

Maria Isabel Edelweiss Bujes

1

UFRGS / FACED
PPGEdu

INFÂNCIA E MAQUINARIAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Infância e maquinarias

Maria Isabel Edelweis Bujes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Alfredo Veiga-Neto

Porto Alegre

2001

Agradecimentos

Como todo trabalho deste porte, este só poderia ter sido realizado não apenas com a ajuda mas também com a cumplicidade de muitas pessoas.

Início, agradecendo ao meu orientador, o Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, que me desafiou a descobrir Foucault. Foram a sua leitura rigorosa do filósofo, as suas inesgotáveis sugestões, a sua “garimpagem” de autores foucaultianos e a sua disponibilidade de colocar tudo isto ao meu alcance que, em grande parte, alimentaram o percurso que empreendi para realizar esta Tese.

Muito me instigaram também as discussões desta e de outras produções, realizadas no grupo de orientação do qual participam os orientandos e orientandas do Prof. Alfredo. A todos e todas quero expressar minha gratidão pelas leituras, pelas críticas ao meu trabalho, mas, sobretudo, pelo clima de uma saudável cumplicidade intelectual e afetiva que se estabeleceu entre nós.

Às minhas leitoras “finais” — Cristianne, Jane, Karyne, Maria Luísa e Ana — deixo a certeza de que suas sugestões foram valiosas e imprescindíveis para melhorar o texto que agora apresento aos leitores.

Às minhas colegas do Grupo de Estudos em Educação Infantil — GEIN — da Faculdade de Educação da UFRGS, quero dar um destaque pelo incentivo que sempre deram a este projeto, mas também pela amizade e cooperação que nos tem unido e pelo muito que aprendemos juntas.

Aos muitos amigos e amigas da Faculdade de Educação e aos que amealhei ao longo da minha trajetória profissional, quero agradecer pelo incentivo.

Quero registrar também a cooperação recebida do corpo técnico, docentes e Coordenação do Programa de Pós Graduação e o auxílio do corpo técnico da Biblioteca Setorial da Educação e da Central de Produções da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mas, certamente, tudo isto seria pouco sem o suporte afetivo e o apoio incondicional do Natal, da Aline, do Guilherme, do Egomar, da Nadir e da Vera.

Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Fernando Pessoa, 1980: 238)

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract	9
Apresentação	10
1ª Parte : Mais que um cenário	14
Capítulo 1: Trajectoria	15
Relembraças	15
Ponto e contraponto	18
Infância, poder e verdade	20
Capítulo 2: Um recuo estratégico	30
Jogos de poder	30
Vontade de saber	35
Capítulo 3: Liames e tramas	42
Sujeitos, discursos, pedagogias	42
A pedagogização da infância	51
O discurso pedagógico para a infância menor	59
Capítulo 4: Governamentalizar	70
Governo ou <i>governo</i> ?	73
Governamentalidade	74
2ª Parte: Capturadas	80
Capítulo 5: De sendas e descaminhos	83
Das trilhas	83
Das ferramentas	88
Da empiria	89

Das escolhas	89
Do documento	90
Das condições de produção do RCN	92
Da revista <i>Criança</i>	103
Capítulo 6: O singular e o plural	111
Infância e tecnologias disciplinares	113
Os operadores da disciplina	116
As operações de vigilância	116
As micro-sanções	118
O exame	124
Os agenciamentos concretos sobre os corpos	126
O confinamento	127
O controle no espaço	129
O controle do tempo e dos gestos	132
Os efeitos	136
Capítulo 7: O eu inventado	146
Foucault e a constituição do sujeito moderno	151
O governo da subjetividade	156
As pedagogias das práticas de si	162
Crianças autoconfiantes e autônomas	164
Professoras autocríticas e auto-reflexivas	168
Decifrar-se e transformar-se na experiência pedagógica	172
Capítulo 8: O vital e o político	196
O Referencial e a gestão da vida	198
Capítulo 9: Sintônias: o currículo e a ordem do mundo	210
As críticas	210
Currículo e propostas pedagógicas na Educação Infantil	214
Colocando sob suspeita o currículo e seus propósitos	223

Uma “difusa e obscura” <i>expertise</i>	225
O currículo e as práticas de significação	228
Capítulo 10: A infância capturada	233
Infância e política	235
No liberalismo	235
No Estado de Bem-estar	238
No Neoliberalismo	242
A maquinaria em ação	246
Referências bibliográficas	252

Resumo

Esta Tese, *Infância e maquinarias*, se insere no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre infância e poder. Tomando como seu foco principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), ela pretende apontar para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna.

A investigação, de inspiração foucaultiana, propõe-se a destacar também como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas.

Na primeira parte, faço uma releitura do processo de constituição da infância, como parte do amplo processo civilizatório da Modernidade, destacando dois conjuntos estratégicos, intimamente relacionados, o da pedagogização e o da governamentalização deste segmento da população.

A noção de governamentalização é o elo que une a primeira à segunda parte do estudo, indicando os liames, os nexos, as relações recíprocas entre as racionalidades políticas e as tecnologias de poder, entre variedades de razão política e as maquinarias de constituição das subjetividades infantis.

Na segunda parte do estudo, realizo uma analítica de governo da infância, a partir das proposições presentes no documento que examino. Destaco, neste exame, os modos de operar daquilo que Michel Foucault denominou de *técnicas disciplinares*, *tecnologias da experiência de si* e *biopolítica*. Associado às tecnologias políticas e às racionalidades de governo, destaco, também, o RCN como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil.

Analiso, ao final, como a captura da infância esteve associada aos projetos políticos do liberalismo moderno, em suas diferentes feições, e como isso tem efeitos sobre a maquinaria institucional que funciona para produzir as subjetividades infantis.

Abstract

This thesis was conceived within the discussions that intend to analyze connections between power and early childhood. Choosing as its main focus the National Curriculum for Early Childhood Education — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) —, this study intends to problematize the ways governmental dispositives operate to govern childhood.

This research, inspired on Michel Foucault's ideas, seeks to show how dispositives of truth concerning childhood are produced within pedagogical relationships.

In its first part, I re-read how early childhood was constituted as part of the broader civilizing process of Modernity analyzing two strategic settings closely related, the one of pedagogization and the other of governmentalization of this population segment.

The notion of governmentality binds the first to the second part of this study, indicating connections and reciprocal relationships between political rationalities and technologies of power, between varieties of political reason and machineries that constitute child's subjectivities.

In the second part, I undertake an analytic of childhood's government examining the propositions the document present and stressing the ways disciplines, technologies of the self and biopolitics operate. Related to political technologies and governmental rationalities I point out the RCN as a dispositive to produce truth and that aims to organize, to impart and to control the circulation of knowledge in early childhood institutions.

In the last part of the study I analyze how child's capture has been associated to modern liberal political projects and its effects upon the institutional machinery that functions to produce child's subjectification.

APRESENTAÇÃO

Ser livre não significa não acreditar em nada: significa é acreditar em muitas coisas — demasiadas para a comodidade espiritual da obediência cega; significa estar consciente de que há demasiadas crenças igualmente importantes e convincentes para a adoção de uma atitude descuidada ou niilista ante a tarefa da escolha responsável entre elas; e saber que nenhuma escolha deixaria o escolhedor livre da responsabilidade pelas suas conseqüências — e que, assim, ter escolhido, não significa ter determinado a matéria de escolha de uma vez por todas, nem o direito de botar sua consciência para descansar. (Bauman, 1998: 249)

Procuirei, ao longo da elaboração deste trabalho de Tese, ir engendrando e circunscrevendo um problema relevante de pesquisa, tentando constituir-lo a partir das minhas inquietações, no contato com o instigante campo da Educação Infantil. Entre as possibilidades que este percurso acadêmico me fez vislumbrar, mas também a partir do campo temático que escolhi e do arsenal analítico do qual me valho, vejo-me agora instada a fazer algumas considerações de ordem geral, antes de apresentar propriamente a minha investigação. Estas considerações são, de fato, algumas declarações de princípios, carta de intenções, atestado de filiação (como se isso ainda fosse necessário, nesta altura da trajetória), mas são também confissão de perplexidade, exercício de humildade, prática explícita de militância¹ (ainda que esta possa não ser bem compreendida por muitos dos que me lêem).

Neste estudo, já desde o seu título — *Infância e maquinarias* — quis fazer uma clara referência ao caráter produtivo do poder, pois, foi lá em *Vigiar e Punir* que aprendi que o poder nas operações disciplinares “não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina” (Foucault, 1995a: 158). É bem por isso que esta tese esboça, já no seu frontispício, o seu propósito mais geral que é o de apontar para as relações entre infância e poder.

¹ A utilização do termo *militância*, aqui empregado, não é feita no sentido usual que corresponde à idéia de intervenção por parte de um intelectual (como no caso presente), no sentido de contribuir para a transformação da realidade que é investigada. O que minha relação pessoal, complexa e direta com o campo da Educação Infantil e com a temática específica desta pesquisa me permite é, no limite, operar em mim mesma uma transformação, uma metamorfose. Colocar esta experiência em palavras é fazer com que estes escritos “funcionem como convites, como gestos em direção aos demais, para aqueles que desejarem, eventualmente fazer o mesmo...” (Foucault, 1996:16).

Esta Tese dedica-se, portanto, à discussão acerca do poder ou, melhor dizendo, das relações de poder. E esta não é aqui uma questão trivial já que ela rompe com aquelas perspectivas identificadas com a idéia de um poder que reprime, que recalca, que sufoca. Um poder cujo centro poderíamos facilmente localizar e contra o qual poderíamos e deveríamos nos opor, seja pelo efeito esclarecedor da tomada de consciência, seja pela resistência, seja pela força libertadora das lutas coletivas. Ao contrário, este estudo se situa em um outro lugar, frente a uma outra compreensão do poder e, portanto, com uma crença mais humilde ou menos arrogante em relação às grandes promessas do Iluminismo, às metanarrativas modernas, entre elas a do aperfeiçoamento da sociedade pela via da educação.

Derivado desta compreensão de poder que o vê investido nas mínimas práticas, nas relações mais comezinhas, nas condutas mais triviais — capilar, onipresente, insidioso — um poder modesto, desconfiado mas permanente, este estudo está preocupado em contribuir para a discussão de como as crianças são capturadas pelas suas malhas, de como se dá a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância. Esta discussão torna-se possível pelas relações que os estudos foucaultianos me permitem estabelecer entre as noções de poder e de saber, ao mostrar como os saberes sobre a infância foram se constituindo como aparatos de verdade e, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, possibilitaram uma série de operações, de táticas, de manobras para produzir sujeitos de um certo tipo, entre eles os infantis.

Portanto, no âmbito deste trabalho e dado o seu escopo, tomo os fenômenos que dizem respeito à infância — suas representações, seus códigos, suas identidades — como construções sociais; como produto de um lento e complexo processo de definição, entendendo que os significados do que é “ser criança” são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre ela. Assim, esta é uma produção que tem, entre seus propósitos, o de colocar em questão nossas concepções de criança/infância/educação infantil. Caracteriza-se pela pretensão de problematizar, revisar e criticar de forma permanente e continuada o que tomamos como as “verdades do mundo” e afirma a impossibilidade de neutralidade ou de isenção daquele que investiga, pois essas são pretensões descabidas, uma vez que somos parte daquilo que analisamos.

Para dar conta de tais pretensões e dos compromissos que acabo de enunciar, organizei este estudo em duas partes. Na primeira, *Mais que um cenário*, trato de apontar como se deu a constituição do fenômeno da infância. Os capítulos iniciais são dedicados a

examinar este processo, no enquadramento do amplo projeto civilizatório que tem lugar na sociedade ocidental, na Modernidade. O que faço é mostrar o processo de articulação institucional dos discursos que têm como alvo a infância, entendendo que a atribuição de um significado à experiência de “ser criança” torna possíveis uma série de práticas de educação e de cuidados e, ao mesmo tempo, possibilita toda a constituição de um campo de saberes sobre a infância. É este conjunto de saberes, de estratégias, de táticas e de procedimentos que acabam por orientar e justificar a Educação Infantil institucionalizada — como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, que visa, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis.

As noções foucaultianas de *governo* e *governamentalidade* servem de elo entre a primeira e a segunda parte desta Tese, pois tais conceitos são cruciais para entendermos como uma racionalidade governamental, esteve associada à constituição de um corpo de *experts* e à construção de um sistema de *expertise*, cuja finalidade principal foi a de tornar pensável a vida das populações e desenvolver uma série de tecnologias destinadas a regulá-la. Nesta segunda parte, *Capturadas*, faço o que Michel Foucault chamou de uma “análise de governo” e tomo como meu objeto de análise o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCN —, mais especialmente.

Ao fazer esta *análise do governo da infância*, a partir das proposições que constituem o RCN, utilizei-me da concepção de governo — como a *condução da conduta* — como uma ação sobre ações — próprias ou alheias — que Foucault apresenta como um modo mais ou menos racional, mais ou menos refletido de fazer as coisas (Burchell, 1996). É sobre a arte de governo, que tem como seu alvo os sujeitos infantis, que teço grande parte das análises desta Tese. Ao escolher o discurso do RCN como foco, a minha principal preocupação foi, de certa forma, destacar o *como* — identificar as técnicas, as instrumentalidades e os mecanismos através dos quais as práticas de Educação Infantil operam (ou sugere-se que devam operar) não só para realizar uma série de efeitos, entre os quais um dos mais notáveis é o da constituição das subjetividades infantis —, mas também para atingir metas políticas mais amplas.

Tomei como referência, para realizar tais análises, os dois sentidos que Foucault deu ao conceito de governo: como uma *prática* e como variedades de *razão política*. Ao conceber as experiências educacionais institucionalizadas e codificadas que atingem a infância como uma dimensão da “arte de governo”, examinei como essas experiências agem sobre a conduta para modelá-la, guiá-la, administrá-la — e fiz isto analisando como as

tecnologias da experiência de si, as disciplinas, e as estratégias da biopolítica investem-se nas práticas da Educação Infantil.

Nos capítulos que denomino *O singular e o plural*, *O eu inventado* e *O vital e o político*, procuro traçar, com a minúcia possível, as estreitas conexões, as capilaridades e a solidariedade entre as diferentes tecnologias que o poder engendra para capturar a infância e modelar a sua subjetividade. Mas é preciso mostrar também como operam certas tecnologias intelectuais, que tomam a si o propósito de organizar e fazer circular o saber de um modo tal que ele potencialize os efeitos destas tecnologias que acabei de apontar. Faço isto no capítulo denominado *Sintonias: O currículo e a ordem do mundo*, apontando também para modos de operar do poder — como um conjunto de estratégias, de táticas, de arquiteturas, de maquinarias — que têm por finalidade produzir a verdade. A discussão que empreendo nesse capítulo aponta para os compromissos explícitos das instituições educacionais não só com a produção de certas habilidades intelectuais mas, sobretudo, com determinados sistemas de significação, com formas muito particulares de compreender o mundo.

Pelo fato de ver na governamentalidade a conjugação de uma *racionalidade política*, com um conjunto de *tecnologias de poder*, organizei o capítulo final, *A captura da infância*, em duas seções. Nelas, mostro como a Educação Infantil se constituiu historicamente associada a variedades de *razão política* e pôs em funcionamento uma *maquinaria* para a produção da subjetividade infantil. O que pretendo ter esboçado neste capítulo final é uma compreensão do processo de governamentalização da infância, associado ao poder do Estado, presente nas propostas neoliberais hoje em curso em nosso país. Tal análise tem por objetivo indicar, a partir de uma leitura foucaultiana, que, ao contrário do que se diz correntemente, a lógica neoliberal de governo não implica em menos governo mas numa reconfiguração das formas de regulação.

E termino esta apresentação com as palavras de Ewald (*apud* Gore, 1998:248), que utilizo em outro ponto desta Tese: “Nós temos uma responsabilidade no que toca ao modo como exercitamos o poder: não é possível ignorar que poderíamos exercê-lo de maneira diferente”. E ainda que eu não tenha nenhuma pretensão de oferecer respostas, prescrições ou sugestões para fazer frente às formas como o poder se exerce sobre a infância, penso que fiz a minha parte.

1ª PARTE

Mais que um cenário

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

(Larrosa, 1998:232)

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos. (Spigel, 1998:110)²

Relembrações

Dos tempos da minha formação inicial como professora, lembro de alguns jargões. Um dos mais difundidos: de que um dos principais objetivos da educação era o de “atualizar as potencialidades do educando”. Tais potencialidades estavam lá à espera para desabrochar. Esta metáfora floral se alicerçava numa crença de que o sucesso escolar dependia de que a “rega” fosse bem conduzida, apropriada e dosada; quando, apesar disto, o fracasso se manifestava, quem sabe, as “potencialidades não eram lá essas coisas” (coisa mais pensada do que posta em palavras). O interessante era que tais premissas me levavam a perceber uma “estranha” distribuição dos tais potenciais, tão simétrica às distribuições das posições de vantagem na sociedade.

Um pouco mais tarde, um novo conjunto de idéias começou a se impor: na realidade, não se tratava de um déficit de potencialidades, mas de um déficit de experiências. Nas carências de ordem econômica, social, cultural é que residiam os principais problemas. Tais “privações” necessitavam, portanto, serem compensadas para que, postas num outro patamar, as crianças obtivessem o almejado sucesso escolar, passaporte para uma vida mais digna, mais igualitária e para um bem sucedido ingresso na sociedade dos mais afluentes. O

² Ao longo desta tese, sou responsável pela tradução das citações retiradas de obras que constam das referências bibliográficas, escritas em língua estrangeira.

estranho foi o sucesso discutível de programas compensatórios³ (que pretendiam ser a resposta para a superação das ditas carências) que mobilizaram esforços e quantias significativos e que, ao fim e ao cabo, poucos resultados — monitorados, mensurados, numericamente aferidos, cientificamente analisados — tiveram no desempenho posterior das crianças que deles participaram.

Talvez a dificuldade fosse de outra ordem, residisse num outro lugar, numa concepção de base diferente. A professora, que começara acreditando nas potencialidades, foi levada a perceber que talvez não fosse uma questão de condições trazidas do berço, nem da qualidade das experiências (o velho dilema herança x ambiente) mas, quem sabe, de um destino social que, na base, condenava as crianças dos meios pobres ao fracasso, a uma vida dura, a um futuro já delineado no ponto de partida.

Tal descoberta levava também a duas escolhas possíveis (sempre: ou isto, ou aquilo), ou se mudava a sociedade, e com ela a escola, ou se condenavam os menos privilegiados ao eterno fracasso. Mas, como sempre, as soluções apareceram: era preciso “mudar a cabeça das pessoas”, para torná-las conscientes dos processos de opressão de que eram objeto (até para que fossem “construtoras” de seu próprio destino ou, melhor dizendo, de sua história) e, assim, mudar a sociedade (ou, mais precisamente, revolucioná-la, a partir de uma nova configuração econômica que se refletiria em novas condições sociais e culturais). Assim, a partir de novos patamares de consciência, os oprimidos poderiam lutar pela humanização das relações sociais, pela superação das injustiças (luta na qual seriam também acompanhados por alguns ex-opressores já conscientes das iniquidades econômicas e sociais), pelo exercício pleno de sua condição de cidadãos. O interessante é que se associava a tais idéias (estas últimas, de tomada de consciência social da injustiça e da opressão) a crença num modo privilegiado de conduzir a ação pedagógica, uma matriz considerada coerente com os propósitos antes enumerados. Uma metodologia que privilegiasse a interação, a possibilidade de aproximação com os objetos de conhecimento provocada pelos desafios do real, a coordenação de diferentes pontos de vista, um modo ativo de compreender o mundo, funcionaria como condição para a paulatina autonomia cognitiva do sujeito e, por conseqüência, para a sua autonomia moral, desembocando, por certo, na possibilidade de alcançar a almejada “cidadania plena”.

³ Campos (1999) faz interessante comentário sobre as críticas e resistências dos intelectuais brasileiros às teorias da privação cultural e à educação compensatória. Para uma crítica em relação aos resultados de iniciativas deste tipo, ver também Burman (1998). Nos Estados Unidos, um programa desta natureza, para crianças pequenas, recebeu o significativo nome de Head Start que significa “início precoce ou outras vantagens dadas na saída, em relação a outros competidores”, segundo o Dicionário Webster, versão eletrônica, em inglês.

Começo assim esta tese para mostrar como, no espaço de algumas décadas, fui interpelada por discursos que tinham como ponto focal a criança e sua educação. Mantive o tom do relato propositadamente coloquial. Ele não se pretende exatamente acurado, nem muito acadêmico. Quis dar-lhe um tom impressionista. Instalei-o naquele terreno fugidio da rememoração. Desejei muito mais que os professores e as professoras, como eu, nele se reconhecessem. Tenho a pretensão de tomá-lo como ponto de partida para, a seguir, ir delineando algumas particularidades dos discursos modernos sobre a infância e sobre a Pedagogia (dos quais, afinal, as crenças e as experiências acima são tributárias), destacando certas nuances e matizes destes discursos, “descobrimo” algumas de suas muitas faces e, sobretudo, mostrando seus compromissos com regimes de verdade que possibilitaram, nos últimos três séculos, de uma forma crescente, o governo da infância.

Para construir a abordagem sobre o tema que exploro neste trabalho, lanço mão de idéias que se organizam/gestam no amplo campo das perspectivas pós-estruturalistas. Utilizo não apenas o arsenal que nos foi legado por Michel Foucault mas também idéias que se assentam naquele campo tão sem fronteiras dos Estudos Culturais, especialmente as que se referem à cultura infantil e aos estudos feministas. Também recorro, ainda que nem sempre com a clareza desejável, à minha própria história (por vezes tão contraditória) e à retomada/rememoração de muitos dos meus posicionamentos, subjugados pelos discursos da Pedagogia — minha história como mulher, mãe, filha, professora, amiga, formadora de professoras/es, estudante, acadêmica. Não tenho, com esta “confissão”, a pretensão de colocar-me num lugar privilegiado ou eximir-me de críticas pelo que estes “documentos” confessionais tenham de incompletos, parciais, unilaterais, pessoais, “enviesados”... Não escrevo a partir de um lugar privilegiado, neutro, incontaminado; sou tão produzida pelos discursos que tenho a presunção de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas. Não tenho a pretensão, muito menos a ilusão, de que possa deles me afastar ou que possa, em algum momento, estar livre de seu poder constituidor. Como aprendi em Foucault, não há lugar isento de poder e exterior ao campo de influência do saber. No entanto, por mais que tenha clareza de tais amarras, sou suficientemente livre⁴ para tentar

⁴ Retomo a noção de poder em Foucault. Para este, o poder a rigor não existe. Existem, isto sim, relações de poder que se estabelecem apenas entre sujeitos livres. Para dar conta desta problemática, disseminada na produção do autor, sugiro especialmente que se reveja “O sujeito e o poder”, apêndice à obra de Dreyfus e Rabinow (1995:231-249). Em Rajchman (1987:90), encontramos que Foucault: “quer depurar a ética e afirmar que a nossa liberdade se encontra não em nossa natureza transcendental mas em nossas capacidades de contestar e mudar aquelas práticas anônimas que constituem a nossa natureza”.

descrever e analisar alguns efeitos de tais discursos, não para destruí-los mas, quem sabe, para trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-los.

Ponto e contraponto

Ao iniciar a presente seção, tenho como propósito sublinhar o foco do meu trabalho: como o *sujeito educacional moderno*, especialmente o da mais tenra idade, é constituído pelos discursos que sobre ele se enunciam. Afinal, que sujeito é este? O relato acima parece sugerir que, na minha trajetória como professora, fui levada a vê-lo de maneiras diversas, a variar os modos pelos quais fui capaz de concebê-lo. É por essa aparente disparidade ou dispersão que pretendo iniciar a circunscrever não só o meu objeto de análise mas também de ir delineando, aos poucos, por aproximações sucessivas, um modo de abordá-lo, de tratá-lo, de dar uma direção menos dispersa ao meu olhar e à minha empreitada.

