
Educação, direito e cidadania: a construção do direito à Educação Infantil

GRAZIELLE VIEIRA MAIA DE CASTRO*

MAGALI DOS REIS**

Resumo

Com base nos direitos humanos e, conseqüentemente, na construção histórica da cidadania e do processo evolutivo do direito à educação, procuramos, neste artigo, compreender a construção do direito à Educação Infantil na sociedade brasileira. Reconstruímos a trajetória desse direito social partindo das interpretações teóricas de Bobbio (1991), de Telles (1999) e, complementando, com suporte também em Bujes (2003), que realiza uma retrospectiva política e histórica da infância no Brasil. Essa autora retrata a história da criança com menos de 7 anos de idade. Apropriamo-nos, finalmente, dos estudos de Kramer (2003) e Rosemberg (1995), a fim de promover melhor significação das características que compõem esta trajetória.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito. Governo.

Tudo que se dá às crianças, as crianças darão à sociedade.
(MERINGER *apud* BUJES, 2003)

No século XVIII, conforme Bujes (2003), os habitantes da cidade passaram a ser objeto dos interesses políticos, por isso precisavam

* Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, orientada pela Profa. Dra. Magali dos Reis.

** Profa. Dra. do Mestrado em Educação da PUC Minas.

ser conhecidos, observados, enumerados, documentados. Em plena época de uma ciência política liberal, as pessoas passam a ter mais importância que o território. A arte de governar irá se direcionar à preocupação com o bem-estar e a felicidade social, a fim de alcançar a segurança nacional pela autorregulação. Há também a preocupação com a criança pequena concebida como futuro da nação!

Na autorregulação do Estado Liberal, há os sujeitos tidos como seres de interesses e direitos, envolvidos pela tríade “mercado, sociedade civil e cidadania”. Destaca Locke (2007): os homens (e apenas os homens) – de alma cristã, pois somente os homens cristãos tinham alma – são livres e iguais, e, conforme Rousseau (2004): deixar a ignorância e apropriar-se de si inclusive para celebrar contratos. Diante desse contexto, não se poderia fazer interdição ao sujeito; o necessário é reformular a administração em benefício de todos na sociedade.

Vale ressaltar que os direitos naturais¹ são históricos, nascidos exatamente na era moderna, justamente com a concepção individualista da sociedade e se tornando um dos principais indicadores do progresso na história. Os direitos históricos surgem em certas circunstâncias, caracterizados por lutas numa determinada civilização em defesa de certas liberdades contra velhos poderes, de forma gradual e para todos. (BOBBIO, 1992)

Telles (1999, p. 171) também alerta para a questão: “Falar dos direitos sociais significa falar dos dilemas talvez mais cruciais do Brasil (e do mundo) contemporâneo”. Segundo a autora, falar dos direitos sociais é um modo de se apropriar da herança – ou de certa herança – da modernidade e de assumir a promessa de igualdade e justiça que acenaram. E mais: é compreender o sentido forte e polêmico que os “sujeitos falantes” imprimem nas especificações de dilemas singulares e heterogêneos dos problemas, desafios e conflitos que debatem em busca de novas possibilidades, horizontes alternativos e ampliação do repertório de descrições. (TELLES, 1999, p. 185)

¹ Direito Natural é uma teoria que postula a existência de um direito cujo conteúdo é estabelecido pela própria natureza da realidade e, portanto, válido em qualquer lugar e sob qualquer circunstância. A expressão “direito natural” é por vezes contrastada com o direito positivo, ou juspositivismo de determinada sociedade, o que lhe permite ser usado, por vezes, para criticar o conteúdo daquele direito positivo. Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), tem-se, hoje, como direito os seguintes fundamentos: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, pluralismo político.

Segundo Bobbio (1992, p. 17), “direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem. [...] Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado.”

É nesse movimento que surgem as primeiras instituições de Educação Infantil, para assegurar que ninguém escape do domínio governamental! Para as crianças pobres era necessário o enclausuramento e a moralização para evitar participação em revoluções, controlar as doenças e, conseqüentemente, pragas que pudessem ameaçar a saúde dos ricos. (BUJES, 2003, p. 256).

