

# CAMPO DE DISCURSIVIDADE EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM NÍVEL NACIONAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO SOCIAL

Avençe de investigaci3n em curso

GT22: Sociologia da inf3ncia e juventude

Isabela Ribeiro Villares Nascimento Farias<sup>1</sup>  
Z3lia Granja Porto<sup>2</sup>

## RESUMO

O estudo analisa a forma3n de campos de discursividade em favor da participa3n social e da influ3ncia dos discursos produzidos por organismos internacionais na formula3n de pol3ticas de educa3n infantil no Brasil. O tema circunscreve-se no *l3cus* das pol3ticas de regula3n social que circulam nos macro e microssistemas. Ao investigar a natureza de pr3ticas discursivas pela participa3n social mediante a considera3n da estrutura do discurso pol3tico e pedag3gico do seu conte3do debru3a-se sobre objetos, conceitos, regras, estrat3gias de formula3n e execu3n de pol3tica bem como na distribu3n discursiva que emergem em documentos produzidos e postos em circula3n por organismos internacionais (Unesco) e por3rg3os normativos e prescritivos do curr3culo nacional da educa3n brasileira.

**Palavras chaves:** Participa3n social; Pr3ticas Discursivas; Pol3ticas regulat3rias para a educa3n da inf3ncia;

## 1. Introdu3n

Iniciamos este estudo com a abordagem conceitual de participa3n e regula3n social em seu aspecto pol3tico. A partir disso, investigaremos as pr3ticas discursivas em favor da participa3n social em campo de discursividade na perspectiva internacional, mais particularmente pela Unesco (Organiza3n das Na3n3es Unidas para a Educa3n, Ci3ncia e Cultura), - na qualidade de organismo do sistema das Na3n3es Unidas especializado em mat3ria de educa3n; e no 3mbito das pol3ticas voltadas para a educa3n infantil. Dentro disso olharemos para a forma como a Unesco inclui em sua agenda e propostas a participa3n social e como isso tende a impactar os demais sistemas: escola, fam3lia, comunidade e indiv3duos, na forma3n de v3nculos e condutas.

Para melhor elucidar o objetivo desse trabalho, - analisar a discursividade em favor da participa3n social produzido por inst3ncia internacional e os poss3veis impactos nas pol3ticas de educa3n infantil no Brasil -, nas pr3ximas linhas ser3o tecidas algumas considera3n3es acerca da abordagem conceitual de participa3n e regula3n social e as fun3n3es que embasam os discursos que versam sobre o tema. Os estudos de Porto (2008) tra3am uma discuss3n sobre as formas de participa3n e seus reflexos na constitui3n dos sujeitos e pol3ticas sociais.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua em pesquisa de Inicia3n Cient3fica na 3rea de Educa3n Infantil – UFPE. [isabelavillares@yahoo.com.br](mailto:isabelavillares@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Profa. Dra./Orientadora. Atua no N3cleo de Pesquisa e Extens3n em Educa3n Popular e Educa3n de Jovens e Adultos - Inf3ncia e Adolesc3ncia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. [zeliaporto2@yahoo.com.br](mailto:zeliaporto2@yahoo.com.br)

## 2. Aspectos políticos na formação de práticas discursivas sobre participação.

A aproximação ao conceito de participação exige um resgate de sua natureza epistemológica para abarcar as múltiplas representações e expressões que deram origem ao campo de discursividade pela participação social. Com relação ao que vem a ser campo de discursividade, de acordo com teoria de Bronfrenbrenner (1996), “é o lugar de onde se obtém os conceitos, as regras e as estratégias que governam os discursos”, ou seja, lugar de construção e constituição de discursos. O campo de discursividade, no nosso caso em favor da participação social, no campo da política para educação infantil, nos âmbitos internacional e nacional, possuem força na formação de sujeitos sociais, a partir do caráter reprodutor ou transformador dos objetos sociais e sua implicação na emergência de regras de coerção, implícitas nas políticas sociais. Desta forma, segundo Escolano Benito (2000, p.71), a dimensão epistemológica se “[...] organiza em torno dos saberes que geram a especulação da investigação [...] e que constituiria a cultura científica da educação”. A participação aparece nos aportes teóricos como núcleo do processo democrático e, portanto, se configura como um campo conceitual; logo, assume funções na formação de sujeitos e objetos sociais, de mecanismos e políticas de regulação social.