A minha formação como professora se alicerçou sobre um pressuposto fundamental: todas as crianças eram iguais e se não fossem, deveríamos trabalhar para que se tornassem iguais. Elas poderiam variar nas idades, nas etapas de desenvolvimento, no domínio de habilidades, nos níveis de desempenho mas, *no fundo*, todas participavam de um grande projeto da espécie humana, todas se desenvolviam da mesma forma, todas eram *essencialmente* capazes de atingir o ápice das possibilidades previstas: “o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas”, alguma coisa que Kant assim enunciou:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a espécie humana a seu destino. (Kant, 1996:19)

O predomínio de explicações mais racionalistas ou mais empiristas, nas minhas experiências, não negava o papel fundamental da educação numa sociedade em que se alcançaria, pelo esforço e pelo mérito individual, a realização plena da felicidade e das capacidades humanas superiores.

Os ideais educacionais tanto nas teses liberais quanto nas teses de esquerda, que estão subjacentes ao meu relato, eram fundamentalmente os mesmos: a idéia de emancipação da Humanidade, o combate à ignorância, à pobreza, ao despotismo. Cabia à educação escolar, especialmente, fazer dos indivíduos “cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino”

(Lyotard, 1993:101). Faço aqui um paralelo com o raciocínio de Hunter (1996:151), ao discutir a identidade de pontos de vista de um administrador estatista e de um funcionário liberal, com um intervalo de mais de um século entre eles, sobre os sistemas educacionais que defendiam:

...eles possuem um *rationale* comum em relação à escolarização estatal. Ambos pensam a educação como uma transformação cultural da população levada a efeito segundo os interesses do Estado. Eles argumentam que o Estado deve intervir na educação de modo a fortalecer sua riqueza e prosperidade comuns, resultando isso no bem estar dos cidadãos.

Assim, talvez seja este mesmo *rationale* — uma mentalidade política que Foucault cunhou como “governamentalidade”, tema do qual tratarei mais adiante — que explique por que a crença no potencial libertador da escola existia tanto em minhas convicções iniciais quanto nas mais tardias⁵. Um obstáculo, no entanto, se interpunha à realização destas convicções: as diferenças sociais. A divisão da sociedade em classes, a continuar existindo, seria o eterno impedimento para que todos/as acessem aos seus direitos plenos de cidadania e de obtenção da racionalidade. Eram estas divisões que não permitiam o acesso universal às oportunidades de educação escolarizada, à igualdade de tratamento, à não discriminação. Em uma e outra perspectiva, o que variava era o inimigo contra o qual lutar: o estado de indigência provocado pela incultura, pela ignorância ou, ainda, todas estas condições, agravadas pela injustiça, pela desigualdade, pelas adversas condições de distribuição dos bens materiais na sociedade. Apontado o inimigo, a questão era de que armas lançar mão para superar tais desvantagens e “favorecer a construção de um sujeito autônomo, livre e racional” para atuar numa sociedade em que o progresso e a justiça social conduziriam a um estado edênico de felicidade para todos⁶.

Aparentemente, o sonho da Pedagogia como liberdade foi-se tornando mais e mais esmaecido, ao longo da minha trajetória profissional. Trabalhar com crianças de “carne e osso”, conhecer mais de perto as suas condições adversas de vida, a miséria e o abandono em que viviam muitas delas, conviver com práticas institucionais em que as marcas mais salientes eram as da submissão, do silêncio e da ordem levou-me a uma desconfiança

⁵ Para Hunter (1996), as teorias marxistas e as liberais derivam os princípios da educação de certa imagem da pessoa — como sujeito que se auto-desenvolve, que aprende através da liberdade — para a qual a escola é instrumento de auto-realização pessoal ou da *Bildung*.

⁶ Posso estar exagerando nas tintas, mas as teses da emancipação, de libertação política, de nivelamento de privilégios, de mobilidade social, de triunfo da razão nos levavam a tomar tais utopias como atingíveis, pois a escola estava no centro dos “ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política” (Silva, 1995:245), não só por resumir tais princípios, mas por estar encarregada de transmiti-los e torná-los parte do senso comum das populações.

crescente nos ideais educacionais modernos. Mas esta desconfiança foi acrescida de outra: de que o modo de conceber as crianças era fundamental para compreender a pedagogia que se destinava a elas. Não eram apenas as divisões sociais e os projetos institucionais que acentuavam as diferenças e as desigualdades. Havia inúmeros outros componentes, que determinavam os modos de olhar/significar as crianças. Como já disse em outro lugar (Bujes, 1997:18), parecia haver “um liame, uma trama, nos quais as práticas cotidianas se enredavam e que certamente estava para além delas, a conformar os limites da ação e a aprisionar outras formas de inteligibilidade [dessa mesma] prática”.

Foi em busca destes liames, desta trama — do que hoje entendo como redes de poder e de saber — que senti a necessidade de romper com a tradição. Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes. A questão era problematizar noções tradicionais (e correntes) como *infância*, *Pedagogia*, *currículo* e como tais significados haviam constituído minhas convicções como educadora.

As idealizações da infância como um espaço utópico — o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva — deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. A concepção de criança como sujeito da educação moderno — transcendental, unitário, racional, estável — precisava ser posta em questão bem como a crença nas metanarrativas iluministas que tinham como horizonte a possibilidade de sua emancipação.

O esgotamento desta perspectiva levou-me a perceber a necessidade de questionar os significados da infância e os pressupostos que sustentam os discursos acerca de sua educação.

Infância, poder e verdade

Nos nossos contatos cotidianos com as crianças e também quando tratamos delas, usualmente somos movidos por uma compreensão da infância como um dado atemporal. Uma visão da infância como dependência, com as crianças gradualmente conquistando sua autonomia intelectual e, por extensão, a sua autonomia moral; a infância como um momento

privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constitui a orientação predominante no senso comum, quando pensamos este período da vida dos sujeitos humanos. Estas perspectivas de significar a infância, por outro lado, estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que percebamos outras formas de pensá-la e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituí-la deste modo.

O meu propósito mais geral neste trabalho é discutir as relações entre infância e poder. Ao tomar a criança como um sujeito/objeto cultural, mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa... Como tal empreitada não está nunca concluída, não é inerentemente estável e constitui o ponto de intersecção de inúmeros e conflitantes interesses. Mostrar, portanto, que este processo de constituição das identidades infantis se insere num amplo projeto de constituição do sujeito moderno: “[um] sujeito entendido como uma unidade indivisível — que tem num ‘eu profundo’ a sua essência de sujeito — quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito” (Veiga-Neto, 2000a:50).

Discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar identificar quais os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. Enfim, é pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de nós. É mostrar como os discursos que se enunciam sobre a infância têm orientado as práticas de atenção/criação/educação das crianças pequenas, como eles têm servido à tomada de decisões em termos de políticas públicas para este segmento populacional. É, de alguma maneira, tentar vislumbrar como estes discursos ou narrativas, ao definirem de um certo modo “o que é ser criança”, não apenas orientam “políticas de identidade” para os sujeitos infantis, mas acabam por possibilitar entendimentos particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder — eficazes mas invisíveis — que modelam certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela “descobrir o mundo”.

Para isso, vou utilizar, na realização desta tese, o arsenal analítico que nos foi legado por Foucault, especialmente porque sua preocupação central foi a de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (Foucault, 1995b:232). Por outro lado, este trabalho é, também, uma tentativa de tomar a infância e os fenômenos que dizem de sua educação como fenômenos culturais. A cultura é entendida, na perspectiva que tomo como referência, como práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura então é vista não como um reflexo de processos econômicos ou políticos, mas como constitutiva do mundo social, do mesmo modo que estes mesmos processos e com eles intimamente conectada. O fato de que todas as práticas sociais são práticas de significação, portanto, fundamentalmente culturais, dá este caráter de centralidade à cultura (Du Gay et al., 1997).

Os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente voltada para as análises textuais, nos propiciam também a compreensão do caráter inerentemente precário dos significados, da absoluta falta de correspondência entre palavras e coisas e das lutas de poder pelo controle destes mesmos significados. E mais, que tais lutas envolvem grupos em posições assimétricas de recursos e de poder, tanto materiais quanto culturais (Johnson, 1999a). Esta perspectiva nos leva a perceber que os significados estão sendo constantemente negociados e que estão conectados a políticas de verdade em ação na sociedade. Assim, o campo da cultura está em tensão permanente. Tensão esta que nada mais é do que manifestação do poder e das assimetrias que ele gera. Nada mais do que sua face visível.

Ao reconhecer a infância como um objeto cultural e ao definir as relações entre infância e poder como elementos que estarão no cerne deste trabalho, indico, pois, meu compromisso com o campo dos Estudos Culturais e com o pensamento de Michel Foucault. Em que pese algumas dificuldades que possam advir destas escolhas, já que esta não é uma tarefa trivial, considero que tal empreitada não é impossível, na medida em que, dada a dispersão tanto de um quanto de outro, torna-se possível o uso parcial de “porções” tanto do campo dos Estudos Culturais quanto de Foucault, sem que isso comprometa em demasia as demais “porções” (Veiga-Neto, 2000a).

Interessam-me sobremaneira as relações de poder entre adultos e crianças na sociedade porque, ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente⁷ o fato de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma *vontade de saber*, que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança (temas que tratarei no próximo capítulo desta tese).

Esta tese orienta-se também por uma nova concepção da linguagem, associada à “virada lingüística”. Esta, ao reivindicar que o mundo social é constituído na linguagem e pela linguagem, que nos precede e, portanto, nos institui, coloca em questão alguns dos mais caros conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo como autonomia, soberania e consciência (Silva, 1994). Nessa concepção, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento: ela constitui o próprio pensamento. O que, segundo Foucault, significa que os discursos formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam. Daí o ceticismo, presente neste referencial, acerca da transparência do diálogo e um questionamento constante no que diz respeito às relações de poder, nele presentes. Nenhuma forma de diálogo, nenhum discurso estaria imune às relações de poder.

Nesta perspectiva, portanto, entendemos os objetos do mundo social como discursivamente construídos, não apenas através do uso da linguagem falada ou escrita mas de qualquer sistema de representação que nos permita utilizar signos e símbolos para representar o que existe no mundo, seja um conceito, idéia ou imagem (Du Gay et al., 1997). Portanto: “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (Costa, 2000b:77). Assim, a linguagem não é apenas uma forma de descrever e interpretar o mundo, ela constitui as práticas e as identidades sociais (Popkewitz, 1994). O modo como as pessoas ou os eventos são representados, nas instituições, molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si e aos outros e ao mundo em que estão inseridos.

Esta forma de perceber o papel constitutivo da linguagem tem efeitos muito significativos no campo da investigação pedagógica. Ao mesmo tempo em que ficamos impedidos de reivindicar uma condição de inocência ou ingenuidade frente às questões que

⁷ Canella (1999) — em texto instigante que trata do poder dos discursos científicos em definir como são as crianças, o que podemos esperar delas em diferentes idades e como devemos diferenciar o tratamento que lhes

investigamos, somos também instados a abandonar nossa crença no poder ilimitado da razão e nas promessas do inevitável progresso que nos seria brindado pela História. Verdade, razão soberana, consciência, conceitos caros ao pensamento moderno, são colocados sob suspeita. O poder ilimitado da educação em constituir indivíduos conscientes, autônomos, esclarecidos passa a ser posto em questão. O que este novo entendimento sobre o papel da linguagem nos mostra é que não temos “sobre os discursos, o controle que pensávamos ter” (Veiga-Neto, 1996b:29).

Portanto, a “descoberta” deste objeto — o sujeito infantil — na Modernidade, não significa que só agora se possa e se queira descrevê-lo exatamente como ele é. Não se trata de dizer que agora os discursos sobre as crianças e a infância passam a representar fielmente estes objetos dos quais falam. Foucault (*apud* Veiga Neto, 1996a:306) vai nos dizer que “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. Também é ele que nos adverte para o fato de que existem condições históricas para que apareça um novo objeto de discurso:

Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (...) o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações. (Foucault, 1997b:51)

Estas relações, o autor as percebe entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização. Ele também nos ensina que estas relações não se encontram no objeto, não definem sua constituição interna. As relações discursivas não ligam entre si conceitos ou palavras. Elas oferecem ao discurso objetos dos quais pode falar e estabelecem quais as relações que o discurso deve efetuar para falar de tais objetos, nomeá-los, explicá-los, etc (ib.). Os discursos, então, estabelecem “os limites e as formas do dizível, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação” (Peters, 1994:216). Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele (Veiga Neto, 1996b). Nesta maneira de conceber as relações discursivas: “quem

damos nos ambientes educacionais — mostra como se dão as exclusões na ordem do discurso, que não permitem pensar em outro registro que não este, e discute as regras que governam o discurso educacional.

tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de *realidade*” (Costa, 2000b:77).

Apontar para este ideal de demarcar a infância como uma pretensão moderna me leva a mostrar que, somente a partir do século XVIII, o termo infância deixou de referir-se apenas às crianças muito pequenas que ainda não falavam e passou a englobar as crianças maiores — estendendo-se do nascimento à puberdade⁸. No entanto, esta condição de “afasia”⁹ tem permanecido como um dos seus traços mais característicos. A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre ela se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada. Assim, torna-se mais fácil perceber por que as crianças são descritas como débeis, imaturas, desprotegidas... As definições de criança e de infância são sempre relacionais, sempre referidas ao outro, o adulto. Deste modo, elas mudam uma vez que tais relações se transformem. Talvez o recurso ao exemplo ajude a explicar melhor tal afirmação. Utilizando o princípio do contraste, trago duas pequenas vinhetas para servir como ilustração, mostrando duas formas distintas de ver as meninas, formas estas, mediadas por noventa e dois anos de intervalo:

A boneca é uma das mais imperiosas necessidades e ao mesmo tempo um dos mais encantadores instintos da infância feminina.

Vestir, enfeitar, despir, tornar a vestir, ensinar, ralhar um pouquinho, amimar, cantar, fazer dormir, afigurar-se que um objeto qualquer é alguém, eis resumido o futuro da mulher.

Sonhando e tagarelando, fazendo enxovaesinhos, fraldas, cueiros, a criança passa a ser moça, a moça a ser mulher.

O primeiro filho é a continuação da última boneca.

Uma menina sem boneca é quase tão infeliz e tão incompleta como uma mulher sem filhos.

Victor Hugo (Almanak, 1908:144, grafia original)

Gabrielle, às vésperas de completar o seu terceiro aniversário, “reinava” com sua mãe. Esta, zangada lhe disse:

— Gaby, tu estás me desobedecendo.

Gaby lhe respondeu:

⁸ Para o mestre Aurélio (Ferreira, 1986:942) o termo infância refere-se ao: “período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia”.

⁹ Diz-se de afasia: “perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou pela sinalização...” (Ferreira, 1986:53). Utilizada aqui em sentido metafórico: não se trata de uma perda acidental mas resultante de um modo de conceber as falas infantis.

— *Não tô desobedecendo, mamãe, tô brigando contigo.*

Bujes (2000a:11)

Essas ilustrações não só servem para mostrar que os mais de noventa anos decorridos tiveram efeitos significativos nos modos de perceber as meninas, mas também permitem identificar mudanças de monta nas relações de poder entre adultos e crianças na sociedade, entre tantas possíveis interpretações ou “comentários”. Servem, mais particularmente, para que eu mostre que os significados de infância variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala. São diferentes conforme se trate de meninas ou meninos, de bebês ou crianças maiores, de crianças de diferentes raças ou etnias, originados a partir de posições de pessoas que têm/não têm interesses diretos em sua educação, criação, etc. O assim chamado “sentimento de infância” é um fenômeno cultural próprio do nosso tempo. Um produto social bastante característico dos últimos três a quatro séculos, mais ou menos.

Meu objetivo até aqui foi o de mostrar como os fenômenos associados à infância — suas representações, seus códigos, suas identidades — não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Embora elas apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas.

Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas, ... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da mídia, ... Contudo, esses significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos.

É preciso, no entanto, que se atente para o fato de que, a cada época histórica, correspondem certas matrizes ou modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que

se pode dizer sobre certos objetos. Estes limites às possibilidades de enunciação são o que Michel Foucault denominou “regimes de verdade”:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (Foucault, 1993e:12)

Portanto, em que pesem todas as fragilidades dos significados, a sociedade busca constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, através das coerções dos discursos tomados como “verdadeiros”. Resultando disso que:

Membros de qualquer sociedade carregam consigo uma definição de infância, de sua natureza, de suas limitações e duração. Eles poderão não discutir explicitamente esta definição, escrever sobre ela ou mesmo concebê-la conscientemente como algo que está em questão, mas eles agem a partir de pressupostos dela derivados em seus modos de lidar com a criança, e em todas as suas expectativas e medos em relação a ela. (Calvert, 1998:15)

As perspectivas do “senso comum” ou, se quisermos, os *regimes de verdade* dominantes — para usar a tão conhecida expressão de Foucault — ao operarem a naturalização desta concepção de infância, acabam por nos fazer esquecer este seu caráter “fabricado” e que ela tem estado submetida a relações e a interesses cujo propósito tem sido definir o que é “ser criança”, fixar um sentido para a infância. Este significado é constituído a partir — e no interior — de relações de poder. Procurarei mostrar, então, no próximo capítulo, que o quadro de saberes sobre a infância engendra uma forma de compreensão da mesma que vai circunscrever um entendimento que é tomado como a forma adequada, correta, precisa, normal, natural de significar o sujeito infantil. Por outro lado, tais significados, constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem o sujeito infantil mas contribuem, concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo.

A educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização. Diversos autores do campo dos Estudos Culturais que têm se dedicado à temática da infância têm enfatizado a pouca atenção dada aos sujeitos infantis por essa perspectiva. Jenkins (1998b) aponta inclusive para uma curiosa divisão no trabalho acadêmico, sugerindo que, enquanto as culturas juvenis têm sido objeto de intenso escrutínio sociológico, a infância vem sendo considerada objeto adequado apenas para a Psicologia do Desenvolvimento.

O que buscarei, a partir de narrativas atuais que se enunciam sobre a criança e a infância, é mostrar como o discurso pedagógico, mais especialmente, tem construído para elas “posições de sujeito” que se sustentam em uma determinada concepção do sujeito

infantil e que as idéias de desamparo da infância têm sido responsáveis por justificar a intervenção educacional, direcionada para os ideais de racionalidade e cidadania, que têm imperado no discurso pedagógico moderno. O estatuto de dependência da infância que justifica a tutela das crianças e das famílias, as iniciativas de “ortopedia moral” da filantropia, a proposição de leis e a institucionalização cada vez mais precoce das experiências de Educação Infantil também vai servir para questionar aquilo que é visto como ameaças que estas sofrem a partir de outros lugares sociais — da mídia, das estratégias de consumo, dos *videogames*, da Internet, para citar os mais referidos.

Questionar os sentidos associados a este constructo histórico que é a infância é perguntarmo-nos de onde eles provêm, o que eles têm a ver com as infâncias com que nos defrontamos e — se os discursos são constituidores, como nos ensina Foucault — a que interesses de poder estão conectados e como eles estão implicados na invenção de tais infâncias.

Penso ser produtivo, ao repensar os modos correntes de conceber a infância e os paradoxos que encontro nos discursos que dela falam — que a vêem como um tempo de liberdade, como um mundo quimérico, puro, inocente, natural, encantado, feliz mas, ao mesmo tempo, anárquico, selvagem, insondável —, descrever como vieram se gerando tais discursos e apontar as fissuras presentes nas alianças estratégicas que vêm sustentando os regimes discursivos em que estes se inserem, identificando os pontos de resistência e os locais estratégicos onde eles continuam encontrando sustentação e como eles servem de justificativa para intervenção no “caos” que aí se origina.

Algumas pessoas levam as mãos ao prato de servir logo que se sentam. Lobos fazem isto... Não seja o primeiro a tocar no prato que foi trazido, não só porque isto representa gula, mas também porque é perigoso. Isto porque alguém que põe, sem saber, alguma coisa quente na boca tem ou de cuspi-la ou, se a engolir, vai queimar a garganta. Em ambos os casos, ele se torna tão ridículo como digno de pena.

De *De civilitate morum puerilium* (Dos costumes dos meninos) – de Erasmo de Rotterdam, *apud* Elias (1994:100, edição original de 1530)

Nada é mais impróprio do que lambe os dedos, tocar na carne e levá-los à boca com as mãos, mexer o molho com os dedos ou então enfiar nele o pão com o garfo e depois chupá-lo.

De *Les règles de la bienséance et de la civilité chretienne* (Das regras do decoro e da civilidade cristã) – de Jean Baptiste de la Salle, *apud* Elias (1994:100, edição original de 1774)

Comer dá muito prazer para a gente. É também um hábito social, envolvendo certas regras que é bom aprender desde criança. Quando o cachorrinho está tomando água na tigela, ouve-se de longe o barulho... Já uma criança bem-educada sabe que não se faz barulho ao tomar um líquido. Por isso, ela toma sopa e não se ouve nada.

(...) Você gosta muito de merengue recheado? Saboreie devagarinho (pode até revirar os olhos). Para não melar os dedos, procure utilizar um guardanapo de papel ao segurá-lo. Se a gente come com cuidado, devagar, sentindo bem o gosto dos alimentos, parece que tudo fica mais gostoso.

De Etiqueta na prática — para crianças — de Ribeiro (1997:56)

CAPÍTULO 2

UM RECUO ESTRATÉGICO

A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante...; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (Foucault, 1995a:153)

Jogos de Poder

Como já referi antes, a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção/fabricação da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI, no Ocidente, que as crianças começaram a se tornar objetos de uma maior relevância social e política, passando, apenas muito recentemente, a fazer parte da História.

Ariès (1981), na condição de pioneiro, teve o mérito de inaugurar uma nova compreensão acerca do fenômeno da infância: situando-o como um acontecimento caracteristicamente moderno. Em que pesem as críticas que lhe são feitas¹⁰, especialmente aquelas que contestam esta condição de pioneirismo — já havia histórias da infância escritas no século XIX — é ele que vem apontar para o fato de que é por volta do século XVI que começa a se instituir um modo novo de significar as crianças, um novo regime discursivo sobre a infância.

A narrativa histórica da infância pode então, no meu entender, ser tomada como referência para situarmos as relações entre os fatos crescentemente documentados de sua institucionalização e escolarização e o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas e de transformações familiares, associadas a formas novas de conceber os sujeitos infantis, ao longo dos três/quatro últimos séculos, mais especialmente. Não me aplico aqui a (re)fazer uma história da infância já que o meu ofício não é o de historiadora; ouso apenas (re)construir bocados desta história a partir de referenciais outros que não os da História Social da Infância

¹⁰ Ariès recebe críticas de historiadores que seguem suas pegadas e que fazem restrições não apenas ao arsenal metodológico de que se serve para comprovar suas hipóteses e às fontes que utiliza, mas também porque ele deixa de lado, em suas análises, a infância pobre e dá uma ênfase nostálgica à vida comunitária na Idade Média. Para uma revisão em relação aos seus críticos, ver especialmente Kuhlmann Jr (1998a), Baquero e Narodowski (1994) e Narodowski (1999).

ou da História das Mentalidades¹¹, apesar de não desdenhar de suas contribuições. Ocupo-me, muito mais, em traçar, a partir da inspiração foucaultiana, relações entre a invenção do moderno sentimento de infância e o afã de governo das populações infantis.