Favorecida, então, pelo campo político e discursivo do liberalismo, a Educação Infantil, a partir do século XIX, pode ser caracterizada pela proliferação de disciplinas a fim de ajustar os indivíduos à sociedade em aparelhos de produção que se complexificam. As estratégias biopolíticas (censos, estatísticas, controle de doenças e índices de natalidade) legitimam as leis sancionadas pelo governo num ideário de conhecer, respeitar e fortalecer o bem-estar sem ser explicitamente arbitrário. O respeito à autonomia, aliado à produção de sujeitos desejáveis, é entendido por Bujes (2003) como um modo racionalmente refletido de fazer as coisas funcionarem, isto é, são princípios e métodos de racionalização de práticas de um governo que “governa sempre demais”.

No final do século XIX e início do XX, começaram a aparecer problemas associados à governabilidade na democracia. Com a intensa urbanização e industrialização, tornou-se necessário reconfigurar as relações nos campos político-administrativo-econômico-social a fim de fabricar os sujeitos com novas estratégias e táticas de governo². Fragmentação social, incerteza do emprego, duras condições de trabalho, doenças, reivindicações de novos projetos, racionalização da atividade governamental para ordenar os problemas do território e da população clamam inovações para se assegurar o bem-estar social. Diante desse quadro, o governo se (re)estrutura numa maquinaria

² Marchesi (2011) esclarece o termo como “ato, ação ou efeito de governar” que Foucault criou em 1978. Assim, ao titular o uso *governo* em relação às técnicas, táticas e modos de governo com relação aos corpos escolares. Desse modo, a institucionalização da educação produziu corpos escolarizados, viu um conjunto de práticas de governo, que são ao mesmo tempo: sociais, econômicas, religiosas, culturais e psicológicas, que não são neutras e que podem ser observadas por meio das instituições, das pedagogias, das arquiteturas, dos currículos, dos tempos, dos espaços, em suas lógicas e usos. (Cf. MARCHESI, Reinaldo de Souza. *Educação escolarizadora: modos de governo*. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt6/ComunicacaoOral/REINALDO%20DE%20SOUZA%20MARCHESI%20_450_.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011)

³ Telles (1999, p. 130) conceitua cidadania como práticas que fazem a passagem da natureza para a cultura, tirando o indivíduo do indiferenciado e inominado, elaborando sua(s) identidade(s), construindo o(s) seu(s) lugar(es) de pertencimento e integração por inteiro ao espaço de experiência com o mundo que se faz como história.

⁴ Estado do Bem-Estar Social, também conhecido como Estado-Providência, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nessa orientação, o Estado é o agente regulamentador da vida e da saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão. Cabe ao Estado do Bem-Estar Social garantir serviços públicos e proteção à população. Essa forma de organização político-social, que se originou da Grande Depressão, desenvolveu-se ainda mais com a ampliação do conceito de cidadania, com o fim dos governos totalitários da Europa Ocidental (nazismo, fascismo, etc.) com a hegemonia dos governos social-democratas e, secundariamente, das correntes eurocomunistas, com base na concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão. Pelos princípios do Estado do Bem-Estar Social, todo

intelectual para intervir, configurando, assim, a chamada fase da realidade pensável.