De acordo com os estudos de Porto (2009), o sentido da cidadania democrática nos é informado através de discursos pela participação social. A participação é fundamental à democracia. No entanto, nos apontamentos teóricos “tanto o conceito de democracia como o de prática democrática estiveram no centro do dilema fundamental das teorias clássicas e contemporâneas, em razão da oscilação entre participação direta e representada”. A palavra democracia é de derivação grega e significa “governo do povo”, em que *demo* (povo) e *kratos* (governo) abrangem o sentido de “vontade da maioria”.

A participação em suas múltiplas formas assume funções diferenciadas na sociedade. Os estudos de Porto (2008) apontam Rousseau como teórico a favor da participação direta dos cidadãos a partir da formulação e execução das leis nascidas dos interesses do povo, cujo discurso envolve a tomada de decisões e se materializa na garantia de um bom governo defensor dos direitos dos cidadãos. Além disso, nas obras de Rousseau, as funções protetoras e formativas da participação são analisadas sob a perspectiva do poder de impacto psicológico das instituições políticas e sociais na personalidade humana. Por esse prisma a participação assume a função educativa uma vez que, segundo Rousseau (1995, p. 41; citado por Porto 2008), “aprende-se a participar, participando e o sentido de eficácia política tem maior probabilidade de se desenvolver em um ambiente participativo”.

Ainda em relação às funções, a função integrativa da participação relaciona-se à formativa ao passo que ao se envolver nos processos de decisão o cidadão experimenta a elevação do sentimento de pertencimento à sociedade, o que garante o processo de integração. Como consequência, todo o processo político seria beneficiado a partir do engajamento dos sujeitos no desenvolvimento de uma verdadeira comunidade. É dito aqui a palavra verdadeira porque, como se sabe, há divergências entre os termos comunidade e sociedade, que a intensificação da globalização tratou de aglutinar seus significados. Segundo Perruzo e Volpato (2009), comunidade vem a ser “para Ferdinand Tönnies a formação de grupos coesos e unidos por interesses em comum”. Sobre isso, a distinção cabe ao fato de que necessariamente toda comunidade está inserida em uma sociedade, mas nem toda sociedade é uma comunidade. A “criação de uma comunidade depende da participação na vida comum” (Ibidem), o que tende a criar vínculos e com isso aumentar o sentimento de pertencimento nos sujeitos sociais e engajamento para a formulação de políticas públicas universais. Políticas estas formuladas no seio das necessidades comuns, para a garantia das individualidades e visibilidades das diferenças sociais. Objetiva-se com isso, a formulação do bem comum na prática das normas em vigor e a afirmação do acesso aos direitos humanos. A presença do outro permite a criação de significados morais coletivos, os quais lançam limites e possibilidades de convivência em determinado espaço comum. Neste sentido, a participação individual e coletiva está presente no esforço dos indivíduos da sociedade em manter a estabilidade e equilíbrio diante das liberdades e da busca por igualdade.