A ocorrência de uma série de fenômenos políticos, econômicos, demográficos marca o início dos tempos modernos, no Ocidente. Com o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos estados nacionais, emergem modos novos de ver indivíduos e populações. Às mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica correspondem sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (con)formados. Talvez, como afirma Veiga-Neto (1996a), este tenha sido um tempo de uma profunda alteração na forma como os indivíduos passaram a perceber espaço e tempo, em razão das mudanças espaciais, que ocorreram por esta época, entre os europeus — novas rotas comerciais, descobrimentos, novas colônias, progressiva dissolução da distribuição geográfica feudal, crescente urbanização, etc. — como também das novas experiências temporais — que se laicizavam, isso é, se desconectavam do tempo celeste e se humanizavam. “Tudo isso parecia exigir a invenção de novos atores para uma nova realidade” (id.:244). É preciso lembrar, no entanto, que, quando nos referimos aos processos acima, não damos a eles uma ordem de importância ou estabelecemos entre eles uma relação de precedência ou de causalidade. Eles representam um conjunto de transformações mais ou menos simultâneas que tecem sutis laços de solidariedade, que se implicam mutuamente, num interessante e quase fortuito jogo que constitui a condição de possibilidade de invenção da infância moderna.

Ariès (1981), ao discutir as chamadas “idades da vida”, nos mostra que a consolidação de um significado moderno para o termo infância¹² vai ocorrer apenas em meados do século XVII, entre a burguesia francesa. O autor refere que a longa duração da infância provinha da indiferença que havia então pelos fenômenos biológicos: “ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade” (id.:42). A infância estava também ligada à idéia de dependência – vocabulário utilizado nas relações entre os senhores e seus serviçais. Apenas por volta do

¹¹ Ver Trisciuzzi e Cambi (1989), para uma análise das perspectivas em que a História tem tratado da infância.

¹² Uma revisão etimológica indica que o termo “infância” vem do latim “infans”, que significa “aquele que ainda não fala”, período que se referiria originalmente às crianças muito pequenas. Posteriormente, o termo serviu para designar crianças maiores sem, no entanto, fixar limites estritos e a englobar (antes do século XVII) também os adolescentes.

século XVIII, o sentido que hoje atribuímos ao termo virá a se generalizar, abrangendo todas as classes sociais.

A indiferenciação em relação à infância, no período que precede a Idade Moderna, é representativa de uma concepção que vê uma continuidade cíclica e inevitável entre as diferentes idades. O ciclo da vida assemelha-se aos ciclos da natureza, às fases da lua, às estações, aos movimentos dos planetas em suas órbitas. A mesma lógica preside todos estes fenômenos, sejam eles “cósmicos”, “naturais”, “sobrenaturais”, segundo Varela (1995). O que hoje entendemos por infância, portanto, fazia parte destes ciclos, inscrita na ordem mais geral do desenrolar da vida.

A Modernidade, no entanto, rompe com estas formas de perceber o mundo e a vida humana: “essas formas de classificação, essa correspondência entre microcosmo e macrocosmo, que permitiu a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, romperam-se em fins do século XVI” (id.:41).

Em Elias (1994), encontramos delineado o quadro das “mudanças civilizadoras” que ocorrem durante a Renascença e que vão consolidando esta nova versão moderna de sujeito: uma maior individualização, um crescente controle das emoções, uma expansão da autoconsciência. O século XVI representa para o autor uma ponte: “conduta e código de conduta estão em movimento” (id.:94), a sociedade européia está se movendo, aos poucos, para um padrão de comportamento que hoje é tomado como característico da “sociedade civilizada”. É interessante notar que o alvo destas mudanças de conduta são, em grande parte, as crianças. Erasmo de Rotterdam escreve em 1530 uma obra — *De civilitate morum puerilium*¹³ — dedicada a um menino nobre, filho de príncipe, cujo objetivo é o de refletir e fazer indicações sobre o comportamento das pessoas na sociedade, tratando especialmente, mas não exclusivamente, do “decoro corporal externo”. A obra chegou a ter 130 edições, em diversas línguas, sendo publicada até o século XVIII. O importante aqui é notar, segundo Elias (ib.), que o tema estava maduro para discussão, por essa época, e que, ao longo de várias gerações, a obra de Erasmo não só serviu de referência para a educação das crianças como de inspiração para que tantas outras fossem escritas com o mesmo propósito, produzindo, por certo, efeitos bastante concretos sobre as condutas dos sujeitos infantis¹⁴.

¹³ A obra de Erasmo tem recebido diferentes traduções quando citada em obras escritas em Português, em Elias (1994) aparece como *Da civilidade em crianças*; em Veiga-Neto (1996a) a forma utilizada é *Do comportamento das crianças*.

¹⁴ É bom lembrar que ainda hoje se publicam inúmeros livros de etiqueta, alguns destinados às crianças, e é frequente encontrarmos seções da mesma natureza em jornais e revistas, também destinadas ao público infantil.

Elias (1994:215), ao nos mostrar que a sua tese dedicou-se a tratar da mudança nas emoções e na estrutura dos controles individuais — de aumento e diferenciação destes controles — pergunta: “É possível relacionar essa mudança a longo prazo nas estruturas de personalidade com mudanças a longo prazo na sociedade como um todo que, de igual maneira, tendem a uma direção particular, a um nível mais alto de diferenciação e integração social?”

Creio que encontramos a possibilidade de responder em parte a esta questão se recorrermos a conceitos elaborados por Michel Foucault. Com o seu conceito de biopoder, mais especialmente, torna-se bastante explícita a idéia de que para gerir a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. Estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, controlam-se fluxos populacionais, em suma: se passa a entender a população como sujeito de necessidades e aspirações.

Esta noção de biopoder está associada à transformação dos mecanismos de poder — que antes se exercia pela ameaça da morte: “como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (Foucault, 1997a:128) — e leva, então, a uma exaltação da vida. “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (id.:130). Esse poder sobre a vida, do modo como o autor o descreve, se desenvolve, a partir do século XVII, em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. O pólo do adestramento volta-se para o corpo máquina: treinando-o, reforçando suas aptidões, tirando o máximo de suas forças, garantindo sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. É o momento da instituição das disciplinas como procedimentos de poder que visam a obtenção de corpos dóceis e úteis. A segunda direção de que Foucault (ib.) nos fala — e que se dá já no século XVIII — refere-se ao exercício de poder num outro âmbito, mais amplo, sobre o corpo-espécie. O corpo enquanto suporte de processos biológicos — a proliferação da espécie, os nascimentos e as mortes, a saúde das populações, o crescimento populacional ou o seu estancamento. Para regular tais processos e as condições para fazê-los variar, estabelecem-se intervenções e controles, no que vem a se constituir numa biopolítica da população.

Não é de estranhar, portanto, que, por essa época, estejam dadas as condições para que adulto e criança se diferenciem e se distanciem, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada.

Esta transformação dos mecanismos de poder sobre as populações que caracteriza o biopoder, este conjunto de técnicas que se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por variadas instituições como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto opera no âmbito da organização social. O biopoder, portanto, opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo, segundo Foucault (1997a).

É no âmbito destas mudanças e impulsionadas pelas novas configurações da sociedade e da família que se organizam e se consolidam as instituições educacionais modernas¹⁵, entre elas aquelas encarregadas das crianças pequenas, desde a mais tenra idade.

O processo que já vinha ocorrendo no campo da educação desde o Renascimento, ao qual Varela (1994) denomina de *pedagogização dos conhecimentos*, está associado com uma nova concepção do sujeito infantil, com uma marcada separação entre o mundo do adulto e o da criança e que culminaria com o enclausuramento desta última, pondo em marcha novas experiências educativas.

É do interior dessas práticas que vão se extrair e consolidar saberes de caráter pedagógico: saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, com o estabelecimento de níveis de conteúdo e com a invenção de novos métodos de ensino que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens (Varela e Alvarez-Uría, 1991). O arcabouço teórico que pretende vir a erigir-se como uma ciência educacional é, pois, tanto produzido nestes novos arranjos institucionais como condição de possibilidade de novas formas de fazer educação, numa operação circular como refere Foucault: “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem” (Foucault, 1993e:14).

Assim, o surgimento das instituições de Educação Infantil, já na segunda metade do século XVIII¹⁶, configura-se, no entender de muitos estudiosos/as, como tributário da afirmação de um novo “sentimento da infância” que, segundo Gélis (1986:328), seria “sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas do pensamento, como

¹⁵ É interessante referir aqui o argumento de Marzola (1995), caracterizando este fenômeno de escolarização como de caráter eminentemente urbano e não apenas como é visto tradicionalmente, como associado ao processo de industrialização: “já que eram exatamente os fenômenos urbanos os apontados como suscetíveis de correção através da escola” (id.:194).

¹⁶ Ver Kuhlmann Jr. (1998a:74): “As diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII, como as escolas de tricotar de Oberlin. Mas 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”.

indício de uma revolução sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo”. E esta atitude com relação à vida e ao corpo tem como correlatos “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los. (...) O fato de viver cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (Foucault, 1997a:134).

São estas pressões a favor da vida e interessadas no seu governo que explicam o afã da sociedade em proteger/regular as suas crianças, no quadro sócio-político que se delineia na era Moderna, com o processo de secularização das instituições sociais. A educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (id.:135).

Vontade de saber

Os últimos séculos foram pródigos em produzir saberes sobre a infância. Como nos ensina Larrosa (1994:52), “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos”. Poder-se-ia dizer que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objetos da ciência. A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha *vontade de saber*. E o corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber, uma referência central nos processos de cunho disciplinar: “O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (Foucault, 1995a:140).

Michel Foucault nos mostra como este poder disciplinar, que se organiza sob novas bases no século XVIII, está implicado em novas tecnologias de individualização, através do controle dos corpos, que vigiados no detalhe tornam-se cada vez mais produtivos e normalizados e que este poder se exerce, também, tendo por finalidade a regulação das populações, como já vimos na seção anterior deste trabalho. Mas o autor estabelece também a relação entre estas noções de poder disciplinar e a reorganização dos campos do saber: o Estado vai se ver implicado, através de intervenções diretas ou indiretas, na sua organização e centralização, seja eliminando os mais custosos ou inúteis, seja normalizando-os, seja hierarquizando-os. Os saberes codificados nas disciplinas vão dar lugar àquilo que hoje denominamos ciências (Varela, 1995).

O poder disciplinar atua, portanto, complementarmente, em dois terrenos, produzindo sujeitos e também saberes. Desta forma, as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os indivíduos, saberes que, ao serem devolvidos aos mesmos indivíduos, os constituem como sujeitos, constroem o seu eu. Mas essas tecnologias, ao serem admitidas no campo do saber, produzem um disciplinamento dos saberes que é a própria condição de possibilidade de formação das ciências (id.).

É interessante perceber a estreita relação e as implicações mútuas que se dão entre estas duas esferas de poder e de saber associadas à questão das disciplinas. Como mostrou Veiga-Neto (1996a) que aqui cito extensamente:

Já nos fins da Idade Média estavam bem estabelecidos os dois eixos disciplinares. De um lado, a disciplina-corpo que dava seus primeiros passos no sentido de fabricar um novo sujeito: o burguês. Do outro lado, a disciplina-saber que — tendo se libertado da rigidez taxonômica (...) se colocava à disposição da Nova Ciência. Mais do que isso, talvez, a disciplina-saber revelou-se como uma matriz de fundo capaz de servir à ordem e à representação numa episteme que se engendrava nos interstícios de uma outra que então se esgotava. Além disso, a essas alturas se tinham bem claros os conceitos de indivíduo como um *Homo clausus* e, mais do que isso, de civilizado, como — e aqui amplio a metáfora biológica de Elias (1989) — um *Homo clausus distinctus*. (...). Essa individualização se conectava com o aumento paulatino da divisão social do trabalho, com a acumulação do capital, com a expansão da propriedade privada e com o aumento populacional (principalmente urbano). (...)

Lembro novamente que não há como separar, a rigor, o eixo da disciplina [saber] do outro, o eixo da disciplina-corpo. Conforme já referi, um dos meus argumentos é que a conexão entre eles se dá justamente no ponto em que a disciplina-saber cria as, digamos, condições mentais de possibilidade para que, pensando topologicamente, cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido. Ao naturalizar esses muros, também as disciplinas-saber “funcionam como códigos de permissão e interdição” (Elias, 1989:529); é nesse sentido que eu digo que elas funcionam como estruturas ou matriz de fundo. (Veiga-Neto, 1996a:243-244)

A infância torna-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e familiar, neste quadro de múltiplas transformações sociais e políticas mas, sobretudo, a partir do projeto pensado pelo Iluminismo. As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Mas são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos,

em cada momento histórico, como se pode depreender neste exemplo, presente no relato de Varela e Alvarez-Uría (1992:69-70):

Os moralistas e homens da Igreja do Renascimento, no momento em que começam a se configurar os Estados administrativos modernos, colocarão em ação todo um conjunto de táticas cujo objetivo consiste em que a Igreja possa continuar conservando e, se for possível, aumentando seu prestígio e seus poderes. (...) Nesse marco, parece natural, a partir de uma perspectiva atual, que os indivíduos de tenra idade convertam-se em alvos privilegiados de assimilação das respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objetos de inculcação e moralização.

Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é significada como um ser em falta — imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção — que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão (id., ib.).

Quando desvalidas, as crianças devem ser assistidas porque se admite, a partir da instalação dos estados modernos, sua condição de cidadãs, sujeitos de direitos paulatinamente ampliados e que devem ser garantidos pela ação governamental. Quando sujeitas ao pátrio poder dos pais e das mães, se estabelecem obrigações relativas ao cumprimento por estes de dispositivos que lhes garantam saúde, educação, bem estar físico, social, emocional, etc.

É, portanto, uma gama de interesses educacionais, médico-higienistas mas também administrativos e legais que vem justificar a produção de saberes que se ocupam da infância. Começam a surgir os chamados “estudos da criança” dos quais *Um esboço biográfico de um infante*, de Charles Darwin, já na primeira metade do século XIX, é um exemplo bastante representativo. Estes estudos generalizam uma prática de observar as crianças e ocupam-se em acompanhá-las, medi-las, pesá-las, descrevê-las, estudando uma ampla variedade de seus comportamentos que vai desde os seus interesses, seus brinquedos até o modo como crescem e se conduzem em diferentes momentos da infância. Tais investigações passam a definir pautas próprias de conduta dos sujeitos infantis em relação aos objetos que investigam. Entre elas também se encontra a origem dos estudos de desenvolvimento físico e mental que acabam por estabelecer a periodização, a classificação e a caracterização de um desenvolvimento infantil desejável. Institui-se, então, no dizer de Ewald (1993), uma ordem normativa que ele qualifica como característica da modernidade das relações poder-saber. Através destas operações que implicam na normatização dos fenômenos da vida, numa

relação que tem a ver com o jogo do poder mas que não implica em absoluto no uso da força ou da coerção, as crianças tornam-se paulatina e crescentemente objetos da disciplina. Mas tais operações invertem a economia e a visibilidade do exercício do poder: “O poder disciplinar exerce-se tornando-se invisível; em contrapartida, impõe àqueles que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (Foucault, *apud* Ewald, 1993:85).

Ao tornar-se foco/objeto de um olhar científico (e também moral), ao ter documentadas as minúcias de sua conduta, o sujeito moderno – o infantil, igualmente — passa a se inserir num espaço normativo que a todos engloba. A individualização normativa, segundo Ewald (1993), não tem exterior; todos nela se encontram, sejam normais ou anormais. “Mas isso não quer dizer que no espaço normativo não exista partilha possível, que não haja lugar para um processo de valorização. As práticas da norma não são relativistas. O normal opõe-se de fato ao anormal. Mas esta partilha é de um gênero especial: formula-se em termos de limiares e limites” (id.:87).

É esta normatividade que estará no centro dos processos de individualização dos sujeitos infantis. São os processos de repartição disciplinar, enquanto operações sobre os corpos mas também como campos delimitados de saberes sobre estes mesmos corpos, que vão possibilitar a caracterização do indivíduo como tal. São as táticas disciplinares que irão servir de base a uma “microfísica do poder”, ao inserirem cada indivíduo num espaço celular — que ao mesmo tempo que o torna mais visível e singular, possibilita a sua colocação numa ordem múltipla (Foucault, 1995a):

O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a disciplina. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (id.:172)

Walkerline (1998) sugere que dois desenvolvimentos paralelos estiveram presentes neste processo de normatização, relacionados com a classificação científica das crianças: o estudo das mesmas e a medição mental. É interessante vincular a este movimento de classificação o desenvolvimento dos aparatos das ciências sociais e da classificação das populações. Foram estes estudos, que colocaram o indivíduo como objeto apropriado ao olhar científico, que permitiram tanto a instituição de uma nova Psicologia como de uma Pedagogia que buscava se caracterizar como científica.

Há um outro aspecto muito importante: o desenvolvimento da idéia da “criança” como um objeto legítimo tanto da ciência como dos aparatos de normalização. Esses elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorria naturalmente e que podia ser observado, normalizado e regulado. [Possibilitando] assim que a degeneração [pudesse] ser atacada no nascedouro, através da regulação do desenvolvimento das crianças, a fim de assegurar seu ajuste como adultos. (id.:166)

Múltiplos olhares têm se dedicado, a partir de então, a descrever a infância: entre eles destaco especialmente o da Pedagogia, o da Medicina e o da Psicologia. São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados. É interessante notar a penetrabilidade destes discursos e seus efeitos na legislação que se estabelece com referência à educação mas também no quadro de direitos infantis, nas relações familiares (nos modos mais adequados de conceber e tratar as crianças) e, sobretudo, nas práticas escolares, como verei mais adiante.

Um retrospecto histórico da Educação Infantil nos mostra como uma noção científica do que é ser criança foi tão amplamente aceita que continua a dominar a prática cotidiana de tal modo que não podemos pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional (Canella, 1999). A partir disso, torna-se mais fácil identificar como o poder disciplinar atravessa o corpo infantil através de um interesse crescente pelo monitoramento do desenvolvimento da criança, com suas ações esquadrihadas, no plano concreto e no plano simbólico, para delas se deduzirem as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte.

O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (caracterizando o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. (Bujes, 2000b:29-30)

O sujeito pedagógico será, então, o resultado de uma articulação entre os discursos que o nomeiam — discursos que se pretendem científicos — e práticas institucionalizadas que o capturam (Larrosa, 1994), representadas, no caso presente, por aquelas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Tais conhecimentos e práticas servirão de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como “a boa pedagogia” (Walkerdine, 1998:145). Assim:

Disciplinas particulares, regimes de verdade, corpos de conhecimento, tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar.

O conjunto de idéias que acabo de expor permite não só explicar o surgimento das instituições de Educação Infantil mas também serve para mostrar como tais iniciativas carregam em si a idéia de uma “intervenção científica” e passam pelo estabelecimento de uma aliança entre diversas instâncias e instituições sociais. A infância, segundo este entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber. Não é de se estranhar, pois, que a grande expansão de instituições de Educação Infantil, no século XIX, na Europa, especialmente aquelas destinadas aos extratos pobres, fosse considerada como prova de *civilização* e estivesse alicerçada na concepção de *assistência científica* a essas populações (Kuhlmann Jr., 1998a). Fato que se repete no Brasil, dada a influência marcada da classe médica nos movimentos de assistência à infância, especialmente naqueles associados com a implantação de creches e com outras iniciativas de proteção à maternidade e à criança.

Arrisco dizer que a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional — incluídas aqui famílias e escola — devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

José Luis de España, forma parte de una Escuela de Padres donde organizan charlas y conferencias que ayuden a los padres en la tarea de educar a sus hijos y en la que están formando una Asociación de Padres con hijos con dificultad en el aprendizaje. Les interesa contar con información, materiales, personas interesadas, y voluntariado.
Mail: sanmiguelpam@jet.es

Ivana, de México, está interesada en intercambiar información sobre Constructivismo y especialmente programas de sexualidad infantil con esa metodología. Email: ivanag@prodigy.net.mx

Rasha Saad, from Egypt wants help, guidance, information and opinions to open a nursery school in Egypt.
Mail: rasha2000@yahoo.com

Pilar, educadora infantil, le gustaria recibir todo tipo de informacion sobre estimulacion temprana en los jardines de infantes. pily@latinmail.com

Educador infantil está buscando informacion acerca de como trabajar procesos educativos desde los espacios no formales alternativos con fines de formar el caracter, el desarrollo del pensamiento en niños y otros mas. Email Cparra@ec.ci.org

Krystal Blankenship, from Texas, is looking for information to help her in her examination debate on how to improve secondary schools. Her theory is that in order to improve secondary schools you must start with early education.
Mail: Gemini8218@aol.com

Sirley Tamayo, de Colombia, desea recibir información acerca de Inteligencia Emocional en niños de 3 a 6 años. Email: sitama@uniweb.net.co

Anusha Senanayake is looking for an overseas appointment as a preschool teacher. She is a graduate from a University in the United States and is currently teaching in Sri Lanka. Email: cjs@softhome.net

Sarai, estudiante de tercero de Ed. Infantil en Toledo. Está haciendo un trabajo sobre cómo se trabaja la publicidad en Ed. Infantil. Le interesaría conocer cómo se está desarrollando, que actividades se pueden plantear.
Email: saraimartin@hotmail.com

Elvia Moreno, profesora de Música desea intercambiar experiencias en pedagogía musical, artística y obtener información sobre eventos en Latinoamérica y España y la posibilidad de visitar instituciones de educación artística. elisante@hotmail.com

* Mensagens divulgadas no Boletim da Associação Mundial de Educadores Infantis, com a finalidade de estabelecer intercâmbios: Internet:www.info.waece.com

CAPÍTULO 3

LIAMES E TRAMAS

Na malhas do poder os indivíduos não só circulam mas também se colocam na condição de sofrê-lo e exercê-lo, nunca são o alvo inerte ou cúmplice do poder, são sempre seus elementos de recomposição.
(Varela, 1997:67)

Sujeitos, discursos, pedagogias

... se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (Foucault, 1996a:20)

Este capítulo circunscreve e amplia alguns dos temas que tratei no capítulo anterior. Nesta seção, vou me dedicar a examinar como a infância é colocada em discurso. Como o sujeito infantil moderno é constituído historicamente nas narrativas que se aplicam a falar sobre ele. Como, no afã de garantir direitos e o respeito às crianças,

benefícios foram distribuídos a esta locução, criando todo um conjunto de normas nas relações adultos-crianças, sentimentos de piedade e ternura, amor materno/paterno-filial, teorias científicas, saberes profissionais, poderes ensejadores de responsabilidades e experiências, uma certa política de verdade: produção pródiga, economia abundante de discursos sobre a infância, implicados por interesses que lhes deram sustentação, por silêncios e estratégias que apoiaram e atravessaram sua discursividade. (Corazza, 1998:14)

É preciso analisar a infância enquanto instituição social para compreender as diferentes percepções que dela teve o mundo ocidental, a partir da Idade Moderna. Em Varela e Álvarez-Uría (1991), está presente a idéia de que é possível traçar a genealogia do campo infantil para compreender as transformações que aí se dão e para melhor entender suas representações atuais. Duas aproximações com o mundo infantil estariam, para eles, prefigurando as atuais representações de infância: aquela dos humanistas e moralistas do século XVI — dos reformadores protestantes e católicos — com seus distintos projetos de governo e táticas de intervenção, que vão desde a organização do Estado até a educação da infância; e as idéias de Rousseau que redefinem o campo da infância e traçam para ela um novo programa educativo para a sociedade do século XVIII.

