do movimento dessas mães - as mães pobres -, de oposição ao Estado, aconteceu a ruptura que possibilitou a emergência de outro modelo de atendimento, um modelo que redefine o papel da família, procurando garantir o compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena com a comunidade. Nessa questão, parece estar em jogo um outro modelo de maternidade, que se contrapõe à “mulher normal” constituída pelo dispositivo da sexualidade, sobre a qual recai a responsabilidade de cuidar da casa e dos(as) filhos(as).

Nesse contexto de criação da creche comunitária, a professora de Educação Infantil, conforme nos explica Silva (2008), recebia outras nomenclaturas: profissional de creche, tia, avó, crecheira. Essas professoras também encontravam dificuldades em se perceberem como profissionais ou participarem da cena pública, como o movimento sindical. Provavelmente, isso se deve ao fato de que seu trabalho era baseado em saberes construídos no espaço doméstico, mais especificamente, os saberes da maternagem. Não se tratava apenas de um

saber diferente ou externo à docência; tratava-se de um saber desqualificado, o que explica o fato de a referida plataforma do PSDB sugerir programas de apoio e de orientação para ensinar as mães pobres a serem mães.

Considerações finais

Este artigo apresentou parte de uma pesquisa em andamento, que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault. Aqui, apresentamos uma análise acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. Tais desdobramentos passam pela elaboração da LDBEN 9394/1996; pela elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente; a criação do FUNDEF, que prioriza os recursos da educação para o Ensino Fundamental; posteriormente sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que por sua vez prioriza o atendimento de crianças maiores de 4 anos; e a elaboração de referenciais curriculares, como o RCNEI, e as DCNEI e, finalmente, vale citar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os desdobramentos legais mostram qual o contexto em que a Educação Infantil está inserida. Ainda que esteja conquistando timidamente investimento estatal, isso acontece em uma lógica neoliberal que atende aos interesses do Banco Mundial, financiador da educação da primeira infância.

No estudo que apresentamos, as pesquisas históricas são compreendidas como arquivos, ou seja, aquilo que faz com que as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura. O objetivo das análises foi localizar rupturas que possibilitem, por sua vez, localizar acontecimentos singulares acerca das questões que envolvem o cuidado e a educação da criança pequena, em espaços coletivos.

Consideramos que as mulheres mães pobres e aquelas que se tornaram professoras criaram espaços coletivos de compartilhamento e cuidado de seus(suas) filhos(as) e reivindicaram, por meio do MLPC, subvenção para assegurar seu funcionamento, com projetos que se contrapunham àquele oferecido pelo Estado, transformando esse atendimento em um direito constitucional. Isso abriu possibilidades de transformar o modelo de maternidade e Educação Infantil impostos pelo Estado e a compreensão da criança como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela do Estado. O atendimento proposto pelo

Estado parece procurar salvar a criança pobre dos perigos da pobreza, enquanto aquele pensado pelas mulheres no MLPC procura compartilhar o cuidado e a educação da criança pequena com a comunidade, em espaços coletivos. Encontramos, assim, pistas para localizar uma experiência docente outra, ou seja, uma outra forma de a docente estabelecer relação com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesma.

Além das análises aqui apresentadas, a presente pesquisa também se desdobra por meio da construção de outros documentos: um levantamento de produções para elaboração do Estado da Arte, bem como o caderno de entrevistas, que serão analisados em outras produções.

Referências bibliográficas

A MÃI DE FAMÍLIA, n. III, 1881. p. 19-21.

ANDRADE, Fernanda B. M.; TORRES, Marco A. O cotidiano escolar da educação infantil e suas artes de fazer: as astúcias de mulheres professoras. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 11, n. 1, p. 1005-1020, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15421>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União: Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1** - artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAVACHO, André M. P. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-17, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6578/2709>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FAVACHO, André M. P.; MENDES, Geovana M. L. Pobreza e educação: diálogos entre o passado e o presente. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 72, p. 1409-1444, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54751/31216>. Acesso em: 15 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1** - a vontade de saber. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2** - o uso dos prazeres. 13 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil** - a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE FILHO, Aristeo G.; NUNES, Maria F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sônia *et al.* **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA BRASILEIRO - PSDB. **Programa do PSDB para a Presidência**. São Paulo, 1998. (mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt&ilang=ptBR>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SILVA, Isabel de O. e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, Kelly R. de M.; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970. **Cadernos de História da Educação, Uberlândia**, v. 21, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66400/34333>. Acesso em: 12 mar. 2026.