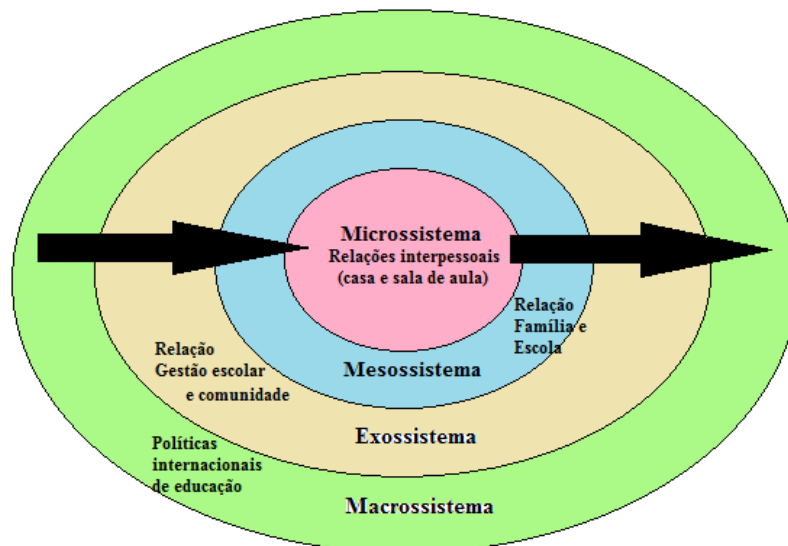
### 3. Resultados e discussões

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), atua nos contextos mediadores das políticas sociais em nível internacional, o que Bronfenbrenner (1979) categoriza como macrosistema. Na definição desse autor, o homem se desenvolve em meio a uma interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente. O ambiente é composto por sistemas integrados, que comportam estruturas funcionais inter e intra-ambientais semelhantes, que a nível de ilustração assemelham-se a círculos concêntricos que se encaixam em níveis diferentes, do mais interno ao mais externo.

Nesses encaixes, o nível mais interno é o chamado *Microssistema* - nesse nível estão as “relações interpessoais e o conjunto de experiências num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”; pode ser a casa, a creche, a sala de aula etc. O segundo nível é chamado de *Mesosistema*, nele inclui as “inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente”, tomaremos a relação entre a família e a escola como exemplo. O terceiro nível é o *Exossistema*, nesse nível há uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato e outros ambientes dos quais o sujeito não participa diretamente, mas por ele é influenciado; como exemplo, podemos citar as ações desenvolvidas pela gestão escolar, o conjunto de salas de aula da escola, a cultura da comunidade etc. O último nível, o mais externo, é o *Macrossistema* definido como “um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistemas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18 e 21), podemos citar as políticas educacionais para a infância, em nível nacional e transnacional.

**Figura 01** - Ilustração da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), em relação com o estudo sobre a influência do macro sobre o microssistema.

Em consonância com a teoria ecológica do desenvolvimento humano, Porto (2009) considera que “os macrossis



temas tem a capacidade de influenciar tanto os processos de socialização da criança quanto às políticas educativas nacionais, na implementação de medidas inscritas e direcionadas à Educação Infantil”. Esses contextos criam campos de discursividade em favor das ideias-força formuladas no âmbito de atuação de organismos como a Unesco, na transmissão de modelos educacionais, mediante formulação de políticas públicas voltadas à educação brasileira, sobretudo àquela destinada a criança e sua família. Entende-se por campo de discursividade o lugar de construção e constituição do discurso. Na perspectiva teórica de Bronfrenbrenner (1996) “é lugar de onde se obtém os conceitos, as regras e as estratégias que governam os discursos”, nesse trabalho, os discursos em favor da participação social – campo de discursividade de política nacional, dos organismos internacionais. (PORTO, 2006)

A base epistemológica para o entendimento da dimensão cognitiva da participação social infantil se encontra no princípio de que o “conhecimento é gerado e produzido em práticas sociais e culturais, se desenvolve a partir de conceitos interdependentes e que a construção do conhecimento sobre signos, simbólicos ou não simbólicos, ocorre com as interações sociais” (PORTO, 2008, p. 50). Logo as regras, convenções e normas que regulam o discurso da participação, mesmo transfigurados, comportam um conjunto de ideias e valores que afetam os processos de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, social, emocional, afetiva etc; incluindo, no caso da criança, os aspectos relacionados à escolarização e aprendizagem, mediante a adoção de medidas expressas em documentos do currículo nacional, a formulação de instrumentos normativos e as políticas sociais destinadas a defesa e garantia dos direitos da criança.

A formação e distribuição de discursividade ocorrem por meio de mecanismos que atuam na garantia da manutenção das ideias formuladas em acordos políticos entre a Unesco e o Brasil, no que tange a conformação de parcerias em áreas de atuação conjunta, como educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. A ideia de desenvolvimento coloca a Unesco, agência especializada da ONU para a educação, a ciência e a cultura, como protagonista na soma de “esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o desenvolvimento do país” (UNESCO, 2011). É impossível deixar de destacar a importância dos acordos que visam o desenvolvimento para uma cultura de paz e justiça social, cujo caráter global culmina em objetivos estratégicos nas áreas de abrangência dessa entidade. A educação em especial, tem como eixo central de sua atuação a “política mundial de educação para todos”. São inúmeras as publicações acerca dessas políticas. Tais documentos assumem funções diversificadas na criação e dispersão de enunciados, segundo o qual

[...] pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva.” (FOUCAULT, 2002, op. cit. p.135)

Desta forma, os enunciados são distribuídos e legitimados por meio de conferências, declarações, convenções, relatórios, acordos -, sobre os quais nos debruçamos a análise de suas práticas discursivas e às funções enunciativa prospectiva e normativa dos discursos que emergem da Unesco e são assimilados em forma de políticas pelos países signatários, no caso o Brasil, entre o período de 2000 a 2012; particularmente aqueles que se mostram de relevância para o tema em estudo: participação social nas políticas para educação infantil.