A organização da sociedade, já a partir do século XVI, mostra mudanças nas dinâmicas que se estabelecem entre as diferentes classes sociais, com o surgimento de um estrato médio que vem a realizar o papel de fiel da balança entre a nobreza e o povo. A educação e a família são peças-chave dos programas políticos para manter a paz e o equilíbrio nesta sociedade (id.). À infância, que deixa de ocupar o lugar que tivera durante a Idade Média, como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo (Gélis, 1986), corresponde uma criança que passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado. É para este recorte que se reconhece a necessidade de resguardo e proteção (Narodowski, 1994). As crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução. Estas inovações estão presentes em escritos de Erasmo e Vives que “elaborarão toda uma série de planos, com a finalidade de que os meninos sejam iniciados precocemente na piedade e nas belas letras, e justificarão a importância dada a esta tarefa, por sua vinculação com a instauração de uma nova ordem social” (Varela e Alvarez-Uría, 1991:56)¹⁷. A infância descrita pelos humanistas e reformadores, ao mesmo tempo em que está apta a ser adestrada, por ser maleável — cera branda, argila úmida — é vista também como carente de razão e marcada pelo estigma do pecado. Estas são as razões pelas quais se institui para ela um estatuto de minusvalia/minoria, de diferenciação em relação aos adultos, de uma nascente especificidade própria (id.). São estas formulações que nos dão a idéia de que surgem novas percepções, envolvendo as crianças. Percepções estas, portanto, que vão orientar os caminhos que a infância percorrerá por um bom tempo e que vão servir de ponto de partida para que outras idéias, sobre esta etapa da vida dos sujeitos humanos, venham a ocorrer dois séculos mais tarde. Estas percepções da infância que destaquei acima, estas formas de pensá-la estarão associadas a uma série de iniciativas socializadoras que vão, aos poucos, se disseminar pela sociedade européia, marcando as novas práticas de cuidados, as relações entre adultos e crianças, as expectativas familiares em relação ao futuro de seus filhos, as novas relações afetivas entre as gerações e, sobretudo, as práticas de seu enclausuramento. Todas essas iniciativas vão se caracterizar de maneira muito diferenciada entre as diversas classes sociais, atingindo inicialmente aquela que Varela chama de “classe distinguida” ou,

¹⁷ O uso do masculino, segundo os autores, não é aqui acidental, pois tais documentos tratam da educação dos pequenos varões, sendo naquele momento “impensável” propor tais iniciativas voltadas para as meninas.

utilizando a expressão cunhada por Veiga- Neto (1996a) para denominar esse novo sujeito moderno, o *Homo clausus distinctus*.

É preciso não esquecer, todavia, que o sentimento nascente e a especificidade de que a infância começa a ser dotada não escondem uma certa ambigüidade: alguns deveres que passam a ser exigidos às crianças nobres só serão aceitos por via de um sentimento de docilidade e de obediência, que a educação se encarregará de produzir¹⁸. Assim, este movimento mais geral que dota a infância de certos atributos, de certas características, de certas qualidades se encontra em conexão com a introdução de instituições voltadas para seu recolhimento e sua educação. Para Varela e Alvarez-Uría (1991), isto, no entanto, não se fará do mesmo modo para todos: “de fato, tal como acontece hoje, existiram então diferentes infâncias cujas formas de socialização variaram consideravelmente” (id.:59). Os mesmos autores afirmam que são as novas formas de distribuição do poder que vão justificar modos de educação específicos para cada classe social e que esta mutação vai se dar com a cumplicidade da família cristã que se fecha cada vez mais sobre si mesma, “se distancia do ruído da rua e de uma vida na comunidade mais ampla e começa a preocupar-se com a educação e com o futuro dos seus filhos, organizando sua vida em torno deles e passando a controlar seu número” (id.:60).

Nestas considerações que pretendem identificar as mudanças nas representações da infância, no período de início da Idade Moderna, não devemos esquecer de Locke, o ideólogo da burguesia inglesa emergente. Esta classe que lutava para definir-se, à época, dá-se conta da necessidade de um novo e particular processo formativo (Trisciuzzi e Cambi, 1989). O filósofo, com sua polêmica contra o inatismo — que sustenta que já nascemos dotados de inteligência e de princípios cognitivos — vem oferecer à burguesia o argumento para lutar contra os “direitos naturais” da nobreza. Para Locke, tudo o que conhecemos passa pelos sentidos, daí que considera como absurda a idéia de que “existem no intelecto certos princípios inatos, algumas noções primárias impressas no espírito do homem, que a alma recebe no primeiro momento da vida e que leva consigo para o mundo” (Locke, *apud*

¹⁸ Em muitos autores do século XVII encontramos uma ambigüidade em relação às crianças, vendo-as como vis e perversas, guiadas pelo império dos sentidos, o que de certa forma dificultaria obter delas os resultados desejados de ajustamento à ordem social. Entre a nobreza, em razão dos casamentos precoces e das alianças políticas que envolviam a participação dos jovens, era importante que a educação impedisse a rebelião contra os deveres assumidos pela geração mais velha. Para detalhes, ver Varela e Alvarez-Uría (1991).

Trisciuzzi e Cambi, 1989:74). Tudo o que somos, tudo o que conhecemos é resultado da capacidade pessoal de organizar a experiência vivida. É, portanto, o argumento da importância da experiência (especialmente aquela vivida nos processos educativos propriamente ditos) que serve à sustentação de seu modelo de formação do *gentleman*, um modelo único de formação que incluiria a classe burguesa e a nobreza. Na sua concepção, é a educação que distingue as classes elevadas das inferiores, sendo assim, o maior patrimônio que as classes “distinguidas” podem deixar aos seus filhos são: virtude, sabedoria, boas maneiras e instrução (id., ib.). O empirismo lockiano com seu modelo de educação está profundamente implicado na afirmação de uma classe emergente: a burguesia. Mas ele não surge, como nos acostumamos a entender nas postulações modernas, como resposta à necessidade de afirmação desta classe social. Ele é, ao invés, uma das suas condições de possibilidade.

Nos humanistas, filósofos e reformadores dos séculos XVI e XVII, que se dedicaram a falar sobre a infância, a referência a uma *natureza infantil* começa a aparecer com bastante ênfase. Os enunciados que passam a compor este — e a operar neste — regime discursivo nascente nos revelam a condição diferenciada que é atribuída ao sujeito infantil. O modo de conceber esta sua *natureza* — uma narrativa cambiante, instável, peculiar a cada época, mas recorrente muitas vezes — nos revela que esta criança que passa a ter características e sensibilidades próprias é vista também como ameaça, desafio, risco...

Esta natureza própria da infância dota-a de aptidões, talentos, dons tidos como naturais. Para Erasmo (citado por Brougère, 1998:55): “A força de cada um reside nas aptidões que a natureza lhe deu”. Para Vives, o núcleo ou a sede da ordenação do mundo está na Natureza. Por tal razão, ele descentra o Homem desta ordem, entendendo-o, no entanto, como o único capaz de compreender e modificar essa ordenação. Este autor humanista “defendia, também, a mais ampla acessibilidade do conhecimento sobre o mundo: ‘a verdade é acessível a todos e nunca é patrimônio de uns poucos’. Vives dizia que caberia ao homem afiar a sua razão, isso é, tornar-se mais e mais racional, para decifrar a organização do mundo” (Veiga-Neto, 1996a:229). Para Vives, a educação constituía o único caminho para atingir esses objetivos. Nos seus *Diálogos sobre a educação*, o amplo projeto educacional que apresentava tinha, em última instância, o objetivo de “converter um animal em homem” (Vives, *apud* Veiga-Neto, 1996a:230), de modo que “de um mau fruto sairá um bom fruto” (ib.).

A marca que distingue os autores dessa época é uma visão pejorativa e negativa da natureza infantil, associada com o mal. Para Locke, é preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil, para conduzi-la à razão, o que impõe a necessidade do controle pedagógico (o que, em termos foucaultianos, produz ativamente o governo das populações infantis). Igualmente, para Descartes, as crianças não são confiáveis porque lhes falta razão — sinal de sua animalidade e selvageria — sua natureza é voltada para o prazer, o instinto, a desordem. É preciso, então, curvá-las à obediência, forçá-las à razão. Apesar da marca da ambigüidade presente nestes discursos, há uma desvalorização da criança quando pensada pelo prisma da razão: “a infância é depreciada assim que se começa a pensá-la do ponto de vista da razão e admirada do ponto de vista da imaginação e da sensibilidade” (Snyders, citado por Brougère, 1998:59). Ariès (1981) sustenta a idéia de que o fato de a criança encontrar-se sem recursos frente ao mal — se ela é impotente em relação às forças do instinto, por suas fragilidades — justifica a intervenção. Trata-se, em especial, de pôr em marcha o que Varela (1995) cunhou de “pedagogias disciplinares” e que tratarei de examinar mais à frente.

A narrativa da infância, configurada nas obras dos reformadores humanistas e dos ideólogos sociais e que marca de modo bastante significativo as iniciativas de socialização e de educação das crianças nos séculos XVI e XVII, vai se ver submetida a uma importante mutação com o surgimento do *Emílio*, escrito por Rousseau e publicado em 1762. Há aqui um ponto de inflexão no discurso sobre a infância, aproximando-o daquilo que até hoje caracteriza o que é tomado como “o verdadeiro sentido da infância”, como trato de explicitar a seguir.

O *Emílio*, segundo Narodowski (1994:33) é: “expressão patente do nascimento de uma infância moderna. Esta é, na obra, definida, demarcada e delimitada até o óbvio. Infância como um novo fenômeno: objeto de estudo, campo de significados, por um lado (...), por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa”.

Rousseau, no *Emílio*, vai produzir uma metáfora: uma tentativa de descrever um sistema de educação de acordo com a natureza. De fato, ele não pensa num retorno ao homem natural, o que quer é mostrar uma distinção entre as “potencialidades” próprias do ser humano e as “qualidades artificiais”, produzidas pela sociedade e pela cultura. O autor tem bastante clara esta visão idealizada — esta “utopia” — do que consiste o *estado de natureza*:

Não é fácil empreendimento distinguir o que há de originário e de artificial na atual natureza do homem e conhecer profundamente um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente não existirá jamais

e do qual deve-se, contudo, ter noções corretas para bem julgar o nosso estado presente. (Rousseau, *apud* Cerisara, 1990:39-40)

Assim, o que é original no seu modo de pensar é esta distinção, esta dicotomia entre homem natural e homem social, o homem contrapondo-se à sociedade e a noção de que a natureza humana não está corrompida pelo pecado original, sendo, portanto, *essencialmente boa*. Como aponta Donald (2000), Rousseau trabalha com dois pólos: o do “homem natural” — ou a criança — e o do “cidadão”. Há nestes dois pólos, aparentemente, uma tensão: os cidadãos devem ser educados contra a natureza para seguirem as exigências da sociedade; as crianças, por outro lado, devem seguir o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física, devendo ser educadas contra a sociedade. A natureza das crianças precisa, então, ser isolada das influências malélicas.

Não se trata, contudo, de deixar livre a natureza: “existem tantas contradições entre os direitos da natureza e as leis da sociedade que para conciliá-los devemos continuamente nos contradizer. É preciso muita arte para impedir que o homem em sociedade seja completamente artificial” e, mais adiante, “Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine ser sempre o mestre ... A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê?” (Rousseau, 1995:114). E ainda mais: “Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer” (id., ib.).

Seria interessante aqui ressaltar que:

A educação que Rousseau recomenda envolve, assim, não coerção ou instrução mas o artifício e a manipulação de uma liberdade bem-regulada. Esta regulação exige a definição de uma autoridade externa à qual a criança (o cidadão) está sujeita e contudo, que a autoriza a agir como um agente livre. Em *Emílio*, esta autoridade é a da natureza; em *O contrato social*, é a autoridade da vontade geral. (Donald, 2000:71).

O que cabe destacar no pensamento de Rousseau é que ele vê a natureza como sábia; é mister deixá-la agir, sendo preciso para isso descobrir as verdadeiras *necessidades naturais* das crianças. É a necessidade de preservar a natureza da criança — original, perfeita, madura — que vai exigir um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente, para atender aos *estágios naturais de seu desenvolvimento*. É, portanto, o conhecimento da natureza da criança que permite ao mestre pôr em ação a disciplina capaz de emancipá-la. Assim, o bom cidadão — livre e emancipado — é produzido por um processo de auto-formação e auto-monitoramento: o cidadão virtuoso é aquele que vive os vínculos intersubjetivos de união,

amor e respeito como se fossem aspirações suas, seus próprios desejos e como sua própria culpa, tendo uma capacidade para o auto-policiamento (Donald, 2000).

Recorro também a Kant (1996) para agregar outras pistas que nos levem a entender ainda mais o projeto educacional voltado para construir o sujeito infantil moderno. O autor, em *Sobre a Pedagogia*, escrito entre os anos de 1790-1800, destaca-se como um dos principais porta-vozes dos ideais iluministas para a educação. É esta que vai tirar o homem¹⁹ do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade. Sem a educação ele não se torna *verdadeiramente* homem. “Ele é aquilo que a educação dele faz” (id.:15). Através da educação o sujeito humano pode escapar à tutela e à dependência, às quais a ignorância o condena (Donald, 2000).

No entanto, as condições básicas para a constituição deste sujeito centrado, desta identidade única, já estão, de algum modo, presentes: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade (...) A disciplina é o que impede ao homem afastar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais” (Kant, 1996:12).

As *qualidades naturais* — as ditas potencialidades — lá estão à espera para serem desenvolvidas, cabendo às diferentes gerações o seu aperfeiçoamento, num processo gradual e cumulativo e que, de modo algum pode ser mecânico. “A arte da educação ou Pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a *natureza humana* de modo tal que esta possa conseguir o seu destino” (id.:22, grifos meus). A idéia de intencionalidade associa-se à de sistematização, numa perspectiva teleológica, ficando aí explícita a concepção de responsabilidade da educação pelos destinos dos seres humanos e do mundo.

Também a questão da liberdade recebe em Kant uma atenção e menção especial:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem (...) Sem essa condição, (...) terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. (id.:34)

A liberdade é, assim, uma liberdade administrada, que deve ser obtida através da submissão a regras. O sujeito da educação *aprende* a ser livre, pelo acatamento de limites e das leis sociais. Trata-se de um processo de internalização de regras, daquilo que, usando a expressão de Foucault, poderia ser chamado de “incorporação do soberano”. A idéia não é a

¹⁹ Utilizo aqui a formulação no masculino para respeitar a forma utilizada por Kant, comum à sua época.

de uma liberdade inata, localizada num sujeito transcendente, mas de uma liberdade que se produz pela negociação (Donald, 2000). O que, de certa maneira, será muito bem exemplificado nas idéias sobre autonomia moral formuladas por Piaget, quase dois séculos depois. Seria bom destacar que o que aqui ocorre é, de certa forma, o nascimento de novas concepções de controle que vão passar paulatinamente do mestre, ou da professora, para a organização do meio onde se promove a educação, com objetivos que passam da disciplina exterior para a autodisciplina e a ordem interior (Varela, 1995).

Tanto Rousseau quanto Kant mostram uma especial atenção à questão dos cuidados com o corpo e ao cultivo dos sentidos. Eles descem a minúcias de definir prioridades e fazer precisas indicações de como pais e mestres devem conduzir este processo.

A educação da infância menor, Kant a atribui às mães e aos pais ou aos substitutos por eles escolhidos. A *educação física*, segundo ele, inicia com os cuidados relativos à vida e ao corpo, envolvendo assuntos como aleitamento, vestimenta, cuidados com o ambiente, hábitos de sono e de alimentação, castigos corporais, ingestão de bebidas alcoólicas. Trata-se mais propriamente de “conselhos aos pais” que descem a minúcias que vão dos exercícios físicos adequados a reforçar-lhes a força física e a percepção sensorial, passando pelos jogos e brinquedos, mas culminando com a cultura da alma: “A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e procurar que a arte aporte algo tanto àquela como esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física tanto a formação da alma quanto do corpo” (Kant, 1996:63)²⁰.

É interessante notar que, à mesma época em que Kant formula estas idéias, se organiza toda uma literatura, uma série de livros e prospectos cujo objeto é a criança masturbadora. Não se trata, como nos alerta Foucault (1999c), de uma produção voltada para a atividade sexual de um modo mais geral, mas endereçada ao controle do auto-erotismo da criança e do adolescente burguês. O autor nos mostra que esta não é tão somente uma campanha moralizadora em relação à infância. É, muito mais, uma forma nova de controle da

²⁰ É interessante fazer aqui um paralelo com Foucault, mostrando como ele de certa forma concorda com Kant nesta questão. Para Foucault, o processo de subjetivação está indissociavelmente ligado a processos disciplinares que se configuram como agenciamentos concretos sobre os corpos. No entanto, estas ações sobre os corpos acabam também por atingir “a alma”, que é produzida em torno, na superfície, no interior do corpo (Foucault, 1995a).

família, de uma organização do espaço familiar como um espaço de vigilância contínua, de novos cuidados com o corpo, da eliminação de intermediários entre a criança e seus pais, de uma nova relação entre pais/filhos. A família aristocrática e a família burguesa é que são o alvo destas manobras. “O que está em vias de se constituir é um tipo de núcleo resistente, duro, substancial, massivo, corporal, afetivo da família: a família-celular no lugar da família relacional, a família-celular com seu espaço corporal, com seu espaço afetivo, seu espaço sexual” (id.:233). Assim, nos mostra Foucault, este tipo de repressão da sexualidade infantil não se produz devido à formação da família reduzida, conjugal ou parental. Muito pelo contrário, são estas formas de controle que constituem uma das condições de possibilidade da instituição desse tipo de família.

No *Emílio*, Rousseau mostra também preocupações análogas às de Kant, que podem se tornar bem mais esclarecedoras, a partir das análises de Foucault. O *Emílio* deve ser educado na direção de desenvolver primeiro seus sentidos, seu corpo, sua sensibilidade, ficando para mais tarde a educação moral e intelectual (na idade da razão e das paixões que Rousseau situa entre 15 e 20 anos de idade): “Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; tornai-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável; que trabalhe, que aja, que corra, que grite, que esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor e em breve ele o será também pela razão” (Rousseau, 1995:111).

Estas condições de *falta de razão* e de *inocência* que Rousseau atribui à infância mais tenra, vistas como algo natural, *fundadas na natureza* — esta naturalização de tais atributos (ou de sua falta) — podem ser percebidas até hoje, pois vieram a ter efeitos sociais profundos e de longo alcance, a partir do momento em que passaram a descrever e a produzir aquelas que foram consideradas como as características mais marcantes dos sujeitos infantis.

Tanto em Rousseau quanto em Kant estão presentes características que os identificam também como reformadores sociais, já que suas idéias foram amplificadas para atingirem um espectro social bastante amplo e influenciarem, de certo modo, pessoas preocupadas com várias áreas de atuação. Walkerdine (1998) lembra apropriadamente o eco que tiveram as idéias de Rousseau, especialmente, entre representantes da ciência, da indústria, da saúde pública, da educação e da filosofia, na Inglaterra, pessoas representativas de posições de luta contra o *establishment*, estando implicadas, de certo modo, na laicização do ensino inglês e na instituição da escolarização popular obrigatória naquele país.

Nas idéias de Kant e Rousseau — como, de resto, em todas as análises sobre a educação²¹ — está presente uma concepção de sujeito: um sujeito único e singular, que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioridade através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo se dê na direção desejada da sua *inteira destinação*, isto é que “o transforme no dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história” (Veiga-Neto, 2000a:50).

A pedagogização da infância

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena. (Kant, apud Ewald, 1993:51)

Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode-se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares — o corporal e o cognitivo —, quanto o papel da escola como constituidora de um tipo de sujeito e de sociedade. Mas, além de tudo isso, a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990) denominou nexa entre poder e saber. (Veiga-Neto, 1996a:269)

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: o de estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza — vista como um estado de selvageria — individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças.

Estes discursos, estes raciocínios e estas novas posições de sujeito referidas aos infantis — estes esquemas de racionalidade — nada mais são do que sistemas de idéias que permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram, ao mesmo tempo, novos

²¹ Quero enfatizar aqui que as diferentes análises sobre a educação subsumem determinada concepção de sujeito, com características próprias e peculiares em cada uma delas.

aparatos para seu controle e regulação. Trata-se de uma ruptura nas maneiras de ver os sujeitos infantis, concebendo-os como novos indivíduos, numa “revisão da imagem pastoral da pessoa em relação com uma noção moderna, científica, do cidadão racional” (Popkewitz, 1994:190). Esta ruptura não constituiu, no entanto, um acontecimento isolado e fortuito; ela faz parte de um quadro de mudanças epistêmicas que permitiram atribuir novos significados a certos objetos ou, mesmo, fizeram emergir novos objetos do olhar.

Entre estes, podemos destacar o novo sentido dado à natureza e ao natural, como algo mais primitivo e sobre o que podemos e devemos agir/manipular em nosso próprio proveito. No quadro destas mudanças, podemos situar também o nascimento do conceito de *população* que permite pensar os diferentes grupos que a compõem — a infância como um deles — como objetos que podem ser pensados, compreendidos para que se possa agir sobre eles. Tal ruptura foi sinônimo de aparição de novas formas na vontade de verdade, como quer Foucault (1996a), em relação a este objeto que é a infância. Essa vontade de verdade se apóia num suporte institucional, que, no caso da infância, estará representado pelas escolas e pelas famílias e pelo aparato religioso, médico e jurídico e “[será], ao mesmo tempo, reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a Pedagogia” (id.:17).

O ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, por um lado, e a invenção — ou, para ser mais precisa, a elaboração — de uma noção moderna de infância identificada com a necessidade de cuidá-la mas também educá-la, vão se dar associados com a implantação do moderno dispositivo pedagógico. Foi esta fixação de um conceito de infância que possibilitou que ela fosse vista como um processo/objeto universal. Tal fixação se deu por força de influências vindas de muitos “lugares”: do campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, do Direito; das campanhas de moralização, de escolarização, de higienização, etc. Também foi essencial a este processo a busca de uma certa uniformidade e coerência nesta conceptualização. Portanto, as “ficções” e as narrativas sobre esta infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada. Elas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a infância, entre elas, as da Educação Infantil institucionalizada.

O que se pode perceber, seguindo esta análise, é que os tempos modernos operam uma cisão cada vez maior nos comportamentos individuais, associados a formas de autocontrole e à distinção das condutas apropriadas a uma esfera de vida pública e outra, privada. Para Elias (1994:189), “o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano (...) que se

torna elemento constituinte do indivíduo”. O autor também explica como se deu a difusão das normas de urbanidade que estiveram associadas por um bom tempo às pessoas dos círculos aristocráticos. Os religiosos difundem estes novos padrões de comportamento, adaptando-os, reinterpretando-os e direcionando-os para outras classes sociais, o que levará a aristocracia a inventar, então, “novas formas de distinção”, novas formas de conduta que implicam em que ela seja vista de forma diferenciada dos outros estratos sociais. Nesse particular, o da vulgarização e da ampliação da influência destas formas novas de conduzir-se na “sociedade civilizada”, é notável a influência de La Salle com suas *Regras de decoro e de civilidade cristã*. A Igreja terá uma notável influência nesta constituição do “honête homme”, este indivíduo dos estratos médios da população, cada vez mais disciplinado, cada vez mais no controle dos seus afetos, cada vez mais submetido à norma, enfim, cada vez mais governamentalizado.

Seria interessante lembrar o papel que tiveram as ordens religiosas neste movimento amplo de reconstrução da sociedade, que se deu pelo início do século XVI. Com o cisma na Igreja, que ocorre em função da Reforma, encabeçada por Martinho Lutero, cabe especialmente aos jesuítas fazer frente à fragilização das hostes católicas e reconstruir o prestígio e o poderio da Igreja Romana. O movimento da Contra-Reforma incluirá táticas de intervenção, entre as quais se fará um amplo movimento de escolarização, especialmente dos estratos médios da população. Por outro lado, também nos países germânicos e anglo-saxões crescerá o prestígio da educação escolar, voltada especialmente para a alfabetização e a evangelização da cristandade protestante. Portanto, pode ser creditado às Igrejas o primeiro movimento de educação de massas (Hunter, 1996). E, sem dúvida, caberá aos “soldados de Cristo”, que compõem a Companhia de Jesus, a missão de pôr em marcha novos modos de educação, segundo um modelo competitivo, com controles estritos sobre o tempo, o espaço e a atividade pedagógica, configurados pela *Ratio studiorum*.