A nova racionalidade política também se apresenta no governo da infância. A responsabilidade sobre esses sujeitos passa a ser compartilhada entre família, sociedade e Estado para que se faça garantir o pleno exercício dos direitos ao bem-estar – felicidade, saúde, educação e cidadania³. No Estado de Providência⁴, era necessário superar a assistência científica anterior e implementar proteção inclusiva de pobres, abandonados, anormais e marginais. Governar correspondia a controlar eventos, administrar pessoas contando com o chamado de outras instâncias sociais para compartilharem responsabilidades. (BUJES, 2003)

Conforme Telles (1999, p. 173) e Rosemberg (1995, p. 109), a concepção de direitos sociais foi tardiamente incorporada à vida pública cotidiana brasileira, sendo apenas em 1988, com a Constituição, uma referência política importante na nossa história e celebrada, até mesmo como fundadora da modernidade democrática, atendendo a homens e mulheres trabalhadores, rurais e urbanos, garantidos por uma rede de atendimento à criança pequena integrada ao sistema comum, evitando o estabelecimento de uma rede paralela e numa promessa de se enterrar os 20 anos de governo militar, apesar de hoje a Constituição já ser contestada... Institui-se, então, direitos da criança e, não mais direitos das mães e famílias pobres.

Pode-se perceber, nesse período, várias reivindicações sociais para que o Estado regulamentasse a Educação Infantil e, em contrapartida, assiste-se a um arsenal de leis, regulamentações e diretrizes nesse sentido:

[...] embora seja almejada a universalização do atendimento de Educação Infantil, as profundas desigualdades sociais e as limitações impostas pela situação econômica do país exigem que, no estabelecimento de metas de curto e médio prazos, considerem-se prioritários os segmentos mais carentes da população. Especial atenção deve ser dada às demandas de

Educação Infantil postas pelas famílias afetadas por situações agudas de pobreza e de instabilidade. (BRASIL, 1994)

Destaque-se, nesse movimento histórico-social, a incorporação do discurso da cidadania como forma de integração dos indivíduos à sociedade. A criança passa a ser reconhecida como cidadã, com direitos de proteção social e educação com o intuito de fazê-la aprender, desde o berço, seus deveres e obrigações sociais com responsabilidade. Num caráter epistemológico, o governo para socializar cada indivíduo/cidadão vai ao encontro da regulação da vida econômica em nome da segurança e tranquilidade coletiva. Tem-se, assim, a busca pela individualização dos cidadãos livres por meio das disciplinas do liberalismo clássico e pelas tecnologias do governo para se efetivar o treinamento do autocontrole, do autogoverno, do autodomínio.

Num caráter “psi”, como classifica Bujes (2003, p. 260), o sujeito infantil – aquele em desenvolvimento – precisa atingir o mais alto grau de suas potencialidades, recebendo das autoridades, dos *experts* das Ciências Humanas, a contribuição para a solução do impasse entre deixar o indivíduo livre para a progressão cognitiva ou submetê-lo ao governo. A expansão da *expertise* diante da busca pelo bem-estar social prometia alinhar os dilemas citados acima: capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos da racionalidade de sedução, persuasão e educação sem coerção. A autora afirma que criar as tecnologias de solução do governo para despolitizar e evitar conflitos obscurece o compromisso do poder, neutraliza projetos moralistas e filantrópicos compartilhados pelos Conselhos de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Tutelares e dispositivos como os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), políticas de orientação à formação de professores da Educação Infantil, assim como os subsídios para credenciar as instituições.

indivíduo teria o direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ter seu fornecimento garantido seja diretamente por meio do Estado. ou seja, indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Esses direitos incluiriam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos. Mesmo com o nome “bem-estar social”, nossa experiência se mescla ao regime autoritário.

A fabricação do sujeito infantil durante a política de Estado do Bem-Estar Social se dá, então, com base em fórmulas de administração da liberdade individual associada à liberdade da empresa capitalista, mais conhecida como a Previdência de Assistência Social, caracterizada pelo caráter pretensamente inclusivo, ou seja:

– Para crianças de risco social, propõe-se a solidariedade social de caráter individualizante e responsabilizadora.

– Para aquelas problemáticas, surge a área social – promotória, cortes, clínicas de orientação, instituições reabilitadoras: responsabilidade individual daqueles atingidos no coletivo.

– Para todas as crianças, atividades diárias anatomizadas pelos especialistas com as condutas avaliadas pelas normas e desvios, julgadas quanto aos custos sociais, consequências de educação, terapias, reabilitação.