No que tange a função enunciativa prospectiva pela participação social, esta identifica tendências e antecipa conceitos e objetos que deverão ser transformados em políticas, planos, ações, programas etc. Pode dizer que a materialidade discursiva do Relatório *Aprender a Ser* (1972), - da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida à época por Edgard Faure; ao revisar concepções tradicionais de educação, balizou a construção de novos sentidos para a democratização da

mesma sob os princípios de igualdade de condições de acesso e de possibilidades nos processos educativos. Os ideais construídos em torno desses princípios ainda não perderam sua atualidade ao passo que inspira as políticas educativas dos países signatários, sobretudo aqueles em processo de desenvolvimento. Não por acaso, atrela-se à educação relevante importância na ascensão econômica, político a social de um país.

Sobre esse aspecto, a relação entre as políticas de educação nacional e influências de iniciativas transnacionais são identificadas em inúmeros documentos formulados no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da representação da Unesco no Brasil em regime de parceria. O valor ideológico dessa parceria se expressou no Acordo Geral UNESCO/Brasil, assinado em 1982 e renovado a cada ano, mediante o qual foram delineados e vem sendo executados planos e projetos: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, entre outros tipos de apoio aos sistemas de avaliação e financiamento às políticas educacionais brasileiras.

Com base no atendimento da função prospectiva, o Relatório *Educação – Um tesouro a Descobrir*, coordenado por Jacques Delors (2010), apresenta a educação como um “trunfo indisponível para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Com vista nisso, a comissão idealizadora do relatório

faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abretesésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (UNESCO, 2010)

Neste sentido abre espaço para o protagonismo e participação de todos os sujeitos na construção desses ideais a partir dos projetos que veiculem ações para o desenvolvimento humano. Como exemplo, voltado à Educação destinada à Infância, podemos dizer que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Logo, [...] pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, volume 3)

O Referencial Curricular consolidou-se em meio às reformas políticas e educativas que ocorreram no Brasil na década de 1990, cujos esforços em reconhecer a importância da educação destinada à primeira infância corroboram com o estabelecido no Plano Nacional de Educação (2001) em traçar metas que garantam a participação da criança no espaço social. O PNE (2001) se configura como

Um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil, em vários foros, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jontien, no ano de 1990, e, posteriormente na conferência de Dacar 2000 e na Reunião de Ministros da América Latina (2001). (Plano Nacional de Educação, 2001)

No que diz respeito a este documento, faz-se um diagnóstico que afirma a inserção crescente, no mundo inteiro, de crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil. Logo, um novo olhar é lançado a esses sujeitos e suas famílias, ao seu processo de desenvolvimento, às suas experiências, seus olhar e interpretar o mundo como elemento constitutivo da pessoa. Diante disso, o documento afirma:

À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados a investir nela.

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedades e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio de condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. (PNE, 2001)

Nessa perspectiva, os objetivos e metas voltam-se ao “atendimento de até 30% da população de até 03 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos de idade (ou 4 e 5 anos)”, no prazo de cinco anos. E, “até o final da década alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”. Já o PNE (2011) amplia essa previsão ao pretender universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Além disso, na primeira parte do Plano Nacional de Educação (2001), prevê-se a elaboração de espaços adequados ao atendimento desse público; com ambientes internos e externos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, a formação dos professores, até o final da década exige-se a formação superior; a definição de políticas para educação infantil em consonância com os referenciais curriculares nacionais, as diretrizes nacionais e as normas complementares estaduais para a educação infantil. (PNE, 2001, p. 45)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96), em seu Art. 29, diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E se pratica em meio a valores que trazem o Art. 3º.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

[...]