Foram inicialmente os colégios das ordens religiosas, especialmente dos jesuítas, que se encarregaram da modelagem do sujeito burguês, no que foram seguidos por outros tipos de instituições: as escolas de ofício, as salas de asilo, as *nursery schools*, as escolas destinadas às classes populares, as instituições de correição, todas estas voltadas para o atendimento aos estratos sociais menos privilegiados, para garantir que os códigos disciplinares, ditos civilizados, fossem estendidos à toda sociedade. Foi à instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, de modo a colocar em marcha uma Pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em

larga escala e muito eficientemente, a contribuir decisivamente para disseminar e sofisticar o poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno (Veiga-Neto, 1996a).

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

No processo de remodelação das instituições educativas — do qual os colégios jesuítas são, num momento inicial, a instituição modelar — e de pedagogização dos conhecimentos, ocorre a separação crescente entre adultos e crianças, com a instituição de novas formas de socialização; definem-se novos agentes educativos, dos quais se passa a exigir formação especializada; reforça-se o estatuto de infância; instituem-se espaços fechados para proceder à escolarização e passam a se controlar os saberes, o que acaba por implicar na sua reorganização. Como efeitos deste processo de pedagogização, Varela (1994) refere:

- subordinação ao mestre como detentor do saber (quando antes, na aprendizagem tradicional de ofícios, isso se dava por cooperação);
- veiculação dos saberes a partir dos textos, sem contextualização, censurados, desvinculados das necessidades materiais e dos processos sociais;
- instauração progressiva de um aparato disciplinar: de penalização e moralização.

Ariès (1981:10) situa pelo final do século XVII a consolidação definitiva do processo de escolarização:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização.

Poder-se-ia dizer que, excetuando-se a obrigatoriedade legal, referida por Varela, todas as explicações que acabo de apresentar ajustam-se também ao surgimento da hoje chamada *Educação Infantil*. Esta compartilha, com as instituições voltadas para as crianças maiores, uma série de características: dá-se num espaço fechado; tem no professor (ou no seu

sucedâneo) a autoridade moral, por delegação da família ou do Estado; confere um estatuto de inferioridade às crianças e se organiza para transmitir saberes de ordem disciplinar (como tentarei mostrar mais adiante). A Educação Infantil surge no contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas profundas que ocorrem na Europa, já referidas neste trabalho, e que vão consolidando novos arranjos sociais e encaminhando novas compreensões acerca dos papéis dos sujeitos e das instituições da sociedade.

É importante ressaltar que este novo modo de educação voltado para as crianças muito pequenas — que poderia acolhê-las desde o nascimento até sua ida para a escola das “primeiras letras”, conforme o caso — não constituiu, em seus inícios, nem parte da educação formal nem, posteriormente, parte dos chamados “sistemas nacionais de educação”. Ele foi originalmente uma forma de organização social que esteve a cargo da caridade (e mais tarde da filantropia)²², portanto, com um caráter marcadamente assistencial. Instituiu-se para dar conta de uma população infantil sujeita a condições sociais adversas, em que dois fenômenos se faziam muito presentes: as mortes, por falta de condições materiais de higiene, nutrição, moradia, etc., e o infanticídio. Foi proposto como solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza. Esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social (e das conquistas das classes abastadas). A instituição, se atentarmos para o que nos diz Foucault, nasceu associada a um movimento em prol da vida ou, para utilizar suas palavras, para “fazer viver”.

A assistência à infância, para Kuhlmann Jr. (1998a), se situa como resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Portanto, o autor é contra a polarização que coloca de um lado o caráter

²² A origem da assistência aos pobres pode ser buscada em tempos remotos. O que interessa, neste trabalho, é distinguir as concepções, em conflito, desta assistência. Para Kuhlman Jr. (1998a:60): “a palavra caridade (...) assumiu significados diferentes ao longo da história, referindo-se à religião, ao Estado. Ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. O mesmo não ocorreu com a palavra filantropia, que pode se referir à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência”. A assistência de que falamos neste texto se pretende científica, pois está assentada numa fé no progresso e nas ciências, característicos do período que se inicia no final do século XVIII, quando surgem as primeiras instituições de Educação Infantil, na Europa.

assistencial das instituições, opondo-o ao educacional, como foi corrente em parte da produção brasileira sobre a Educação Infantil. Argumenta que se identificam, nesta produção, etapas, localizando primeiro a médica, depois a assistencial, “culminando nos dias de hoje, na etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva” (Kuhlmann Jr., 1991:18). Aí o pedagógico é tomado como um modelo ideal, deixando de estar presente nas instituições do tipo assistencial²³.

O que pretendo argumentar, voltando-me agora para a situação brasileira, é que o surgimento da Educação Infantil institucionalizada, especialmente das creches — como um fenômeno social — articulou, por aqui, interesses de modo a representar posições de grupos em situação de vantagem na estrutura social. Recorro, novamente a Kuhlmann Jr. (1998b:4):

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (.....) O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional .

É de se ressaltar, que ainda muito recentemente, como aponta Campos (1999), as lutas e as reivindicações específicas das mulheres pela criação de creches — e aqui a autora faz referência aos movimentos urbanos que iniciam no final dos anos mil novecentos e setenta, com suas reivindicações e demandas pelo cumprimento de direitos sociais — não vão ter respostas imediatas no setor educacional e “as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (id.:122).

Ainda que, no seu processo de expansão, as instituições de Educação Infantil e, em especial, as creches tenham acabado por atender crianças de um espectro social mais amplo, elas ficaram marcadas de forma indelével, no meu entender, por estes objetivos associados à sua constituição e aparição inicial. De qualquer modo, é preciso lembrar que a mesma instituição acabou tendo significados distintos para as crianças que a freqüentavam em razão

²³ Entre as propostas do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher para a Constituição de 1988, em sua Carta de Princípios *Criança: Compromisso Social*, aparecem três significados do direito da criança de zero a seis à creche (Campos, 1999): ela é um direito, não um ato de benevolência; a instituição é vista como educativa e não, custodial; é um direito de todas as crianças e não apenas dos filhos das trabalhadoras. Nesta proposição está presente o caráter de valorização do educativo, como um avanço em relação ao caráter assistencialista das instituições existentes.

de seu capital cultural e econômico, das diferentes formas de socialização familiar, de suas expectativas de futuro, de suas preocupações e interesses extra-escolares, de seus diferentes estilos de vida, como disseram Varela e Alvarez-Uría (1991), mas também por outras questões associadas a classe social, raça, etnia, gênero e cultura.

Sem dúvida, mesmo que apenas mais recentemente²⁴, a educação da criança pequena insere-se no mesmo projeto de educação moderna, um aparato que nos últimos trezentos/quatrocentos anos foi construído no sentido de assegurar a governamentalidade (Veiga-Neto, 1994). O governo das crianças precisa ser exercido, desde a mais tenra idade, numa paisagem social que a partir da revolução industrial, vem consolidar novos arranjos familiares e novas exigências às mulheres trabalhadoras²⁵, afastando-as do contato continuado com a sua prole. Por governo entendo, a partir de Foucault, a possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros, como resultado da vontade que alguns têm de atuar sobre a ação alheia, isto é “uma atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (Marshall, 1994:28). Foucault denomina essa vontade, que tem como propósito “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995b:244), de vontade de poder.

Deste modo, o que seria próprio a uma relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ações. O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. (Foucault, 1995b:246)

A constituição de novos saberes, especialmente nas chamadas Ciências Humanas, e também a criação de instituições específicas para o atendimento das crianças pequenas configuram-se como instrumentais ao projeto de governo das populações. É assim que a educação institucionalizada vai se constituir numa estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade, fazendo a conexão entre o indivíduo e a sociedade.

²⁴ Falo de recenticidade em relação à instituição escolar propriamente dita, à escola de ensino fundamental e ao ideal de escolarização de massas.

²⁵ Mais recentemente, não apenas o trabalho passou a justificar o oferecimento de programas de cuidados e educação voltados para as crianças pequenas. Além destes serem concebidos como direitos da criança, outros motivos vieram a se agregar aos tradicionais: o direito das mulheres ao estudo, à participação social, etc.

O projeto para universalizar e tornar científica a educação é um empreendimento de cunho iluminista. Torna-se difícil pensar a educação fora do contexto do predomínio da Razão, de conformidade com os cânones do Iluminismo: “A educação institucionalizada é um dos mecanismos pelos quais a Razão se instala e se difunde” (Silva, 1994:256). A educação significa, pois, nesta perspectiva, a produção de uma racionalidade de um certo tipo — a moderna — e a Educação Infantil não escapa a este projeto.

Neste contexto, a educação do indivíduo deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento. O que veio sendo examinado, até agora, caberia sem riscos nesta formulação de Narodowski, para quem a Pedagogia:

enquanto produção discursiva destinada a normatizar e explicar a produção de saberes no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços para fazer [das crianças] “futuros homens de proveito”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A Pedagogia obtém na infância sua excusa irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar na formação dos seres humanos e dos grupos sociais. (...) A Pedagogia se erige como uma metanarrativa, em estreita conexão com a narrativa de uma *infância desejada numa sociedade desejada*. (Narodowski, 1994:24, grifo meu)

No argumento apresentado acima, se pode entender que o autor subverte o sentido comum (moderno) em que a infância constitui um dado para o estabelecimento da Pedagogia. Para ele, a infância é uma construção da Pedagogia possibilitada pela operação de dispositivos de aliança que fazem o controle exaustivo da vida familiar, dos desvios da criança e das condutas dos adultos. Mas também por um processo de infantilização — mecanismo de que se vale a Pedagogia para garantir a dependência de parcela da população através de processos de normatização.

Talvez fosse interessante agregar aqui o sentido que Larrosa (1994), dá ao que é entendido como “pedagógico”, como formulações que envolvem uma série de teorias sobre a natureza humana — incluindo o modo como a relação da pessoa consigo mesma é construída descritiva e normativamente — que definem normalidade, patologia, imaturidade e a noção de que as práticas pedagógicas constituem-se em lugares de mediação, onde as pessoas lançam mão de recursos aí disponíveis para o desenvolvimento pleno da sua autoconsciência e da sua autodeterminação. Para Larrosa, este sentido atribuído ao pedagógico, como um espaço de possibilidades, como um entorno favorável, consiste no seu ocultamento como espaço de produção. Este autor nos mostra a necessidade de inverter essas noções do senso comum, questionando as concepções dominantes sobre a natureza humana e as idéias de

autoconsciência, autonomia e autodeterminação, presentes no modo corrente (dominante) de pensar o pedagógico. Segundo ele, é preciso pensar esses processos como mecanismos que produzem a experiência de si, como dispositivos que estabelecem, regulam e modificam as relações do sujeito consigo mesmo e, acrescentamos, com o mundo que o cerca.

Ao assumir uma perspectiva foucaultiana, o autor nos mostra como estas noções de que as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais capazes de se auto-regular e atuar de modo consciente e auto-dirigido, numa sociedade que se aprimora e que por tais mecanismos se tornará mais justa e igualitária, tem efeitos sobre a própria Pedagogia. A Pedagogia e os seus dispositivos atuarão, então, como um campo cuja lógica estará fortemente comprometida com a produção dos sujeitos, como conjunto de estratégias fundamentais para agir sobre os cidadãos.

O discurso pedagógico para a infância menor

[O discurso pedagógico] é o que nos faz dizer o que dizemos, que dá significados aos conceitos que construímos, que categoriza e ao mesmo tempo dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que respeita ao pedagógico. Se a Pedagogia elabora sentidos acerca da atividade educativa, nosso objetivo será construir novos sentidos em relação aos sentidos da Pedagogia. (Narodowski, 1994:10)

Como vim examinando até aqui, as preocupações sociais que tiveram como objeto a infância acabaram por servir de fonte para elaborações teóricas que tomaram como ponto de partida e ponto de chegada os sujeitos humanos, neste recorte etário. Assim, as mudanças que tiveram origem no Renascimento não serviram apenas para a reorganização dos campos do saber e por fazerem emergir relações entre poderes e saberes específicos, mas especialmente para dar lugar a novos modos de subjetivação, possibilitando a instituição de novos tipos de identidades sociais (Varela, 1994).

A elaboração de um discurso sobre a infância foi considerado essencial nesse projeto, pois a infância serve como justificativa para a proposição de novos saberes que, por sua vez, traçam o caminho para que se veja como factível e desejável a possibilidade de nela intervir. Nestas narrativas, a infância é contextualizada axiologicamente, posicionada eticamente, explicada cientificamente e se faz a predição de seu “acontecimento” de acordo com determinados cânones (Narodowski, 1994), como mais adiante mostrarei. Portanto, a existência da infância tem sido vista como anterior à construção discursiva da Pedagogia: “...

no campo da teoria e da prática educativa escolar é preciso dar por existente a infância ... A criança é a base para construir teoricamente o aluno. A criança é o suposto universal para a produção pedagógica” (id.:26). Assim Narodowski explica como era vista esta ordem de coisas: a precedência da infância sobre a Pedagogia. No entanto, o referencial foucaultiano (que Narodowski também assume) nos leva a perceber isso de forma diferente, mostrando como a elaboração da narrativa da infância é um processo que se reforça pela instituição de práticas educativas e de cuidados que, por sua vez, têm efeitos que se remetem à elaboração de novos discursos sobre esta mesma infância, num efeito circular como nos ensinou Foucault.

Entre as transformações que ocorrem no modo de ver as crianças, com o advento da Idade Moderna, e que de certa forma foram gestadas no interior de relações como as que acabei de sucintamente apresentar, aponto duas que, a meu ver, estão associadas aos novos regimes de práticas (discursivas ou não) que envolvem a infância, profundamente implicadas no seu governo. Refiro-me, em primeiro lugar, ao progressivo abandono das explicações da infância como uma obra divina, em favor de um modo de concebê-la como etapa da biologia da evolução: cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para a sua espécie — a ontogênese repetindo a filogênese — a idéia de uma *natureza natural* da infância. A outra explicação diz respeito ao fato de que as crianças passam a ser tomadas, nos tempos modernos, não mais como uma responsabilidade apenas familiar, mas como uma preocupação social. Passam a se constituir como alvos do poder²⁶ — pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções.

Talvez fosse interessante lembrar novamente que as formulações de Rousseau, examinadas mais atrás, representaram um ponto de inflexão nas concepções de infância, até então imperantes na sociedade²⁷. As crianças da herança cristã — ao mesmo tempo frágeis e

²⁶ Esta explicação não elimina o fato de que conceber a criança numa perspectiva biológica e a preocupação com seus processos de desenvolvimento e maturacional não tenham servido também para que elas se tornassem objeto e alvo do poder.

²⁷ Refiro-me aqui à sociedade européia do século XVIII.

ameaçadoras — deixam de existir. A Filosofia das Luzes as liberta do jugo do pessimismo, instituindo para elas um estatuto de magia, de espontaneidade, de liberdade, associando a infância a uma “idade de ouro”. Ou, como no dizer de Corazza (1998:13): “No vazio deixado pela ausência dos deuses, um trabalho hercúleo: instituições e espaços sociais são reconfigurados, práticas e poderes exercidos, verdades e saberes constituídos: duradouro reino, de potente produção discursiva, cujo Soberano é o ser infantil (...)”.

Com suas origens rousseauianas, é Froebel o autor que melhor caracteriza, a meu ver, as idéias que se exprimem sobre a educabilidade do sujeito infantil da mais tenra idade. Tomo-o como referência porque ele é um educador e pensador que teve uma influência marcante/concreta na educação da primeira infância. Discípulo de Pestalozzi, de quem certamente herda parte do discurso educativo, é ele que organiza de modo sistemático uma doutrina para a Educação Infantil (Brougère, 1998). O seu *kindergarten*²⁸ faz jus a suas raízes românticas: a criança, frágil semente, aí será regada, cuidada, alimentada — de corpo e espírito — para que desabroche dada toda a sua riqueza interior. A idéia é fazer projetar espontaneamente para o exterior as qualidades presentes na alma infantil. Os instrumentos para esta exteriorização são a palavra e o jogo, manifestações de uma natureza harmônica e boa. “Esta época em que a criança jogando com tanto ardor e confiança se desenvolve no jogo não é a mais bela manifestação da vida? Não se deve ver o jogo como uma ‘coisa frívola’ mas uma coisa de profunda significação” (Froebel, citado por Brougère, 1998:68).

Em Froebel, se encontram expressas com bastante clareza algumas idéias que desejo sublinhar por seu notável caráter de subsistência nas pedagogias para a infância e também nos discursos que começam a circunscrever o que é a criança, a partir do século XVIII e, mais especialmente, nas formulações da área *psi*, um pouco mais tarde. Como natureza e criança são obras de Deus, as manifestações infantis se inscrevem neste plano divino, livres, espontâneas, sob o signo da pureza e do bem. A criança repete o plano de Deus para a natureza, o desenvolvimento individual repete a história da humanidade — a psicogênese repete a sociogênese. É interessante destacar que as raízes de alguns conceitos ainda muito atuais no campo da teorização sobre a infância se encontram lá no pensador alemão: a visão de uma *essência infantil* positiva, uma idéia melhorista de desenvolvimento, a espontaneidade da progressão intelectual, o ideal de liberdade nas práticas com a criança

²⁸ Este tipo novo de instituições voltadas para a primeira infância é o que no Brasil passamos a chamar de “jardim de infância”.

pequena: “Os jogos dessa idade são os brotos de toda a vida do homem, pois este, desenvolvendo-se, revela também as disposições mais íntimas de seu interior. Toda a vida do homem até sua derradeira hora (...) não deixa de ter sua fonte nessa época do homem-criança” (Froebel, citado por Brougère, 1998:77).

A pedagogia froebeliana coloca a atividade da criança, livre, espontânea, natural, no centro de sua filosofia educativa. Trata-se de um novo “paradigma” que vai demonstrar uma profunda confiança na *natureza infantil* associada com o arcaico, o verdadeiro, o original. De um dos contemporâneos do pedagogo, o francês Jean Paul Richter, é esta citação, que a meu ver ilustra a concepção romântica da criança que estava se gestando e que vai marcar profundamente a produção subsequente, ainda que esta tenha se descartado bastante rapidamente dos ideais românticos:

Em relação ao desenvolvimento intelectual, a criança traz uma disposição natural que não retorna mais tarde. Encontra-se no começo, como um deserto invernal repleto de sementes primaveris; por onde cai um raio (pois ensinar é esquentar ainda mais que semear) o grão germina, e o dia da criança se compõe de horas ardentes de criação. Duas forças agem ao mesmo tempo: a primeira é a *fé da criança*, essa faculdade absorvente sem a qual não teria nem educação, nem linguagem (...). A segunda é a sua *sensibilidade* (*apud* Brougère, 1998:73).

As formulações froebelianas representam uma reação às Pedagogias disciplinares — com seus métodos tradicionais, seus horários rígidos e inflexíveis, seus espaços cerrados e sua distribuição estrita, seus currículos repetitivos, pré-determinados, alheios à vida e à experiência — já referidas, e cujo período de apogeu deu-se pelo século XVIII, tendo subsistido no contexto europeu até o século XIX. As idéias do autor são tidas como precursoras da chamada Escola Nova que vai ter como referência um discurso que situa a criança no centro da atividade educativa e que toma a sua ação como parte inalienável da aprendizagem. Nesta perspectiva, as instituições educativas precisam estar a serviço dos interesses e das necessidades das crianças, devendo adaptar-se às tendências naturais dos sujeitos infantis (Varela, 1995).

A tendência escolanovista, que põe em marcha novos métodos e técnicas, que inventa novos materiais, que estabelece outros controles espaciais e temporais para as atividades da educação escolar, se organiza a partir de uma pretensão de vir a erigir-se como uma

Pedagogia Científica. Os pedagogos²⁹ que representam esta concepção educativa nascente, muitos deles advindos da Medicina, iniciam seu trabalho de modo experimental, trabalhando com crianças “anormais”.

E para fundamentar cientificamente seus sistemas teóricos não apenas irão observar as crianças recolhidas em instituições especiais e fazer experiências com elas, mas, além disso, procurarão descobrir as leis que regem seu desenvolvimento. Aceitarão assim, na busca de um estatuto científico para seu trabalho pedagógico, a ajuda que lhes brinda a nascente psicologia — em princípio, a psicofisiologia enquanto psicologia experimental e pouco depois a psicologia genética. (Varela, 1995:47)

Tanto Montessori quanto Decroly, já no início do século XX, transferem sua experiência no campo da educação especial para a educação da primeira infância, fundando escolas experimentais e que irão representar uma influência marcante na nascente Educação Infantil institucionalizada.

Varela (1995), ao comentar que estes pedagogos se dedicaram, num primeiro momento, a aplicar o que chama de “pedagogias corretivas” (um desdobramento das pedagogias disciplinares voltada para as crianças que enfrentam problemas de aprendizagem ou de conduta), pergunta-se qual o significado de suas proclamações posteriores favoráveis a uma educação ativa, criativa, respeitando o desenvolvimento infantil, calcadas na “liberdade e autonomia” do aluno. Esta autora sugere que na rejeição efetuada “se percebe a necessidade de evitar um controle considerado exterior e demasiado coativo. Seu grande problema é como conseguir um novo controle menos visível, menos opressivo e mais operativo” (id.:48).

O controle nas pedagogias ativas desloca-se, então, para a organização do meio. Ele não mais está centrado no mestre, com suas práticas disciplinares como o exame e a rígida organização do espaço e do tempo escolares. As disciplinas se tornam autodisciplina. Como relacionar esta proposta de uma maior normalização, de um maior autocontrole, com as abordagens científicas que se esboçam na Biologia, na Antropologia e numa Psicologia ainda no nascedouro?

Muitos dos autores nestas áreas, à época, vão defender que o desenvolvimento da criança individual é análogo ao processo civilizatório — da selvageria à civilização. Assim, a

²⁹ Entre os representantes da corrente escolanovista cito os europeus Montessori, Decroly, Freinet, o americano Dewey, os brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

periodização da infância corresponderia aos estágios da história da humanidade. Duas perspectivas, segundo Brougère (1998), se mesclam: a da Psicologia e a da Antropologia. “O patrimônio cultural não é inato, mas assimilado em um processo espontâneo de maturação e segundo uma ordem que, grosso modo, é a da história” (id.:82).

É preciso lembrar que o arcabouço teórico da chamada Pedagogia Científica vai se valer do evolucionismo darwiniano, fazendo da “lei biogenética” (a lei fundamental da evolução) a sua referência mais importante. Haeckel, tradutor de Darwin, assim formula a questão:

(...) a série das formas pelas quais passa o organismo individual a partir da célula primordial até seu pleno desenvolvimento é somente uma repetição em miniatura da longa série de transformações sofridas pelos ancestrais do mesmo organismo, desde os tempos mais recuados até nossos dias. São os fatos da hereditariedade e da adaptação que estabelecem um liame etiológico entre a evolução do embrião e a da tribo. A filogênese é a causa mecânica da ontogênese. O desenvolvimento da espécie, conforme as leis da hereditariedade e da adaptação determina as fases do desenvolvimento do indivíduo. (Haeckel, *apud* Brougère, 1998:81)

A proliferação no interior do campo *psi* — Psicologia Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Genética, Psicanálise.... — abre perspectivas novas para o discurso pedagógico e constitui uma poderosa estratégia para o governo das populações, em especial, pelos efeitos de normalização que os saberes que aí se “inventam” possibilitam. Burman (1998) afirma que estes estudos retomaram velhos debates sobre a natureza do conhecimento e o modo como este se desenvolvia. A retomada de questões tais como: “o que é inato?”, “o que é adquirido?”, “qual o papel da experiência na construção/aquisição do conhecimento?” fizeram com que o campo da Psicologia Evolutiva convertesse a si próprio no campo de provas para antigas preocupações epistemológicas.