Assim, a criança pobre é vista como perigosa e ameaçadora: em outros termos, as tecnologias de governo inclusivas podem ser diretamente relacionadas à administração do indivíduo e do coletivo para evitar riscos corporais (saúde, educação, assistência) e riscos econômicos (seguro desemprego) por meio de políticas de habitação, legislação trabalhista, segurança, saúde, amparo à infância, protegendo, desse modo, os ricos das ameaças que os pobres podem significar. Essas medidas administrativas podem ser caracterizadas, de acordo com Bujes (2003), como a supressão da democracia e da liberdade individual em favor de um progresso e garantia de crescimento para a civilização!

Temos, então, os primeiros jardins de infância no Brasil, surgidos de modelos internacionais voltados para as crianças de famílias mais abastadas.

Após a Segunda Guerra Mundial, a intervenção do Estado de Bem-Estar tornou-se ineficiente e os Estados Totais, com a planificação, a condução e o controle econômico, também se enfraqueceram como formas de gestão. Em ambos os modelos, a inflação

se apresentou nos dois aparelhos governamentais; governa-se demais! Isso era irracional e retroalimentativo. E, ainda, com a ameaça à acumulação capitalista, tornou-se necessário diminuir os dispêndios públicos sem comprometer o setor produtivo, a criação das riquezas. A política brasileira também entrou em crise, com os excessivos gastos sociais: previdência, saúde, educação e assistência. Surgiu a invenção de novas técnicas e dispositivos macroeconômicos: privatizações, atividades estatais na lógica empresarial. O Estado se ocupou de algumas atividades essenciais, como educação e saúde, regulando-as ou provendo-as.

Assim, de um lado, temos o Estado preocupado com a melhor forma para governar nesse período – assistencialista – e, de outro, os movimentos das mães e famílias que precisavam exercer atividade remunerada, gerando o clima de conflito instaurado no início do século XX, conforme descreve Rosemberg (1995).

Nesse novo contexto, verifica-se, também, uma nova racionalidade no governo da Educação Infantil. As instituições públicas, filantrópicas (também aquelas ligadas à Igreja Católica) e assistenciais passaram a priorizar o atendimento às crianças pobres, com base na intensa demanda decorrente da maior participação feminina no mercado de trabalho, quando as mulheres passaram a assumir, também, a responsabilidade como chefes. A educação integral da criança só era prevista com base em investimentos privados ou comunitários. O dever do Estado passou a ser o de mobilizar a sociedade para, juntos, decidirem quem, quando e de que maneira a própria comunidade resolveria seus problemas com criatividade, pois era fundamental não haver ônus para o Estado.

Na segunda metade do século XX, houve o estancamento do crescimento do atendimento público à Educação Infantil, com a diminuição de matrículas (BUJES, 2003). As entidades que já ofereciam esse nível de educação passaram a se preocupar com a qualidade do conteúdo, silenciando e acomodando-se em relação ao crescimento.

Contudo, no final da década de 1970, surgiram reivindicações em movimentos sociais urbanos, tendo como propostas a defesa da liberdade de direitos sociais, a superação do modelo autoritário e a defesa em prol da melhoria da qualidade de vida da população brasileira, incluindo lutas por implantação de creches⁵ nos bairros populares. Eclodiu o discurso dos direitos, segundo Bujes (2003), à educação institucionalizada das crianças, ao trabalho e à participação política das mulheres.

⁵ É interessante destacar que Rosemberg (1995) caracteriza os termos "creche" e "pré-escola" como práticas comprometedoras dos princípios que devem reger os cuidados e a educação na infância, sugerindo como mais apropriado a expressão "Educação Infantil" para designar as instituições encarregadas de educar as crianças pequenas.