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A citação nos remete a função normativa regulativa materializada mediante a prática discursiva de acordos entre o Brasil e instituições internacionais na emergência de atender ao ideal de uma educação para todos. A Unesco desempenha importante papel na instauração de uma cultura não só de paz e justiça social, mas também de solidariedade entre pessoas, instituições países e culturas, na expressão dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Esses discursos configuram-se em ideias-força que estão presentes em conferências, relatórios, planos de ações etc formulados no ceio dessa instituição e nos documentos em circulação nos países parceiros.

Na afirmativa dos benefícios que legitimam a associação de ideias, o documento Políticas para a Primeira Infância – notas sobre experiências internacionais (BRASIL, 2005) pontua a importância das experiências produzidas nos primeiros anos das crianças que participam de programas de educação infantil; esses estudos internacionais avaliam os impactos positivos dessa participação como uma via de ampliação do senso de autonomia desses sujeitos e desenvolvimento relacional interpessoal.

A participação aparece no reconhecimento das potencialidades e limites dos sujeitos na construção de uma educação inspirada nesses valores; educação essa capaz construir espaços de socialização, espaços de contato e o confronto de “várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa”(UNESCO, 2010). Logo, é condizente afirmar que o discurso “contribui na formação de identidades sociais e contribui para construir as relações sociais entre as pessoas e os sistemas de conhecimento e de crenças”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Documentos como Plano Nacional Pela Primeira Infância (BRASIL, 2010), faz referência ao acordo fixado em maio de 2002, na 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas; o qual aprovou o documento *Um Mundo para as Crianças*, cuja meta volta-se a proteção do direito à educação e cuidados garantidos pelo Estado e prioriza a erradicação da pobreza e a proteção contra a violência e exploração infantil. Portanto, a publicação Educação – um tesouro a descobrir (UNESCO, 2010) tece reflexão semelhante acerca do direito à educação para o desenvolvimento das dimensões: ética e cultural, científica e tecnológica e econômica e social.

A formação discursiva em torno dos benefícios da educação à humanidade expõe a preocupação da Unesco em ampliar a rede de significados desse discurso em todo o mundo. Com base no exposto, na perspectiva de lançar a iniciativa global “Educação em Primeiro Lugar”, em 26 de setembro de 2012, com apoio de Ban Ki-moon, secretário geral das Nações Unidas, são traçadas metas que perseguem três prioridades do acordo geral: 1ª) colocar todas as crianças na escola; 2ª) melhorar a qualidade da aprendizagem e 3ª) promover a cidadania global; no prazo médio de cinco anos.

Trata-se de uma plataforma de promoção global de mais alto nível, com o objetivo de produzir um incentivo renovado para se alcançar os objetivos internacionalmente acordados para a educação até 2015 e fazer com que o mundo retome os compromissos pela educação. Nas palavras do secretário geral, “quando colocamos a Educação em Primeiro Lugar, nós podemos reduzir a pobreza e a fome, acabar com o desperdício de talentos em potencial e esperar por sociedades mais fortes e melhores para todos”. (UNESCO, 2012)

No Brasil, o acordo objetiva “ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância e assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade”. Avalia-se que estes objetivos possuem chances de serem atingidos se problemas como condição de acesso, igualdade, evasão e baixo índice de desempenho e qualidade de ensino forem vencidos por meio de esforços conjuntos para garantia da universalização da educação primária e o acesso aos conhecimentos básicos.

Diante desses desafios, o Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? (BRASIL, 2008), reafirma as metas de Dacar (2000) quanto ao direito à educação para garantia dos princípios da dignidade humana, da liberdade e justiça social para todos e prevê a meta, entre outras, até 2015, de aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência. Salienta também a importância dos cuidados com a saúde e nutrição para o bom desenvolvimento infantil; corrobora, portanto com a ideia do cuidar e educar na educação infantil, tão presente nos discursos e políticas sociais para atendimento à criança no Brasil.

Os documentos produzidos no período de 2000 a 2012, conforme quadro a seguir apresentado, apontam a educação como um direito prioritário a ser garantido pelo Estado em parceria com a família.