Varela (1995) nos mostra como Freud e Piaget, ligados à clínica e ao campo experimental, vão ser referentes fundamentais, a partir dos anos 20, para a Educação Infantil institucionalizada. Neles, há reforço da posição sobre um desenvolvimento infantil dando-se em etapas, gradual e progressivamente, o mesmo para todos os seres humanos. Para Piaget, a questão fundamental é a da adaptação; para Freud, a da sublimação, que nos torna civilizados. Em Piaget, a atividade é condição fundamental não apenas para o domínio sobre o ambiente, mas também como suporte para assegurar a progressão cognitiva. É interessante agregar o comentário de Walkerdine (1998) sobre as teorias de Piaget, mostrando que é preciso compreender seu trabalho no interior de um conjunto de práticas discursivas, que

possibilitaram o desenvolvimento e a transformação de aparatos pedagógicos, que produziram uma Pedagogia centrada na criança:

É seu posicionamento no interior de um conjunto de práticas discursivas precisamente o que assegura sua forma e sua adoção de uma maneira particular, ao ajudar a legitimar e redirecionar formas de classificação de estágios de desenvolvimento como dispositivos pedagógicos regulatórios e normalizadores. (id.:176)

Dadas estas características do desenvolvimento visto como uma progressão natural, é possível entender, então, porque “As pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil (...). [Porque] nelas, o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação do meio, mas em normas cientificamente marcadas pelo desenvolvimento infantil” (Varela, 1995:51).

A partir do referencial pós-estruturalista, com suas idéias do sujeito como produção cultural e social, torna-se mais fácil perceber o papel constituidor dos discursos que se enunciam sobre as crianças, sejam eles discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos... Tais discursos ao descrevê-las em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular do saber, operam de forma a homogeneizar/tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais. A ênfase na infância como um fato biológico, por exemplo — uma preocupação marcadamente pós-darwiniana — tendo como modelo a idéia de evolução e de progresso, vai colorir todas as explicações sobre esta fase da vida: da sexualidade à progressão ou desenvolvimento cognitivo. Assim, a extrema penetrabilidade deste modelo explicativo acabou por ter profundas influências na compreensão da infância e dos fenômenos a ela associados e, por conseqüência, na constituição das identidades infantis, e também por justificar toda uma construção de teorias e práticas implicadas em sua educação.

A produção de uma nova racionalidade — moderna e naturalizada — esteve associada ao Iluminismo e às pedagogias dele derivadas. Ao conceber assim a criança, o embrião do Homem — não uma dádiva de Deus mas um produto da biologia da evolução, um agente de progresso — se estava fazendo frente a um processo de distanciamento das explicações religiosas ou míticas da realidade. A religião é substituída pela ciência, vista como instrumento de libertação. As forças do progresso estão, neste caso, ao lado da ciência e da

natureza (Walkerdine, 1998). O que caracteriza as teorias pedagógicas que se elaboraram, dentro desta perspectiva moderna, é que elas se dirigem a uma infância tomada como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais.

É este caráter “natural” da criança e de seu desenvolvimento, a importância dada tanto ao seu patrimônio hereditário quanto às experiências vividas no seu ambiente, que possibilitaram a emergência de uma ciência do indivíduo. A criança passa a ser posicionada como objeto legítimo da ciência e dos aparatos de normalização: esses elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorre naturalmente e que pode ser observado, normalizado, regulado (Walkerdine, 1998).

Estas formulações teóricas tiveram uma profunda influência nos modos de conceber a educação da infância, sendo que o binômio desenvolvimento/maturação marcou a absoluta maioria das propostas pedagógicas produzidas para esta faixa etária. Estas se basearam na defesa do respeito à evolução física, psicológica, moral e afetiva das crianças e na ênfase de uma ação pedagógica fundada nas características “propriamente infantis”.

Esta concepção do sujeito infantil — como uma “criança natural” — é de fundamental importância para entendermos como se fixou um sentido para o que é ser criança na Modernidade. Se o sujeito moderno não constitui uma essência universal e atemporal, se ele “é aquilo que foi feito dele” (Silva, 1995:249) — resulta de aparatos discursivos e lingüísticos — talvez fosse produtivo identificar alguns dos discursos que se esmeraram em veicular uma “verdade” sobre a criança e destacar sua conexão com algumas práticas de fabricação da infância moderna.

Para Varela (1995:50): “A insistência nesta ‘criança natural’, em suas potencialidades criativas e expressivas, supôs uma infantilização das crianças pequenas e, progressivamente, das crianças em geral”. E ainda:

As estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “criança natural e universal” implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o desenvolvimento “correto”. Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o verdadeiro mecanismo do desenvolvimento mesmo fosse controlado. (id.:51)

Creio poder afirmar com certa segurança que esta idéia de “criança natural” tem dois desdobramentos que estão ainda hoje muito presentes nas nossas concepções do sujeito

infantil: o da criança raciocinante — ou sujeito cognitivo — e o da criança inocente. Ao primeiro, se vinculam aquelas interpretações que colocam o sujeito infantil primordialmente na posição de aprendiz, com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação, com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de uma forma “quase espontânea”, ficando suposto que quanto menos interferência, melhor. O segundo está associado à idéia de infância ameaçada, sempre a ponto de desaparecer e que precisa ser defendida das vicissitudes do mundo adulto. Segundo Ariès (1998), a idéia de inocência leva a dois tipos de atitude e comportamento em relação à criança: protegê-la dos problemas e da sexualidade do mundo adulto e fortalecer o seu caráter pelo uso da razão. Este duplo movimento constitui uma contradição: para preservá-la é preciso, ao mesmo tempo, torná-la mais velha/madura. Na perspectiva apresentada por Ariès estão fortemente imbricadas as duas condições: a da inocência e a da cognição. Talvez a forma como Spigel (1998:114), em suas análises sobre a presunção de inocência da infância, formula a mesma idéia nos ajude a entender melhor por que isto se dá: “A idade adulta traz consigo a autoridade e, mais do que isto, o dever cívico de controlar a disseminação da informação sobre o mundo. A infância — como um momento de pureza e inocência — existe apenas enquanto os jovens são protegidos de certos tipos de conhecimento”. E mais adiante:

As crianças são vistas, portanto, como criaturas inocentes, maleáveis, que necessitam ser guiadas pelos adultos. Assim, torna-se responsabilidade destes tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido: Revelando os segredos adultos apenas nos momentos apropriados do desenvolvimento da criança, pais/mães poderiam assegurar que as crianças levassem adiante o progresso para as futuras gerações. Um erro neste particular, diziam os *experts*, poderia ser fatal não apenas para a criança mas para o caráter moral de toda a nação. (Spigel: id., ib.)

Embora esta idéia de proteção à infância pareça natural, o modo de levá-la a efeito depende de condições materiais particulares, de preocupações ideológicas e de lutas por poder social e político. A infância historicamente tem se revelado como uma categoria instável, que tem que ser controlada e regulada. Portanto, seus significados e imagens só podem existir pela ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento, como nos ensinou Foucault .

Assim, ver a criança como natural, pura, inocente, curiosa, “descobridora” não corresponde senão a “mitos” que criamos a respeito delas. “A criança inocente nada quer, nada deseja, nada exige exceto, talvez, sua própria inocência” (Jenkins, 1998:1). Portanto, todas estas representações antes enumeradas correspondem, nas formulações teóricas que utilizo neste trabalho, a narrativas culturais que acabam por “colonizar” todas as nossas percepções deste fenômeno, que servem por orientar todas as práticas voltadas para a

infância, acabando por constituí-la, segundo uma vontade de poder que impera na sociedade. Tais idéias — recentes, modernas — ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis como acabaram por legitimar “a ampliação do papel social da classe educada para policiar a cultura dos mais jovens” (Jenkins, 1998:15).

O guia da boa pré-escola

O MEC recomenda

◆ professores formados em pedagogia, assistentes com 2º grau completo e atualização permanente

◆ seis crianças por educador até 1 ano de idade; oito entre 1 e 2 anos; doze de 2 a 3 anos; vinte de 3 a 6

◆ ensino por meio de brincadeira, movimento e afetividade



◆ sala de atividades com, no mínimo, 1,5 metro quadrado de área por criança

◆ vaso sanitário, pia, filtro de água e prateleiras de brinquedos adequados à criança

◆ projeto pedagógico claro e por escrito, para ser comparado com o de outras escolas e cobrado durante o ano



◆ rotina equilibrada, com hora para brincar, descansar e desenvolver atividades pedagógicas

Os pais devem checar

◆ a comunicação. Pai e mãe têm de ter acesso ao interior da escola, ir a reuniões e saber o telefone dos colegas dos filhos

◆ a atitude dos professores com o seu filho e com as outras crianças também

◆ a segurança dos brinquedos (se o escorregador acaba em areia, se o balanço está longe de outros brinquedos) e dos espaços comuns (se as tomadas são cobertas, se não há escadas)



◆ a higiene no parquinho (se o tanque de areia, viveiro de parasitas, é bem seco e tem cobertura), nos banheiros (cheirar, dar descarga) e no chão

◆ o espaço nas salas. É preciso ter boa área livre, que não limite a movimentação e a criatividade



◆ o material didático. Figuras mimeografadas para copiar e colorir emburrecem em vez de ensinar

◆ os desenhos dos alunos nas paredes — se são criativos e trocados periodicamente



CAPÍTULO 4

GOVERNAMENTALIZAR³⁰

[Tenho estado ocupado] com o refinamento, a elaboração e a instalação, desde o século XVII, de técnicas para “governar” indivíduos — isto é, para “guiar sua conduta” — em domínios tão diferentes quanto a escola, o exército, a fábrica. [Tal] análise não gira em torno do princípio geral do Direito ou do mito do Poder, mas se ocupa com o complexo e as múltiplas práticas de uma “governamentalidade” que pressupõe, por um lado, formas racionais, procedimentos técnicos, instrumentalizações, através dos quais opera e, por outro lado, jogos estratégicos que sujeitam as relações de poder protegendo-as contra a instabilidade e a reversibilidade. (Foucault, apud Hunt e Wickham, 1998:52)

Feitas as considerações mais gerais, dos capítulos precedentes, passo a examinar a questão da *governamentalização* da infância que considero o tema central da parte empírica desta investigação. Mostrar como as crianças entram nos cálculos de governo é essencial ao fazermos uma anatomia política dos processos que têm por finalidade a constituição das subjetividades infantis.

A Modernidade é, para Foucault, o momento de emergência do *governo* e da *governamentalidade*. O autor, no entanto, utiliza o termo *governo*, num sentido marcadamente inovador, de um modo bastante diferente do convencional — que o identifica com a ação executiva e legislativa do Estado (Hunt e Wickham, 1998). A noção de governo está relacionada ao domínio político, mas não, como afirma Rose (1996b), como um domínio do Estado ou de um conjunto de atores ou instituições, mas como variedades de “razão política”. Do que se trata mais efetivamente, quando falamos de governo numa perspectiva foucaultiana, é do modo como o poder se exerce sobre os indivíduos (Burchell, 1996).

Conforme vim descrevendo, detalhando, entretecendo, ao longo dos capítulos da primeira parte desta tese, se pretendemos analisar o aparecimento da infância moderna, temos que entender este processo associado ao fenômeno da população. No raiar da Modernidade, esmaece o poder do soberano que cuida de todos como coisas de seu território. Trata-se,

³⁰ Tomo este título de empréstimo da tese de Veiga-Neto (1996a), que o utiliza para nomear uma das seções do capítulo denominado *Nexos* (id.:280).

agora, de dar conta de populações mais densas, cada vez mais concentradas, sem, no entanto, descuidar de cada indivíduo singular. A Modernidade, então, institui, segundo Foucault, uma associação demoníaca, entre, por um lado, “o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população – e o *jogo do pastor* – individualizador – jogado no indivíduo” (Veiga-Neto, 2000c:185).

O *jogo do pastor* constitui uma herança de formas peculiares de relação entre o senhor e seu servo, entre os religiosos e seus fiéis, entre o pai e sua família, entre o mestre e seus discípulos. Cada um desses “governantes” zela pelo seu rebanho mais diretamente pela ação do “olhar”. Mas este não é um olhar de dominação, trata-se mais propriamente de uma prática de “cuidados”: O *Senhor* é o pastor que nada deixará faltar às suas ovelhas. O poder do pastor, segundo Foucault (1997c:82), “se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo”. É o olhar do pastor que permite a sobrevivência do rebanho e promete a redenção de suas ovelhas. Portanto, este é um poder individualizador, que cuida de cada ovelha sem descuidar do rebanho.

O *jogo da cidade* surge associado aos problemas de uma sociedade que enfrenta uma crescente urbanização (a Europa Ocidental, num processo que inicia nos séculos finais da Idade Média), como estratégias para dar conta de formas urbanas de convivência, inventadas para solucionar os problemas que advêm da concentração populacional. A ocupação do espaço urbano cria a necessidade de novas práticas de regulação, que permitam e articulem formas de convivência ampla, coletiva.

Esta tensão, entre as formas de governo mais diretas sob o domínio do pastor e as necessidades criadas pela concentração populacional, instala um vácuo. É preciso gerenciar e articular tanto as formas de conduzir as vidas dos indivíduos, suas existências singulares, quanto o mundo do coletivo. Os Estados modernos surgem nas frinchas entre o singular e o plural, de modo a preocupar-se com a liberdade individual, mas, ao mesmo tempo, garantir ao Estado o poder de organizar a vida coletiva. Para regular essas formas de relação, é que se inventam novos modos de governo que articulam, então, o *jogo da cidade* e o *jogo do pastor*³¹.

Para Veiga-Neto, o *jogo do pastor* tem a sustentá-lo a instituição das disciplinas:

³¹ Para Ransom (1997), o que ocorre é que esta união, entre o poder pastoral e o poder do Estado, opera como uma dinâmica independente que toma para si todo o campo de relações entre o indivíduo e as estruturas sociais mais amplas, de tal modo que as nossas relações com a sociedade não estão sob nosso controle mas na mão de

É a disciplina — enquanto “anatomia política do detalhe” (Foucault, 1989, p.128) — que funciona como uma técnica, como um operador, capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano que se apaga com o raiar da Modernidade. Esse apagamento só é possível justamente porque se dá um duplo deslocamento da disciplinaridade: do âmbito religioso para o âmbito civil e do âmbito do indivíduo para o âmbito da população (Veiga-Neto, 2000c:185).

Já o *jogo da cidade* está voltado para a população, para o imperativo de controlá-la e, ao mesmo tempo, torná-la mais produtiva, mais saudável e mais feliz, e tem como seu ponto de apoio novos saberes que emergem para dar conta dos fenômenos que com ela ocorrem: “inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a área *psi* (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise)” (id., ib.).

A preocupação com a infância está associada à sua crescente visibilidade, como parte da população. Para entender como ela passa a ser o alvo de uma série de projetos de *governo*, é importante apontar para o fato de que tanto o governo formal quanto inúmeras agências e instituições se organizam com o propósito governá-la. “A medicina, a religião, a educação e outros mecanismos passam a se preocupar com o número, a sanidade, a educação e a produtividade dos indivíduos e das organizações que agregados formam a população” (Hunt e Wickham, 1998:25).

Diz Foucault (1995b:240) que a este termo, *governo*³², devemos deixar a significação bastante ampla que tinha no século XVI, quando era usado para designar:

a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: [governo] das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.

Portanto, na perspectiva foucaultiana, *governo* não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado. Ele pode, do mesmo modo, ser tomado como aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos* (Burchell, 1996) e, neste caso, se trata mais claramente daquilo que estou chamando de *governo*.

experts. O que é demoníaco na sociedade moderna, explica ele, é a sua capacidade para modelar as experiências subjetivas de tal modo que pensamos que elas pertencem apenas a nós.

³² Na tradução dos textos de Foucault, é utilizado, na realidade, o termo *governo*. Em razão da discussão que faço logo a seguir, substituo *governo* por *governo*, quando se tratar do ato de *conduzir a conduta*.

Governo ou *Governamento*?

E, aqui, cabe um esclarecimento sobre o sentido que quero dar a esta palavra: *governamento*. Em Português, o substantivo *governo* refere-se tanto à *instituição* quanto ao *ato ou efeito de governar(-se)*. Diz respeito tanto à direção que se dá a uma casa, a uma família quanto à governação ou governança como atos que se exercem sobre si ou sobre os outros; tanto à administração superior, como poder executivo, quanto à administração ou gestão, como sistema político pelo qual se rege um Estado (Ferreira, 1986). O Aurélio (id.:860) consagra dois termos que equivalem a *governo*: *governação* e *governança*, dando a eles este sentido de ato de governar(-se). No entanto, em dicionários mais antigos aparece o vocábulo *governamento* como “ato, ação ou efeito de governar” (Freire, Caldas Aulete, *apud* Veiga-Neto, 2001), apesar de ali se dizer que se encontra “em desuso”. Traçando um paralelo com a língua francesa e a inglesa, quero justificar a utilização do termo *governamento* que equivaleria a *gouvernement* e *government* nestas duas línguas, respectivamente, e que teriam o mesmo sentido que *governo*, em Português. Os sufixos *ção* e *mento* são usualmente empregados em nossa língua para substantivar um verbo, dando à palavra derivada o sentido de ato pelo qual aquela ação se exerce, como nos pares: lapidar/lapidação, descobrir/descobrimento. Assim, se existe governação, como ato de governar/governar-se, pode-se muito bem, por extensão, ressuscitar *governamento*, com o mesmo sentido, como propõe Veiga-Neto (2001). Justifico a utilização do termo com a intenção de diferenciá-lo *governo* — como uma instância de controle político, como instituição a quem cabe o exercício da autoridade —, do ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar as suas ações. O *governamento*, como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. Portanto, utilizarei, neste texto, daqui por diante, a palavra *governamento* para significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como, por exemplo, o *governamento* das crianças ou o *governamento* de si por si mesmo.

Governamentalidade

No texto em que Foucault (1993b) apresenta a noção de *governamentalidade*, ao caracterizar a ruptura entre o que chama de soberania³³ — cuja maior preocupação centrava-se no território — e o surgimento do que cunha como *governo*, diz ele deste último: “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de *dispor as coisas*, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (Foucault, 1993b:284, grifo meu). A partir destas referências, somos levados a perceber que a finalidade do governo “está nas coisas que ele dirige” (id.,ib.). Para atingir a perfeição e bem governar é preciso dispor de meios, prever as táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins. O que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão, torna tais atividades *governamentais*, como nos explicou Foucault, pois as conecta com vários procedimentos e aparatos cuja finalidade é a de garantir que elas obtenham certos efeitos: “Sem dúvida, através dos séculos os humanos têm refletido sobre a sua conduta e a alheia, mas tal raciocínio se torna *governamental* na medida em que busca tornar-se técnico e inserir-se no mundo, ao realizar-se como uma *prática*” (Rose, 1996b:41).

No texto “A governamentalidade”, Michel Foucault (1993b), ao retomar uma tipologia do século XVII, que se pretendia aplicável a todo o Estado e que possibilitou a ampliação da noção de governo, identifica três âmbitos em que este se dá e que se referem, cada um, a uma forma específica de ciência ou de reflexão: “O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (id:280). Nesta ampliação de sentido do que se entende por governo, não desaparecem as práticas tradicionais, associadas ao estado de soberania, todavia, *formas novas de racionalidade governamental* tornam-se mais importantes (Hunt e Wickham, 1998).

³³ Ao falarmos de soberania estamos nos referindo, a partir de Foucault, às formas de poder absoluto, centrado no soberano, característico da Europa Ocidental e cuja maior preocupação centra-se no binômio soberano-território. Foucault adota uma periodização diferente da usual para se referir às formas de organização do poder, com o estado administrativo surgindo no século XV e o estado governamental nos séculos XVII e XVIII. Para uma discussão destas questões, ver Hunt e Wickham (1998).

Para Rose (1998:35), [a governamentalidade] “se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de *racionalidade política*, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização das forças da sociedade”. Para esse autor, a governamentalidade concebida como racionalidade política deve ser analisada como práticas que permitem formular e justificar esboços idealizados para representar a realidade, analisá-la e retificá-la. Tal racionalidade é um tipo de aparato intelectual ou maquinaria que permite tornar a realidade “pensável” de modo que possa ser submetida à programação política (Rose, 1996b). A governamentalidade é tomada, por Foucault (1993b), como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por arranjos técnicos (notações, computações, avaliações, etc.), por uma conjugação de forças (legais, arquiteturas, financeiras, etc.) e pela utilização de instrumentos (levantamentos, pesquisas, sistemas de treinamento, etc.) que possibilitam a diferentes autoridades levar a efeito programas de governo que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais ou institucionais (Rose, 1996b).

Talvez fosse interessante aqui destacar que as relações de poder que se estabelecem entre as populações, nesta estrutura governamentalizada se utilizam, de forma vital, de táticas multiformes e da existência de uma variedade de especialistas, disseminados por inúmeras agências que geram as políticas sociais, econômicas, culturais, etc. e que vão “operar tanto para constituir os ‘problemas sociais’ para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (id.:53).

Assim, uma população e uma infância — que é também parte deste fenômeno e deste conjunto maior, que é a população — que podem ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber. No dizer de Popkewitz e Brennan (1998b:21): “Ao desenvolver as tecnologias apropriadas à população, a governamentalidade precisa, então, incluir um foco nas *tecnologias do eu* assim como nas *tecnologias institucionais* que perpetram a arte de governo de modo a torná-lo aceitável para o povo comum”. O que quero destacar é que, no meu entender, as instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar estes modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de — e pondo em operação — micro tecnologias de constituição das subjetividades infantis.

Foucault, ao tratar especificamente da questão da governamentalidade, nos mostrou como a disseminação das técnicas de governo se conecta com a criação de um corpo de *experts* e com a elaboração de um sistema de *expertise*.

Como isto tem atingido os modos correntes de compreender a infância? Como os discursos oriundos destes sistemas de *expertise* — com seus regimes particulares de verdade — têm afetado nossas relações com as crianças — nossos filhos, nossos alunos, outras crianças com as quais convivemos — constituindo outros modos de vê-las e justificando novas aspirações em relação ao seu presente/futuro e, justificando, assim, as práticas que têm por objetivo governá-las?

Para Michel Foucault:

O traço distintivo do poder é que alguns homens possam mais ou menos integralmente determinar a conduta de outros homens — ainda que não de maneira exaustiva ou coercitiva. (...) O governo dos homens pelos homens — formem eles grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população — supõe uma determinada forma de racionalidade e não uma violência instrumental.(...) a questão é [então]: como são racionalizadas as relações de poder? (Foucault, 1996b:64-65).

Ainda que a análise das escolas e da educação não tenha sido objeto de exame detalhado pelo filósofo, é bom lembrar que, ao estudar os mecanismos que constroem as instituições e as experiências que aí se dão (Gore, 1994), Foucault mostra a semelhança no modo de operar das mesmas, o que o leva a formular a seguinte questão: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1995a:199). Na análise de tais instituições, nos diz Barret-Kriegel (1990), ele se interessou por seus edifícios e equipamentos, investigou suas doutrinas e disciplinas, catalogou suas práticas e suas tecnologias. Foucault não estava interessado em estudar os sujeitos no interior das instituições, mas sim como, através de seus *mecanismos de confinamento*, de *práticas disciplinares* e de *tecnologias do eu*, certos comportamentos de autodisciplinamento são produzidos, segundo regras e práticas particulares — discursivas ou não — de modo que os sujeitos mantenham a si mesmos e aos outros sob controle. Isso vai na contramão de toda teorização crítica que vê a organização burocrática e pastoral das instituições educativas e de seus controles como fenômenos passageiros. Como argumenta Hunter (1996), tanto a administração burocrática como a Pedagogia do tipo pastoral-disciplinar são características incontornáveis do sistema de educação escolar moderno. Segundo este autor, o estado

administrativo foi o responsável pela separação do comportamento cívico do cidadão, da *persona* privada do homem de consciência e por vinculá-los a objetivos governamentais:

Talvez o primeiro instrumento e efeito deste desenvolvimento histórico tenha sido a agência (*bureau*) educacional, através do qual os estados conceituaram e organizaram aquele programa maciço e progressivo de pacificação, disciplina e treinamento, responsável pelas habilidades políticas e sociais do cidadão moderno. (...) foi a pastoral cristã que disseminou o comportamento da pessoa auto-reflexiva, tão valorizada pelos teóricos críticos, e que fez isso por meio de uma pedagogia de subjetivação moral que permanece no centro da escolarização moderna. (id.:163)

Nas minhas reflexões sobre a questão foucaultiana da governamentalidade, dei-me conta de que posso pensá-la a partir de dois ângulos, ou de dois pontos focais: a partir do indivíduo que se subjetiva/é subjetivado *ou* a partir das relações de poder que constituem/instituem tais processos. Qualquer que seja, no entanto, meu ponto de partida, ao discutir o que entendo por governamentalidade, estarei operando para aumentar/reforçar as possibilidades de pensar as relações de força que modelam nosso presente. Discutir este conceito central em Foucault implica fazer uma análise das mentalidades, da razão e das práticas políticas que moldam o nosso presente; implica apontar como os dispositivos de subjetivação foram inventados e mostrar o impacto que têm as práticas de governo sobre os sujeitos.