Essas lutas se aliaram mediante a articulação de sindicatos, dos movimentos feministas, das associações de bairros, os clubes de mães ligados à Igreja Católica. Essas mobilizações, porém, receberam respostas de atendimento predominantemente assistencial à população mais empobrecida. Já na década de 1980, principalmente os anos anteriores à Constituição Federal, intensificaram-se as discussões e mobilizações populares sociais pela expansão do atendimento, assim como se ampliaram as alianças. É relevante destacar que diante das lutas pela definição legal dos direitos reivindicados, interesses e conflitos se manifestaram. Acordos foram estabelecidos e ambiguidades foram evidenciadas, como a responsabilidade sobre a criança dividida entre Estado, sociedade e família, mas sem a definição das atribuições específicas de cada ente, esfera ou órgão.

Em 1990, assistiu-se à promulgação da Lei n. 8.069, de 13 de julho – Estatuto da Criança e do Adolescente –, cujo enfoque à infância se caracteriza no Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL: 1990), atendendo às demandas econômicas, políticas e sociais postas pelo processo histórico. E, a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes Bases para a Educação Nacional (LDBEN), tem-se no Título V, Dos

Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, “art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996), estabelecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica de todos os cidadãos da nação brasileira; ou seja, poder frequentar uma instituição de Educação Infantil se tornou um direito social universal para o povo brasileiro. Finalmente, nas décadas de 1980 e 1990, as pressões foram fortes em busca da legitimação jurídica à Educação Infantil, assim como os movimentos para sua expansão e institucionalização qualificada⁶.

Contudo, é necessário destacar, ainda, alguns paradigmas em conflito. Saber e poder estão conectados a formas de governo. Contradições são dificilmente superadas pelas formas sutis como se apresentam, polemizam e aprisionam algumas “verdades acabadas” (BUJES, 2003). O feito normatizador é excludente e precisa ser desnaturalizado para que se percebam as dinâmicas de poder em construção, pois este se oferece como solução qualificada que encoraja a população a conduzir-se por si mesma. Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, por exemplo, criados em 1998, apresentam novas e variadas tecnologias que agem mesmo a distância. Esse documento, não é obrigatório, mas pretende alcançar a qualidade na Educação Infantil mediante a responsabilização compartilhada e não tutelada pelo Estado.

O Estado, ao reconfigurar as formas de regulação, demonstrou aparente afastamento da atuação direta, mas ampliou sua atuação na mídia, no *marketing* da indústria cultural, modelando consumidores e o mercado da educação.

Nesse período, houve a maximização da liberdade individual de escolha, de participação, de aquisição, de consumo. Para os pobres, houve soluções assistenciais com as subvenções governamentais paliativas, como o programa Bolsa Escola, dentre outros⁷.

⁶ Qualidade do terreno e da construção, adaptação dos equipamentos e materiais pedagógicos; clima afetivo; jornada e custo de pessoal, facilidade de acesso à população definida como prioritária e o perfil profissional necessário ao desempenho das tarefas que compõem um serviço integral de atendimento às crianças pequenas: elaboração pedagógica, alimentação e higiene. (ROSEMBERG, 1995).

⁷ Além do programa Bolsa Escola, havia a subvenção de gás de cozinha para famílias carentes, bem como o fornecimento de leite para crianças pequenas. Tais programas foram reunidos no início deste século, durante o Estado Reformista, no programa Bolsa Família, ainda em vigor.

Assim, competências individuais devem se canalizar para atuação em instâncias sociais não comprometidas com a tutela financeira do Estado: associações, organizações não governamentais (ONGs), conselhos comunitários. Aparatos reguladores por parte do Estado, no que se refere à Educação Infantil, também foram reforçados: ampliação de conselhos de defesa dos direitos, de diretrizes, de ONGs, numa autonomização da sociedade que não diminui, mas afrouxa a atuação estatal e reconfigura mecanismos e táticas. Enfim, o Estado não retrocede no liberalismo. Ele reinscreve técnicas, saberes, competências, *expertises*, para expandir e se corresponder a formas mais avançadas de capitalismo.