**Quadro 01** – Campos de discursividade e materialidade discursiva sobre os direitos da criança.

<b>Campo de Discursividade</b>	<b>Materialidade Discursiva</b>	<b>Ideias-força</b>
<b>Transnacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientação para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos (2000, 2005)</li> </ul>	Educação como bem público / Destina aos Estados a obrigação de respeitar, promover e protegê-la / Recomenda políticas educacionais para a garantia de uma educação de qualidade para todos /Direito a visibilidade e atendimento pelas políticas públicas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas para a Primeira Infância – notas sobre experiências internacionais (2005)</li> </ul>	Afirma a importância das experiências produzidas nos primeiros anos e a participação das crianças em programas de educação infantil /Estudos internacionais a respeito dos impactos positivos dessa participação.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação – um tesouro a descobrir (2010)</li> </ul>	Direito à educação para a construção dos ideais da paz, liberdade e justiça social; direito a educação básica para o desenvolvimento das dimensões :ética e cultural, científica e tecnológica e econômica e social / Direito a informação. CONTINUA →
<b>Político educacional nacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano Nacional de Educação (2001 - 2011)</li> </ul>	Diagnóstico / Estabelece objetivos e metas e traça diretrizes para a educação infantil na perspectiva de melhoria da qualidade / Educação infantil como direito da criança, mas não prevê a obrigatoriedade de matrícula nessa modalidade/ atender até o 2010 - 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% de 4 e 5 anos; O PNE 2011 prevê universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de



		até 3 anos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil (2005)</li> </ul>	Faz um estudo sobre e evolução da legislação que garante os direitos da criança e sua influência no desenvolvimento humano e social / Ressalta o atendimento a tais direitos fundamentais às aprendizagens vividas pelas crianças.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos (2008)</li> </ul>	Reafirma o direito à educação para cumprimento do direito à dignidade.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? (2008)</li> </ul>	Reafirma as metas de Dacar (2000) ao direito à educação para todos / Prevê a meta, entre outras, até 2015, de aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência /Direito aos cuidados com a saúde e nutrição / Direito à vida.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano Nacional Pela Primeira Infância (2010)</li> </ul>	Faz referência ao acordo fixado em maio de 2002, na 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas, o qual aprovou o documento <b>Um Mundo para as Crianças</b> , cuja meta volta-se a proteção do direito à educação e cuidados garantidos pelo Estado / Prioriza a erradicação da pobreza e a proteção contra a violência e exploração infantil

O direito da infância a cuidados e assistências especiais foi proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948). Neste documento é garantida a participação social da criança mediante a oferta do direito a igualdade, dignidade e à educação para expansão da personalidade humana (Art. 26). Além disso, são considerados inerentes ao desenvolvimento da criança e da vida humana o resguardo à proteção especial, a saúde, a individualidade e liberdade. Em consonância com tais princípios a Constituição Federal do Brasil de 1988, legitima a Educação Infantil constituindo-a como direito fundamental da criança. O Estado e a família configuram-se como garantidores desse direito. Na LDB 9.394/96, a educação destinada às crianças de 04 a 06 anos (atualmente 0 a 5 anos), constitui-se como primeira etapa da Educação Básica e assume o cuidar e educar como fundamentais ao desenvolvimento integral. Com base nessas premissas documentos do Currículo Nacional e estudos da área promovem conhecimentos sobre a infância e a criança que convergem com os discursos produzidos pela Unesco e legitimam ideias-forças materializadas nos discursos de instituições internacionais e de política educacional nacional. Ao mesmo tempo agem através da normatização de tais ideias, na regulação das liberdades das crianças e das famílias e do acesso das crianças pequenas às oportunidades educativas ofertadas pelo poder público.

Nos campos de discursividade internacional e nacional analisados confirmam-se, ao longo da década investigada, os discursos para a consolidação da consciência social sobre os direitos e as liberdades

que, segundo consensos, faz jus toda e qualquer criança. Participar da sociedade como sujeito de direitos e liberdades coexistem e configuram-se como regularidades enunciativas. No campo de discursividade internacional aparecem: um discurso em defesa da “educação como direito elementar de toda pessoa humana” e um discurso instaurador de uma cultura mundial de paz. Sob essa ótica, em integração com os países signatários, consensos, acordos, recomendações, planos e declarações são produzidos, capazes de materializar práticas discursivas sobre os direitos e liberdades da criança e da família. No caso particular do Brasil, as políticas para a primeira infância versam sobre saúde, nutrição e cuidados, como garantia do direito à vida. Corroborando com a ideia-força da Unesco de promover a justiça social.