Assim, um ponto a destacar neste exame que estou fazendo é que a governamentalidade está associada ao processo de constituição do sujeito. Como isto não se dá num cenário vazio, encontro em Marshall (1994:29) que este processo, que faz com que as pessoas “possam ou devam” tornar-se sujeitos (parece que não há muita escapatória), envolve relações privadas do sujeito consigo mesmo, relações privadas interpessoais ou com algum mentor profissional (veja-se o/a professor/a como exemplo), ou relações com/entre instituições/comunidade, “ou com o exercício da soberania política” (id., ib.).

Deste modo, o sujeito, ao constituir-se como tal, exerce poder sobre si e sobre os outros (e de forma recíproca o sofre) e do mesmo modo instituições/comunidade/Estado intercambiam relações de poder que tanto exercem sobre si mesmos, entre si e com os sujeitos a que estão associadas.

Como o governo é concebido por Foucault como o *modo* pelo qual o poder é exercido, talvez fosse produtivo atentar para o que diz Burchell (1996:19):

Pode haver interconexões e continuidades entre diferentes formas de governo (governo), em particular, entre formas locais e diversas de governo (governo) existentes no nível das relações interpessoais ou entre instituições dispersas pela sociedade, por um lado, e o governo político como exercício de uma forma central e unificada de soberania do Estado, ou ainda, entre formas de governo

(governamento) existentes no interior de micro-cenários como a família ou a escola e as atividades macro-políticas do governo direcionadas para os indivíduos como membros da população, da sociedade ou da nação.³⁴

Todas estas interconexões ou continuidades apontam para o exercício de relações de poder. É importante assinalar que alguns destes poderes são moleculares, periféricos e, como explica Machado (1993), não foram absorvidos ou confiscados pelo aparelho do Estado, não foram criados por ele e nem, se nasceram fora dele, foram reduzidos a uma forma de manifestação do poder central. *Portanto, são poderes exercidos em níveis variados, em pontos diversos da rede social, com diferentes graus de intensidade, podendo ou não estar integrados ao poder do Estado ou do governo (como nos referimos quando tratamos do poder do Estado)*. Grifo esta advertência para destacar que este poder é relacional, capilar, disseminado por toda a estrutura social. Também quero chamar a atenção para o fato de que o exercício de poder se estabelece porque envolve indivíduos, comunidades, instituições, Estados que se encontram em relações assimétricas, com posições diferenciadas de poder. E é este diferencial de poder — que se estabelece pelo fato de que as posições relativas de poder são sempre desiguais — que o faz produzir.

A governamentalidade, portanto, faz o contato entre as tecnologias da dominação sobre os outros, no plano social, e da dominação de si mesmo (técnicas de si). Contato que se dá entre a genealogia e a ética. Ou, como disse Foucault “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, *apud* Veiga-Neto, 1996a:285). Este fenômeno não pode ser pensado, então, apenas a partir do ângulo de um sujeito que se subjetiva mas das práticas que conduzem/enquadram/possibilitam tal processo, não a partir da idéia de um sujeito soberano, senhor de suas condutas, de suas opções, autônomo (*auto* → de si; *nomos* → controle, medida, conhecimento), mas do amplo campo no interior do qual se articulam os fins e os meios adequados para governar (Miller e Rose, 1993).

³⁴ Esta citação constitui um exemplo da necessidade de distinguir os diferentes sentidos em que a palavra governo pode ser utilizada. Como deixo claro, no texto que traduzi, ao utilizar a forma dupla *governo*

Embora, como aponte Rose (1996a:170):

As imagens de liberdade e autonomia que inspiram nosso pensamento político [operem] (...) em termos de uma imagem de cada ser humano como foco unificado de sua própria biografia, como o *locus* de demandas e direitos legítimos, como um ator buscando fazer de sua vida e do seu eu um empreendimento através de atos de escolha,

neste processo de “aprendermos a ser senhores de nós mesmos”, temos que levar em conta que não governam e não governamos apenas nossos próprios interesses mas a intrincada teia de relações de poder em que estamos imersos/capturados/governamentalizados.

(*governamento*), estou apontando para o ato ou ação de *governar* (-se), enquanto a palavra *governo* é empregada para significar as atividades políticas ou a gestão do Estado.

2ª PARTE

Capturadas

Study backs benefits of early childhood education

CHICAGO (AP) -- A 15-year study of a Head Start-style preschool program for poor children bolsters the idea that early childhood education yields big benefits later in life, reducing crime and dropout rates.

Children who participated in the Chicago Child-Parent Center Program for one or two years were much less likely to engage in crime as teens or drop out of high school than children who started school with full-day kindergarten.

The federally funded program serves public school children in Chicago's most poverty-stricken neighborhoods for five to six years, starting at age 3. The program tries to get parents involved in their youngsters' education and emphasizes literacy.

The study found that the preschool years made the most difference in lowering dropout and crime rates 15 years later, said Professor Arthur Reynolds of the University of Wisconsin-Madison, who led the research.

The study appears in Wednesday's Journal of the American Medical Association.

Lower arrest, higher graduation rates

The research, along with studies on similar programs, shows that it is feasible to successfully implement such programs on a more widespread basis, said Reid Lyon, chief of child development and behavior at the National Institute of Child Health and Human Development, which helped fund the study.

Lyon, an adviser to President Bush, said the results will help the administration in its effort to develop an early childhood education initiative.

The researchers followed 989 children who participated in the Chicago program and 550 children who attended full-day public kindergarten in Chicago. The children were poor, mostly black and born in 1980. Nearly half of the children who had one or two years in the preschool program completed high school, compared with about 38 percent of the comparison group -- a difference of nearly 30 percent.

The rate of juvenile arrests was 33 percent lower among children who went through the program, 17 percent versus 25 percent; and 41 percent lower for violent crimes -- 9 percent versus 15 percent for the comparison group.

Rates of children being held back or needing special education were both significantly lower in children who were in the program. They were lowest in youngsters who participated through second or third grade.

In an accompanying editorial, Edward Zigler and Sally Styfco of Yale University's psychology department noted that despite the positive findings, children in the program still had relatively high crime and dropout rates.

But they also said the findings show that more time spent in the program leads to better results.

Copyright 2001 The [Associated Press](#). All rights reserved. This material may not be published, broadcast, rewritten, or redistributed.

Fonte: CNN.com, capturado na Internet em 8/5/2001

CAPÍTULO 5

DE SENDAS E DESCAMINHOS

A voz da consciência — a voz da responsabilidade — é audível, por assim dizer, só no tumulto das melodias não coordenadas. O consenso e a unanimidade prenunciam a tranqüilidade do cemitério (a “perfeita comunicação” de Habermas que mede a sua própria perfeição pelo consenso e exclusão do desacordo, é outro sonho de morte que cura radicalmente os males da vida de liberdade); é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro. (Bauman, 1998:249)

Das trilhas

É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. (Deleuze, 2000:120)

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (Foucault, 1998:13)

Como minha própria linguagem mostrará àqueles que me lêem, este é um capítulo que foi sendo montado em diferentes momentos, ao longo da escrita desta tese. Para descrever a investigação propriamente dita, volto a ele, mais uma vez, no momento de encerrá-la. E isso ocorre por uma razão bastante compreensível para aqueles que empreendem estudos dentro da mesma referência teórica. Preciso admitir que, ao início da investigação, eu não tinha, delineados de antemão, os caminhos que pretendia trilhar. Não contava com processo metodológico algum, previamente desenhado, para guiar o meu percurso. A inexistência de uma tal orientação (e, principalmente, acreditar que ela de nada me valeria) permitiu-me um inusitado espaço de liberdade. Pude fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não tinha compromissos com uma metodologia pré-estabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado. Portanto, este foi um caminho inventado, de ensaios nem sempre bem sucedidos, mas de qualidade profundamente provocativa e desafiadora, porque consistiu em desbravar, engendrar, buscar armas novas (Deleuze, 2000). Procurei submeter o material da investigação — teorias, possibilidades metodológicas, empiria — a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele

muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade. É disso que pretendo falar a seguir, na certeza de que só posso fazê-lo agora, refazendo, de certo modo, os meus passos.

Não pretendo fazer deste um capítulo de cunho metodológico. Não se trata aqui de realizar uma descrição exemplar que sirva de orientação a outros pesquisadores que se queiram aventurar por sendas minimamente foucaultianas, se é que isto existe, ou de tomar como inspiração a instigante produção do filósofo e as contribuições dos campos Pós-Moderno, Pós-Estruturalista e dos Estudos Culturais. Vou falar, antes, de descaminhos. Para concordar com Foucault que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (Foucault, 1998:13).

Creio ter mostrado no capítulo que abre esta tese como, no seu limiar, eu me encontrava num estado de insatisfação com o já-sabido. E como tal estado de insatisfação foi abrindo o caminho para que eu realizasse uma operação de estranhamento em relação à minha relativamente extensa experiência pedagógica e às arraigadas verdades que lhe serviram de alicerce e com as quais eu erigira a minha produção acadêmica até então. Eu entrava, assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhara e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que me permitiam viver e produzir no cotidiano.

Mas não é de crises que pretendo falar e, sim, da produtividade da dúvida, da incerteza, “do direito de explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho” (id.,ib.). Foi do vislumbre da possibilidade de abrir sendas novas e de colocar em questão aquilo em que eu viera acreditando por longo tempo, de me dar o direito de pensar diferentemente, que surgiu esta investigação.

Tratava-se também de extrair visibilidades, como disse Deleuze (2000), de colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos. Para isso era preciso, a partir de uma massa de elementos, isolar alguns, pô-los em confronto, discutir suas possíveis inter-relações, pensar sua pertinência, organizá-los em conjuntos (Foucault, 1997b). Para fazer

tudo isso, no entanto, era preciso mergulhar fundo na “teoria”³⁵. Buscar nos autores do campo pós-estruturalista, nas idéias pós-modernas e no âmbito dos Estudos Culturais o apoio não só para “desconstruir” verdades que me haviam constituído, mas especialmente para educar o olhar e a sensibilidade. Fazia-se necessário estar aberta a novas e intrincadas formas de raciocínio que não se baseavam nos pressupostos de um sujeito fundante, de uma realidade em constante aperfeiçoamento e numa verdade última. Mas não cabe aqui senão fazer referência a estas questões, que já discuti bastante minuciosamente nos capítulos precedentes e que continuarão sustentando toda a argumentação da análise empírica que produzo nos capítulos subseqüentes. O que é preciso ressaltar é que aqui a teoria teve um papel fundamental: de produzir novas significações, de pôr em questão crenças longamente cultivadas, de virar pelo avesso muitas convicções. E isso foi crucial para me permitir seguir adiante porque

Anteriormente a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir os fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos são administrados e ordenados como objetos de investigação — todos os quais moldam e modelam aquilo para o qual se deve olhar e a forma como aquele olhar deve conceber as “coisas” do mundo. (Popkewitz, 1994:179)

Foram estas estratégias, de que fala Popkewitz, que me serviram de ponto de partida para mais uma vez voltar meu olhar para a infância, pois ela não deixou de constituir o eixo central das minhas preocupações.

Era preciso, de certa maneira, tornar claras as minhas novas percepções, ver como a infância que hoje conhecemos e as formas de pensá-la, de representá-la, de fazer escolhas políticas em seu nome haviam se constituído historicamente. Como os discursos que foram se enunciando sobre ela articularam-se institucionalmente, investiram-se nas práticas e se

³⁵ Uso o termo *teoria* para significar a produção dos campos pós-moderno e pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, que têm relação direta com o meu objeto de estudo. Quero, no entanto, aqui, pôr em destaque o fato de que o conceito de teoria sofre um profundo questionamento, a partir destes campos de estudo. Nas formulações que os antecedem, a noção de teoria implica a suposição de que a teoria descreveria o real, ela o “descobriria”. Assim, a teoria representaria ou refletiria a realidade, existindo um “real” que precederia as formulações destinadas a explicá-lo. Na perspectiva em que me coloco e que corresponde aos campos citados acima, a teoria está implicada na produção da “realidade”. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a ela: históricos, contingentes, ultrapassáveis.

envolveram com a escolha de um conjunto de estratégias, de técnicas, de procedimentos que procederam a captura da infância³⁶.

Iniciei, assim, este estudo preocupada em contribuir para a discussão de como as crianças foram historicamente capturadas pelas malhas do poder, de como se estabeleceram políticas de verdade sobre elas, de como se deu a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operaram as máquinas que se encarregaram do governo da infância.

Dois grandes conjuntos estratégicos intimamente articulados passaram, a partir daí, a preocupar-me mais diretamente: a pedagogização e a governamentalização da infância. Não se tratava apenas de mostrar como ocorreu uma naturalização das noções de infância, de como se “colou”, a uma identidade infantil, outra, de aprendiz. De como, astuciosamente, se instituíram práticas “infantilizadoras” da infância. Era preciso “ler” como as práticas discursivas e não discursivas continuavam a operar como espaços de atribuição de sentido à experiência de ser criança. Foi o que procurei fazer nos capítulos precedentes, dando à forma mais ou menos corrente de significar a infância moderna, uma revisão crítica, uma outra forma de problematização.

Encerrada esta etapa, voltei-me para o presente. O que me propus a investigar foram os dispositivos, o conjunto de estratégias através dos quais o poder, continuada e cotidianamente, continua a investir-se na infância e sobre a infância.

A pretensão mais geral da segunda parte desta investigação é, portanto, a de destacar como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados, são produzidos no interior dos dispositivos pedagógicos e como estes dispositivos operam na constituição dos sujeitos infantis. O que trato é de mostrar como um documento como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCN (Brasil, 1998) — que o Ministério da Educação começou a divulgar no ano letivo de 1999, se coloca como um dispositivo que torna plausível — ao dizer coisas sobre as crianças e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida — o domínio da subjetividade infantil, como coloca este núcleo como alvo de técnicas que não são da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade.

Ao escolher o discurso proposto pelo RCN, como foco, mas não me atendo a ele de modo estrito — pois ao longo do trabalho empírico ele é matizado com outros discursos

sobre a infância, provenientes de outras fontes, especialmente dos textos da revista *Criança*, publicada pelo MEC, e de alguns materiais da mídia eletrônica e da mídia impressa, que exploro sob a forma de *vinhetas* — ocupo-me em mostrar como, de um modo sutil, as crianças se tornam alvo da administração — não apenas por operações burocráticas mas através de instrumentos mais refinados, consentidos mas “invisíveis”, aplicados no seu dia a dia. O que faço, seguindo Hunter (1996), é mostrar como os sujeitos infantis auto-reflexivos e auto-regulados que este instrumento burocrático pretende formar “são o resultado de uma iniciação incondicional nas disciplinas da consciência” (id.:163).

Ao definir, portanto, o RCN como o principal foco deste estudo, tomo-o na qualidade de um discurso pedagógico que, no interior das instituições educacionais propriamente ditas, opera e articula jogos de poder e vontades de saber, estabelecendo os vínculos, os nexos, os liames entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que têm por objetivo produzir crianças de um certo tipo. As noções de poder e de saber, a partir de Foucault, foram cruciais para realizar estas operações analíticas em que me envolvi, tanto na primeira quanto na segunda parte desta tese. Pois são estas noções que me permitem apontar como os aparatos para a produção da verdade organizam sistemas de enunciados que sustentam estratégias para que se levem a efeito as operações e as manobras que se encarregam da produção das subjetividades infantis.

Tomar um referencial curricular como objeto de investigação, supõe fazer aquilo que Foucault cunhou de uma “anatomia política”. O que, neste caso, constitui um modo de “destrinchar” como as operações que compõem o corpo do Referencial vieram se entretecendo e, ainda, de decifrar os seus mecanismos de poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de forças (Foucault, 1995b).

Fazer esta analítica, a partir da noção de governamentalidade — noção esta que vem sendo mais e mais aplicada às análises políticas que tratam das propostas neoliberais (Dean, 1999; Marshall, 1994; Veiga-Neto, 2000c) — implica mostrar como propostas do tipo do RCN estabelecem os nexos entre as perspectivas mais propriamente governamentais e as vidas dos indivíduos; como as práticas de educação estão indissociavelmente conectadas com sistemas de *expertise*, buscando produzir, em nome da sociedade, a solidariedade, a segurança, a paz e a prosperidade sociais (Rose, 1996a).

³⁶ A enumeração dessas operações não significa que haja entre elas ordenação, precedência ou nexo causal. Ao descrevê-las, vejo-as na forma de um conjunto estratégico, operando de forma conjunta no processo de captura da infância.

Das ferramentas

Conforme vim desenvolvendo e procurando esclarecer, ao longo da primeira parte deste trabalho de tese, os estudos genealógicos que Foucault realizou das práticas disciplinares, do biopoder, das novas formas de governo, mas também as suas noções de tecnologias da experiência de si, constituem o “chão teórico” sobre o qual a parte empírica desta investigação está organizada.

Ao apresentar minha proposta de tese, destaquei algumas possibilidades ou alternativas para dar conta do objeto que defini para este estudo — o complexo de operações que participam da constituição das subjetividades infantis e, portanto, em sua governamentalização — e daquilo que considerei como ponto focal do meu estudo — o discurso pedagógico do RCN. Penso que tais possibilidades e alternativas se constituíram como sendas produtivas de investigação, ao possibilitarem a compreensão das mudanças que estão ocorrendo não apenas em relação à infância, mas, de modo muito especial, nas políticas e nas pedagogias que a têm como sujeito (não apenas porque a produzem como tal mas, porque também a assujeitam).

Quando Popkewitz e Brennan (1998b:21) identificaram as tecnologias de que se vale a governamentalização para “perpetrar a arte de governo”, eles destacaram dois grandes conjuntos: as *técnicas disciplinares* e as *tecnologias do eu*.

Ao propor-me a realizar uma analítica das operações que o poder engendra para capturar os sujeitos infantis nas suas malhas, ao identificar este complexo de técnicas de poder que se associam a esta nova racionalidade de *governo* voltada para as crianças pequenas, fui levada a fazer um esforço de síntese e uma delimitação dos focos sobre os quais me debruçar. Para dar conta e, de certa forma, capturar as expressões que nos Referenciais dizem respeito a estas formas de *disciplinarização* que se dirigem ao corpo infantil e também a estes aparatos de fabricação de sujeitos *auto-disciplinados* e *auto-conscientes*, busquei identificar um conjunto articulado de operações propostas por Foucault que me serviram de referência para a realização da análise empírica, que apresento nos capítulos subsequentes desta tese. Não se tratou aqui de aplicar um sistema de categorias, mutuamente exclusivas, como nas investigações de cunho positivista. O que me propus, a partir da leitura teórica e do confronto com o material empírico, foi a identificar ênfases. Muito mais um exercício de

pensamento para colocar juntas certas idéias e produzir com isto novos efeitos de sentido. Tratei de mostrar a meticulosidade com que tal material atenta para detalhes, minúcias que revelam: “a entrada que aí encontra o poder” (Foucault, 1995a:129). O que realizei foi um ensaio de estratégia analítica que, ao colocar as idéias de Foucault ao lado de formas convencionais de pensar propostas educativas (no caso, aquelas apresentadas no Referencial e na revista *Criança*, mais especialmente), buscou realizar um ensaio sobre a possível fecundidade desse tipo de associação.

Embora eu tenha inicialmente me interessado em focalizar e analisar principalmente as técnicas disciplinares e as tecnologias do eu, um terceiro conjunto foi aos poucos se impondo ao meu olhar. Não era possível entender o complexo de forças, de práticas, de saberes, de arquiteturas que se organizavam para produzir o fenômeno da infância moderna e de sua paulatina institucionalização, tendo como foco apenas o indivíduo singular. O próprio documento que eu escolhera como eixo central do trabalho empírico passou a me desafiar a ver as crianças como conjuntos, envolvidas também por um poder interessado em massificá-las, em apropriar-se delas como quadros a serem mobilizados, como composições multiformes mas relativamente coesas, como multiplicidades a serem investidas pela ordem do poder. O conceito foucaultiano de biopoder foi essencial para que eu compusesse (e completasse) os limites teóricos e práticos da investigação: até onde levar os esforços de delimitação do meu objeto e sob que perspectivas analíticas estudar os múltiplos efeitos do poder sobre os sujeitos infantis. Não se tratava de traçar um quadro o mais amplo possível, sem deixar lacunas, numa ilusão de completude e de domínio sobre o objeto de estudo. Era mais um exercício de inteligibilidade para que a investigadora passasse a compreender — e, quem sabe, tornar mais claros para si e para os outros — esses fenômenos de ordem global que se apoderam da infância. E dos quais a proposição de educação institucionalizada é um exemplo e o RCN, outro.

Da empiria

Das escolhas

Ao apontar para as relações entre infância e poder como o enquadramento a partir do qual faria as escolhas teóricas e práticas para conduzir esta investigação, tinha claro que tais relações implicavam o estabelecimento de conexões do indivíduo com ele mesmo, conexões

entre indivíduos e destes com as instituições do mundo social, como explorei em maior detalhe no capítulo precedente. Tais conexões, por seu lado, só poderiam ocorrer se mediadas pela linguagem, por alguma forma de comunicação, pois é apenas através da linguagem que podemos dar sentido ao mundo. Portanto, outro dos pressupostos que orientou meu trabalho foi o do papel central da linguagem no estabelecimento das relações de poder. Assim, se a infância se constituía como meu interesse primordial, os discursos em que ela estaria implicada se tornavam a matéria prima para a investigação. Mas não se tratava de qualquer discurso. Aqueles que me interessavam mais propriamente eram os discursos pedagógicos, envolvidos nos esforços de institucionalização e pedagogização deste segmento da população. Portanto, conhecer/explorar tais discursos, se tornava o nó a ser desatado pelo meu trabalho empírico. Não que a infância não estivesse envolvida em outras tramas discursivas e que estas não se confundissem/mesclassem com os discursos mais caracteristicamente educacionais e neles interferissem “até a medula”. Deixar de lado esta trama não supôs desconhecê-la, menosprezá-la, muito menos ignorá-la³⁷. Como deixo claro mais adiante, esta escolha foi muito mais uma admissão das minhas limitações como pesquisadora e uma imposição burocrática em relação ao tempo para completar esta tese, do que uma impossibilidade teórica ou metodológica.

Feitas estas considerações, reputo como importante justificar a escolha do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como foco principal deste trabalho, como o *corpus* empírico desta investigação. Vou compor esta justificativa apontando em que cenário se deu a sua divulgação e implantação e como, neste cenário, ele passa a constituir um importante instrumento para o governo da infância brasileira.

Do documento

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCN/EI ou, simplesmente, RCN, como passarei a grafar a partir daqui — é um documento de orientação curricular, elaborado sob os auspícios do Ministério da Educação e posto em circulação ao início do ano letivo de 1999. Ele “integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (RCN 1:5).

³⁷ Ao longo da investigação, reuni uma grande quantidade de artigos de revistas, crônicas, notícias de fatos, de eventos, envolvendo os sujeitos infantis. Também capturei na Internet outro tanto de materiais que tinham o mesmo escopo. Eles se encontram “armazenados” à espera de que o meu tempo e novas inquietações ponham a campo a pesquisadora e incitem à constituição (ao engendramento) de novos objetos de pesquisa.