O neoliberalismo leva à individualização ao grau máximo, com total responsabilidade do sujeito por si mesmo, com base em suas competências e escolhas pessoais. O sujeito ideal tem de se refocalizar nos diferentes cenários que o envolve, assim como reorientar-se diante das constantes mutações com as quais convive. Mas, sempre, precisa apresentar lealdade, mesmo que as diferentes identidades sejam conflitantes. O sujeito precisa acreditar que está no controle de si mesmo!

A maquinaria governamental em ação conecta saber e poder. Coloca o sujeito na ordem da moralidade, mas ordena e orienta maneiras de entender o mundo. A aquisição do Direito Social à educação pelos sujeitos menores de 7 anos foi garantida na contemporaneidade. Contudo, atenção minuciosa ainda se faz essencial ao analisar as formas de governo da infância, seja pela sua variação, seja pela sua inventividade intrínseca em políticas de ação: fertilização assistida; testes ecográficos; gravidez monitorada; contracepção; estímulo à maternidade; aleitamento; vacinas; escolhas de brinquedos; modelação de gostos musicais; preferências de consumo; escolha de escolas pelos seus projetos político-pedagógicos; escolha das atividades extraescolares; o estímulo à vigilância dos pais; as programações de TV; os espaços da

e na escola; os espaços de lazer; as revistas destinadas a esses sujeitos; e uso dos templos de consumo!

Enfim, a expansão da Educação Infantil no Brasil se apresenta hoje crescente e garantida legalmente, seja pela participação mais consistente da sociedade, seja pelas profundas mudanças ocorridas – intensificação da urbanização, participação da mulher no mercado de trabalho, alteração da organização e estrutura familiar, reconfiguração do sistema capitalista. Faz-se necessário, atualmente, como Bobbio (1992) mesmo alertou em relação aos direitos do homem, protegê-los! E, assim, as experiências da infância vão se constituindo.

Abstract

EDUCATION, RIGHTS, AND CITIZENSHIP: CONSTRUCTING THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Based on human rights and, therefore, on the historical construction of citizenship and the evolutionary process of the right to education, we seek in this paper to understand the construction of the right to early childhood education in Brazilian society. We reconstructed the pathway of this social right starting from the theoretical interpretations of Bobbio (1992) and Telles (1999), supplemented with the support provided by Bujes (2003), who presented a political and historical retrospective of childhood in Brazil. This author pictures the story of the child under 7 years old. Finally, we acknowledge the studies of Kramer (2003) and Rosenberg (1995), aimed at promoting better significance of the characteristics that make up this pathway.

Key words: Early childhood education. Rights. Government.

Résumé

ÉDUCATION, DROIT ET CITOYENNETÉ: LA CONSTRUCTION DU DROIT À L'ÉDUCATION INFANTILE

En s'appuyant sur des questions touchant à la fois aux droits de l'homme et à la construction historique de la citoyenneté et du processus évolutif du droit à l'Éducation, l'article réfléchit sur la construction du droit à l'Éducation Infantile dans la société brésilienne. On reconstruit la trajectoire du droit social en partant des conceptions théoriques de Bobbio (1992), de Telles (1999) et aussi de Bujes (2003), lequel effectue une rétrospective politique et historique de l'enfance au Brésil tout en retraçant un tableau de l'histoire de l'enfant de moins de sept ans. Les auteurs de l'article ont également considéré les études de Kramer (2003) et de Rosemberg (1995) à fin de promouvoir une meilleure signification des caractéristiques qui composent la trajectoire du droit social.

Mots-clés: Éducation Infantile. Droit. Gouvernement.

Recebido em 8/4/2010

Aprovado em 26/4/2010

Referências

- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: Governo Federal, 1988.
- BRASIL. *Diretrizes e bases nacionais para a educação*. Brasília: Governo Federal, 1996.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Governo Federal, 1990.
- BRASIL. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOCKE, John. *Ensaio político*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARCHESI, Reinaldo de Souza. *Educação escolarizadora: modos de governo*. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt6/ComunicacaoOral/REINALDO%20DE%20SOUZA%20MARCHESI%20_450_.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré-escola no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