A análise dos dados empíricos aponta que as práticas discursivas nos campos de discursividade investigados mostram-se convergentes, não obstante cada um deles guardar especificidades – uma função protetora que atua como princípio moral e ao mesmo tempo como instância de proteção do sujeito no exercício dos seus direitos fundamentais, no caso, a educação infantil elevada à condição de direito social básico. Esta tendência corrobora com os estudos anteriores de Porto (2009). A análise proposta não pretende abarcar todas as relações aí envolvidas, uma vez que é possível reconhecer os limites de qualquer investigação. No entanto, o que se pretende investigar é como os discursos referidos à política de educação infantil são gerados em contextos socioculturais – defendidos na teoria de Bronfenbrenner (2004) como Exo, Macro e Microssistemas (ecológicos) nos quais a criança se insere e é destinatária de medidas de regulação, em particular materializada pelas políticas educacionais para a infância.

Face à regularidade com que esses discursos vem aparecendo nos documentos analisados, parece-nos oportuno destacar estes enunciados que se fazem presentes na agenda do organismo internacional analisado e no campo das políticas educacionais brasileira. Com efeito, afirma-se o macrossistema como um lugar de produção, disseminação e regulação de discursos que se relacionam com microssistemas - a escola, a criança e as famílias.

É de suma importância a problematização dos discursos produzidos em defesa do direito da criança como público específico das políticas educacionais. Isso se insere na necessidade de compreendermos sob quais lógicas discursos são produzidos e disseminados a partir de uma densa rede de comunicação e cooperação internacional que difunde e dissemina padrões educacionais, normas e opções para reformas educacionais. Nesse aspecto, as pesquisas em educação e políticas configuram-se como uma via de resignificação das posturas e assunções de ideologias regulatórias pela sociedade; uma vez que aprofunda o diálogo entre as convergências e divergências dos discursos produzidos.

## **Referências**

ALVES, Maria Adelaide; MENDONÇA, Dinah. *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Tradução Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça. Place de Fontenoy: Unesco, 2005.

BANCO MUNDIAL. Brasil. *Desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*. Relatório n. 22841 – BR, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >

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

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979, 1996, 2004.

BROFENBRENNER, U. 2002. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos*. Porto Alegre: Artes Médicas MEC & UNESCO. 2000. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999, 2005.

FAIRCLOUGH, Norbert. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAURE, Edgar. *Apprendre a être*. Paris: Fayard and UNESCO, 1972; Versión española: PAREDES DE CASTRO, Carmen. *Aprender a ser*. La educación del futuro. 1. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros de Motta; Tradução: Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

IFÂNCIA, Rede Nacional Primeira. *Deixa eu Falar*. Secretaria Executiva – OMEP. Brasília, 2011.

IFÂNCIA, Rede Nacional Primeira. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília, 2010.

KRAMER, Sonia. *A política de pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

PATEMAN, Carole. *Participation and democracy theory*. Cambridge, London: University Press, 1970.

POPKEWIITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO, Zélia Granja. *Pré-Escolar: ambiente alfabetizador*. Análise de uma intervenção na escola. Por que analfabetismo? Ler a vida, escrever a história. Recife: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, 1990.

PORTO, Zélia Granja. *Participação Social e Políticas de Educação Infantil no Brasil*. Lugares de Produção e Circulação de Discursos. Salamanca, 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Salamanca.

PORTO, Zélia Granja. *Participação social e políticas de Educação Infantil no Brasil: Lugares de produção e circulação de discursos*. Edições Bagaço, 2008.

UNESCO. *Plano Nacional de Educação*. Senado Federal. Brasília, 2001.

Documentos em meio eletrônico

COMUNIDADE, SOCIEDADE E SOCIABILIDADE: REVISITANDO FERDINAND TÖNNIES. Disponível em: <[http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n2/rcs\\_v39n2a7.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n2/rcs_v39n2a7.pdf)>; acesso: 23/07/2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>; acesso: 04/06/2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>; acesso: 16/07/2013.

UNESCO. Disponível em: <[www.unesco.org](http://www.unesco.org)>; acesso: 16/07/2013