É composto de três volumes, denominados de: 1. *Introdução*, 2. *Formação Pessoal e Social* e 3. *Conhecimento do Mundo*. O primeiro volume traz informações de âmbito mais geral: faz uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e apresenta concepções de criança, de educação, de instituição de Educação Infantil e de seus profissionais³⁸. Este volume apresenta ainda os objetivos gerais para a Educação Infantil e a forma como foram organizados os dois outros volumes. O segundo volume tem como conteúdo as questões relativas à formação (o que eu denomino mais adiante de domínio moral). Trata dos processos relativos à constituição da *identidade* e da *autonomia* pelas crianças. O terceiro, que se volta para o que ali se considera como *conhecimento do mundo* — tomado como um âmbito de experiência —, é composto pelos seguintes eixos de trabalho: *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*. São 468 páginas, no conjunto dos 3 volumes, que têm por finalidade orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares, voltados para a infância nas instituições educacionais a ela destinadas.

Os volumes 2 e 3, que se incumbem mais diretamente das sugestões de trabalho junto às crianças, se encontram distribuídos pelos eixos de trabalho já referidos, e cada um de tais eixos é apresentado segundo um esquema que é o seguinte: considerações sobre a presença do eixo — Música, Matemática, Linguagem, etc. — na Educação Infantil; a criança e sua relação com aquele eixo — a criança e o Movimento, a criança e as Artes, etc. —; objetivos; conteúdos; orientações gerais para o professor — que envolve sempre a organização do tempo e do espaço e algumas orientações específicas relativas ao trabalho naquele eixo — chamadas, via de regra, de orientações didáticas —; e observação, registro e avaliação formativa. Mesmo sem pretender realizar nenhum tipo de análise do documento propriamente dito neste espaço, já que isto é objeto de uma discussão bastante alentada no capítulo 9, quero dar destaque a este tópico sobre a forma de organização por *âmbitos de experiência* e por *eixos* e sobre a organização interna do conteúdo de cada eixo, no formato disciplinar, que é referido na página 7 do volume 1: “A organização do Referencial 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”. A este respeito também penso ser importante trazer a contribuição de Haddad (1998:16) quando analisa o sentido

³⁸ Profissionais que insistirei em chamar de *professoras*, ao longo de minha investigação, já que esta é uma população majoritariamente feminina e que esta denominação “professora” é aquela que mais se ajusta às atuais discussões políticas — apesar de seu caráter não consensual — e às minhas convicções como militante da área.

atribuído à expressão “âmbitos de experiência” — e as transgressões éticas que avalia ali estarem configuradas — presente na proposta brasileira, que ela afirma ter sido tomada de empréstimo ao projeto curricular espanhol do início dos anos 90:

É curioso observar que este termo, tão amplamente utilizado no RCN, não é definido em nenhum momento e afirma o pressuposto que é incisivamente negado pelo documento que o inspira. Ou seja, enquanto o documento espanhol reafirma insistentemente que a adoção do termo “âmbitos de experiência” se dá pela contraposição ao conceito de áreas de conhecimento”, a última expressão é utilizada insistentemente no documento brasileiro para que nenhum(a) cidadão (ã) possa duvidar que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que se sistematiza em diferentes áreas do conhecimento (Língua, Matemática, Artes, Música, Ciências Físicas, Naturais e Sociais), deva ser proporcionado desde o berço, na Educação Infantil.

Desejo ressaltar, antes de encerrar esta seção, que no intuito de constituir um quadro mais amplo da iniciativa — de propor o referencial — e de seus desdobramentos, solicitei, em mais de uma ocasião, uma série de informações à Coordenadoria de Educação Infantil do MEC. No entanto, tais informações referentes às tiragens do documento, suas formas de distribuição, seus destinatários preferenciais, as estratégias montadas para a sua divulgação, os modos previstos para acompanhar sua implantação, os apoios recebidos, as parcerias estabelecidas etc. não me foram repassadas pela instituição, até o momento em que finalizava esta tese.

Das condições de produção do RCN

Embora as teorias do currículo sejam relativamente recentes no campo da teorização educacional, a preocupação com a “ordem e o detalhe das coisas ensináveis”³⁹ está associada às reformas pedagógicas do início da Modernidade. A distribuição dos alunos em classes, como recurso para o exercício de uma maior vigilância sobre eles, é seguida, segundo Hamilton (1992), por um refinamento do conteúdo e dos métodos da escolarização. Assim, o *currículo* entra em pauta com a organização da escola moderna que ocorre na segunda metade do século XVI. Portanto, o controle e o escrutínio da ordem e da seqüência dos conteúdos curriculares configura-se como um movimento que pode ser associado à formalização do processo educacional.

A idéia que aqui pretendo desenvolver é a de que a proposição de referenciais curriculares para a Educação Infantil, que ocorre com o RCN, é fruto não apenas de uma

³⁹ Utilizo aqui a formulação de Palamidessi (2001:capa) para significar o que entendo por currículo.

expansão/disseminação deste nível educacional, mas da necessidade de produzir o seu ordenamento e controle. A preocupação em fazer um traçado amplo e panorâmico das condições de possibilidade de formulação do RCN se assenta no pressuposto de que um conjunto de determinantes de naturezas variadas vai atuar no desencadeamento deste processo. Um complexo de lutas sociais, embates ideológicos, pressões econômicas, produções documentais, leis, propostas institucionais, etc. e não apenas a vontade regulamentadora da gestão do Estado são por ele responsáveis⁴⁰.

Não pretendo aqui buscar as “causas” que estariam diretamente implicadas na produção do documento. Ocupar-me-ei muito mais em traçar um mapa, um conjunto de trilhas que se entrecruzam e desembocam na sua elaboração. Utilizo aqui a noção de causa num sentido foucaultiano, como *causa imanente*, na qual estão implicadas simultânea e reciprocamente causa e efeito. Deleuze (1987) concebe uma causa imanente como aquela causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito e que se diferencia em seu efeito.

Traçar as condições de possibilidade do documento supõe, então, mostrar como este dispositivo pedagógico é gestado nas tramas discursivas e nas relações político-institucionais que permeiam o campo da Educação Infantil. Como ele é tornado operativamente possível, como múltiplas relações de força, intrincadas e cruzadas, o conformam como um dispositivo de poder. É o que passo a fazer a partir daqui, nesta seção.

O quadro de expansão acentuada do atendimento às crianças menores de 7 anos ocorre no Brasil, a partir de meados da década de 1970. Esta expansão se caracteriza por várias modalidades de serviço, a cargo de iniciativas tanto privadas como governamentais ou comunitárias, como mostram Campos, Rosemberg e Ferreira (1995). Esta expansão, segundo as autoras, se dá de forma um tanto caótica, produzindo serviços de qualidade muito variável, aos diferentes grupos da população. Muitos destes programas são organizados e levados a efeito fora do âmbito da educação, com características predominantemente assistencialistas e

⁴⁰ Como Deleuze (1987:51) analisa de forma especialmente clara, o Estado para Foucault não é o detentor do poder mas “um efeito de conjunto ou a resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de núcleos que se situam num nível completamente distinto e que constituem em si uma ‘microfísica do poder’. Não só os sistemas privados, mas peças explícitas do aparelho do Estado têm, por sua vez, uma origem, métodos, e exercícios que o Estado, mais que instituir, ratifica, controla ou inclusive se contenta em garantir”.

sem um quadro legal ou institucional para definir responsabilidades ou deveres em relação ao conjunto do atendimento (id.)⁴¹.

O final dos anos 70 vê surgir as reivindicações dos movimentos sociais urbanos, em torno de propostas em prol de uma melhoria da qualidade de vida das populações, que incluem a luta pela implantação de creches nos bairros populares. Eclode o discurso dos direitos: à educação institucionalizada das crianças, ao trabalho e à participação política das mulheres. Um arco de alianças se estabelece nestas lutas, dos setores populares com os grupos feministas, das mulheres trabalhadoras com os seus sindicatos (Campos, 1999). No entanto, as respostas obtidas por tais mobilizações, em face especialmente das prioridades estabelecidas pelos órgãos responsáveis (predominantemente da área da assistência), mostram que “as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (id.:122).

Os anos 80, especialmente aqueles que antecedem à promulgação da atual Constituição, são de intensa mobilização por um ordenamento legal na área educacional que incluía também a Educação Infantil⁴², fazendo com que esta entre na ordem da lei, como diria Foucault. O que ocorre, ainda que nem sempre na medida e nos termos reivindicados pelos proponentes, segundo a avaliação de estudiosas e estudiosos da área, com a entrada em vigor da Constituição de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com as Constituições Estaduais, com as Leis Orgânicas Municipais (Campos, 1999; Faria e Palhares, 1999; Arelaro, 2000; para citar apenas alguns estudos recentes). O fato é que, ao mesmo tempo em que se intensificam as discussões e a mobilização social por uma expansão do atendimento, também se ampliam as alianças para que se chegue a algumas definições legais, o que vem a ser alcançado, em alguma medida, pela promulgação dos diplomas legais enumerados acima. É preciso referir, também, que neste quadro muda o tom do discurso reivindicatório, que passa da acentuação no apelo às benesses do paternalismo, característico dos períodos anteriores, à reivindicação de direitos (Oliveira et al., 2000; Barreto, 2000).

⁴¹ Além da referência citada neste parágrafo, ver também Campos (1999), onde a autora traça uma análise deste quadro de expansão mostrando ao lado destas iniciativas predominantemente de baixo custo e qualidade, a expansão de ofertas na rede privada para as crianças dos extratos médios e altos da população.

⁴² Ao lembrar esta mobilização, faz-se necessário referir o movimento organizado pela Comissão Nacional Criança e Constituinte que reuniu organismos governamentais e não governamentais em defesa da criança entre os quais cito: Ministérios como o da Educação, da Saúde, da Cultura, do Trabalho, do Planejamento, da Previdência e Assistência Social e entidades como CNBB, OAB, OMEP, UNICEF, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, entre outros.

É interessante notar que, nas lutas pela definição legal, interesses conflitantes se manifestam e aquilo que hoje é visto como conquista é produto de uma batalha intensa e tenaz que se dá no plano da linguagem⁴³: pela proposição de enunciados que garantam alguns significados comuns, algumas definições compartilhadas, alguns terrenos mapeados, outras tantas responsabilidades estabelecidas. Mas este é um terreno escorregadio, viscoso, pantanoso. Se alguns acordos discursivos são estabelecidos, outros tantos silêncios os colocam à prova: se se definem, por exemplo, responsabilidades em relação à criança — por parte do Estado, da sociedade e da família — se deixam num terreno ambíguo as atribuições dos diferentes órgãos e esferas do governo que atuam neste campo da atenção à infância. Não só a Educação Infantil, como admite o Parecer da ANPEd (1998) sobre o RCN, é um campo onde permanecem áreas de disputas entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade, como a própria infância é um terreno que se torna alvo destes “desacordos”. E aqui seria interessante recorrer a Ewald (1993:42) quando diz que a sociedade se fragmenta numa infinidade de partes, dispersas e disseminadas “em tantos lugares quanto aqueles em que o poder se exerce” e é jogado segundo modalidades específicas. Neste jogo, o Estado é uma parte que se opõe às outras ou com elas se articula. As partes singulares mantêm contato entre si através de mecanismos, dispositivos, tecnologias políticas, que atuam na base, ficando para o topo a ação das estratégias e táticas. Mas estes mecanismos não operam de forma solidária ou unitária: “Nunca há senão partes sem todo, cujo princípio de coerência ou de coesão está situado no interior de relações de forças, segundo a fórmula de uma perpétua batalha” (id.:42).

Esta batalha perpétua travada em nome dos sujeitos infantis envolve, portanto, vários centros de poder que se agrupam e reagrupam segundo interesses momentâneos e reivindicações que sofrem periódicas transformações. Se os anos 80 se caracterizam pela intensificação do discurso do direito das crianças pequenas à educação, pela necessidade de reordenação dos sistemas educacionais e pela definição de responsabilidades das mais diversas esferas da sociedade, na década seguinte as coisas mudam. A captura de tais discursos numa estrutura legal vai trazer à tona uma outra modulação discursiva: como transformar tais “conquistas legais” em ações práticas, como lidar com óbices das mais diversas naturezas que parecem se constituir em ameaças a tais “conquistas”? O *teste da prática* nada mais faz do que pôr a nu outras lutas, outras reivindicações que passam a ser

⁴³ A publicação coordenada por Machado (2000), sob os auspícios da Fundação Carlos Chagas, é plena de exemplos de que as lutas por definições sobre a Educação Infantil não só foram ferrenhas neste período, como deixaram, segundo seus analistas, muita coisa “inconclusa e indefinida”.

vistas como desafios para “garantir avanços”. Os discursos se voltam agora para mostrar a falta de uma política para a Educação Infantil, para denunciar a insuficiência de recursos e equipamentos, a indefinição de fontes de financiamento, a falta de qualificação das professoras e dos quadros técnicos, a discutível qualidade das propostas pedagógicas em desenvolvimento nas instituições, como enunciam vários dos documentos produzidos nessa década (e aqui cito, como exemplo, vários dos textos publicados nos *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil* (1994), tais como: Machado (1994), Campos (1994), Barreto (1994), entre tantos outros).

O que fora visto como um amplo “projeto social” configurado na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, mais especialmente, vai encontrar obstáculos logo mais adiante. A reforma proposta por estes dispositivos legais entra em choque com estratégias de poder que se lhe opõem e que põem em evidência uma série de fissuras na pretensa unidade do discurso de defesa da criança⁴⁴. Do próprio interior da burocracia estatal, se levantam vozes que discordam das responsabilidades que foram atribuídas a este setor pelos diplomas legais⁴⁵. Nessa mesma linha, podem ser citados inúmeros outros pontos de fricção que vão desde a disputa política entre vários órgãos pela manutenção, sob a sua jurisdição, de programas voltados para a infância até os descompassos entre aquilo que prevêm as formulações legais e os meios disponíveis para sua efetivação. Na análise que faz do poder, Ewald (id.:47) vai nos dizer que:

Para o poder nunca há senão problemas pontuais ou conjunturais, resistências ao seu exercício, reversões ou desvios imprevistos, soluções “vergonhosas”, invenções “malévolas” e “dissimuladas”, sempre de vistas curtas, ao acaso das improvisações, das tentativas, dos ensaios, que não respondem a nenhuma teleologia. “As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas, na verdade, ao acaso da luta”.

Portanto, as pressões para inserir a Educação Infantil no sistema educacional, o afã de garantir-lhe um espaço próprio, de buscar sua expansão, de dotá-la de suporte financeiro e técnico, de qualificar suas professoras e quadros especializados, de articulá-la com o ensino fundamental e tantas outras ações vistas como tendentes a realizar um direito das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, configuram-se como terrenos de luta em que grupos em diferentes posições de poder na sociedade disputam pela imposição de suas convicções e prioridades.

⁴⁴ Embora alguns textos falem de *afirmação da cidadania da criança brasileira*, de *consolidação de posições*, de *vontade da nação*, no que diz respeito aos projetos de educação da criança pequena (vide Craidy (2000) e Didonet (2000b), os mesmos textos mostram a dificuldade em consolidar interesses, valores opostos e projetos conflitantes de sociedade (Didonet, 2000b).

⁴⁵ Algumas indicações sobre esta questão podem ser encontradas em Arelaro (2000).

Seria importante, aqui, associar às condições que acabo de analisar, a pressão internacional que sofre o Estado brasileiro, especialmente a partir da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, quando se compromete, junto com outros países, a erradicar o analfabetismo e a mudar substancialmente o escopo e as prioridades do atendimento educacional no país⁴⁶. A Educação Infantil é posicionada na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Brasil, 1993) como a primeira etapa da Educação Básica, cujo raio de ação precisa ser ampliado nos países signatários. Ao dizer que a aprendizagem começa com o nascimento, em seu artigo 5, se estabelece que: “Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado” (id.:72).

Toda esta trama, com suas modulações, todos estes jogos de poder com pressões vindas de muitos lugares, todos estes acordos discursivos, que ocorrem associados à pressão internacional, a um amplo movimento de formulação de diretrizes legais e que são seguidos por um movimento de organização em nível mais propriamente institucional, exprimem e organizam, ainda que de forma precária, certas formas de conceber a infância e definem as atribuições das várias instâncias da sociedade pela sua proteção, cuidado e educação.

Se nas décadas de 80 e 90 as pressões foram fortes no sentido de atribuir legitimidade jurídica à Educação Infantil, não menos importantes foram os movimentos de sua expansão e institucionalização. É neste quadro de ampliação do atendimento, que exigências ligadas à qualificação das iniciativas se torna mais candente no discurso de defesa da Educação Infantil. Não que tais exigências já não fizessem, de longa data, parte das demandas e dos discursos de alguns dos segmentos com ela envolvidos, mas agora elas ganham maior visibilidade ou, quem sabe, uma maior estridência. É bem por isto que se delineiam propostas para uma série de controles com vistas a estabelecer políticas de regulação na área da Educação Infantil — envolvendo credenciamento de instituições, formação de professoras, modelos de gestão, propostas pedagógicas e muitos outros.

É nesta perspectiva de atender a uma demanda por qualificação da Educação Infantil que o Ministério da Educação elabora e põe em campo o Referencial Curricular

⁴⁶ Talvez fosse importante aqui fazer referência ao comentário de Didonet (2000a) de que o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) não foi implementado pelo Brasil, o que não lhe tira, segundo a minha avaliação, a possibilidade de produzir efeitos. Até porque ele se insere num movimento amplo de diretrizes associadas a políticas de financiamento, ao estabelecimento de prioridades pedagógicas, a modelos de orientação curricular que certamente veio tendo efeitos sobre a educação brasileira na última década.

Nacional para a Educação Infantil, no final de 1998. Ele poderia se justificar por aquilo que Machado (2000) qualifica como um dos principais desafios que persiste ainda hoje na área, e que estaria afeto aos responsáveis diretos ou indiretos pelo funcionamento das instituições que é:

o de *captar a dimensão educativa* prevista para a faixa etária de 0 a 6 anos e *propor sua respectiva tradução* no cotidiano das instituições, através de uma organização dos agrupamentos de crianças, dos espaço, do tempo, dos materiais e das atividades propostas para elas *que integre cuidar/educar*. (id:8)

O que me faz voltar ao ponto de partida desta seção: a preocupação com o currículo, que por certo, integra a dimensão educativa e sua tradução no cotidiano institucional.

Alguns pesquisadores e instituições têm se aplicado em realizar estudos sobre as propostas pedagógicas e currículos destinados à Educação Infantil, em nosso país. Tais análises têm se preocupado em identificar critérios de seleção e organização de conteúdos, em realizar avaliações ou diagnósticos sobre as propostas/currículos presentemente em curso no país, em organizar e propor metodologias de avaliação de tais propostas/currículos, ou, em alguns casos, em realizar recortes avaliativos das experiências em curso e, ainda, fazer levantamentos sobre a produção acadêmica veiculada nos principais encontros das associações nacionais e que têm entre suas temáticas o currículo para a Educação Infantil.

A marca dessas investigações tem sido a de colocar sob o crivo da análise, de um modo especial, como tais propostas/currículos se organizam, quais os critérios ou a lógica que preside a sua ordenação, qual a articulação entre os seus componentes estruturais, mas também seus compromissos com a formação da cidadania — seus pressupostos sobre a infância, as concepções políticas que os orientam, suas relações com o contexto social —, e o grau de compromisso político-administrativo de seus proponentes com a sua implementação. Uma marca bastante visível é também a da identificação das bases teóricas, e de alguns de seus conceitos-chave, especialmente referidos à área *psi* em que tais propostas se assentam: no construtivismo, no sócio-interacionismo, na psicologia rogeriana, etc. Nestas pesquisas, são centrais as questões de cunho epistemológico, preocupadas com o que ensinar — como considerar aí interesses e necessidades da criança; como garantir que a interpretação do adulto em relação a tais interesses e necessidades seja fiel àquilo que a criança “verdadeiramente” manifestou; como levar em conta a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra; como definir objetos de natureza cultural, vinculados mais propriamente ao universo cultural de cada criança em particular, ou ainda, do grupo do qual ela faz parte; como fazer a criança ultrapassar as referências culturais do seu meio de origem, para levá-la a

ter contato com as expressões do universo cultural, historicamente produzido pela humanidade; como organizar as experiências para levar a cabo aquilo a que se propõem, etc. Este levantamento poderia ser prolongado extensamente, mas este não é aqui o meu propósito. Questões que se referem a lógicas estruturais estão igualmente contempladas nestes estudos: como os textos pedagógicos, configurados em tais propostas/currículos servem de instrumentos para veicular relações de poder externos a eles (Palamidessi, 2001).

O propósito deste trabalho não é tomar nenhuma destas sendas. Não vou trabalhar sobre o instigante tema da mudança curricular ou oferecer interpretações sobre o modo de produzir as transformações necessárias à implantação de uma outra perspectiva curricular. Não vou, nem mesmo, identificar diferentes perspectivas de conceber o escopo dos currículos para a Educação Infantil. E, finalmente, não tenho a intenção de destacar “responsabilidades” pessoais ou institucionais pela implantação/implementação de determinadas propostas curriculares. O que venho pretendendo apontar nesta seção não é uma historiografia do RCN, nem as circunstâncias que rodearam sua produção, nem muito menos fazer sobre ele um juízo de valor. Trabalho muito panoramicamente com certas discursividades que vieram se estabelecendo sobre a questão curricular na Educação Infantil, em nosso país. Não tenho a pretensão de fazer neste espaço exíguo um estudo arque-genealógico: me aplico muito mais em identificar que condições de possibilidade permitiram, em determinado momento, a elaboração e a divulgação do documento que constitui parte do *corpus* desta tese.

Os estudos que refiro acima e que me serviram de base para identificar como se estabelece um discurso que diz da importância de definições curriculares para orientar as práticas pedagógicas institucionais voltadas para a infância foram aqueles desenvolvidos pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC — COEDI/MEC — (Brasil, 1996b), por Rocha (1999) e por Junqueira Filho (2000). Também me serviu de referência a Bibliografia Anotada da Educação Infantil (Brasil, 1995), que relaciona 148 produções da área, tanto de cunho individual como coletivas.

A pesquisa da COEDI/MEC se debruça sobre propostas/currículos elaborados por secretarias estaduais e municipais de educação, tendo analisado 45 conjuntos de documentos: 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20 de municípios de capitais. O estudo de Rocha (1999) tem, como seu *corpus*, a produção acadêmica das estudiosas e estudiosos da área vinculados às universidades e instituições de pesquisa e de Ensino Superior, apresentada nas

reuniões das associações nacionais de pesquisa como ANPEd, ANPOCS, SBPC, SBP⁴⁷, abrangendo centenas de trabalhos. A investigação de Junqueira Filho (2000) relaciona 30 propostas/currículos produzidos tanto por autores individuais como por equipes, propostas estas vinculadas ou não a instituições nas quais estão sendo/foram desenvolvidas, envolvendo, portanto, alguns trabalhos de cunho meramente propositivo, orientações para quem delas quiser fazer uso. A Bibliografia Anotada, assim como os estudos que compõem o material apresentado por Rocha, trabalham com produções mais diversificadas. Não incluem trabalhos que tratem unicamente da temática do currículo mas produções referentes à área da educação da infância. É preciso alertar também para o fato de que muitas propostas/currículos se encontram avaliadas/analizadas/referidas em mais de um dos estudos citados anteriormente. Como, no entanto, não quero ver senão regularidades discursivas, padrões dominantes de dizer, ou mutações nas formas de enunciação, este parece não ser um entrave a ser transposto ou minimizado, nesta investigação.

Ainda que eu não vá me debruçar de maneira exaustiva sobre o material referido acima ele me permitiu identificar como se tecem algumas tramas discursivas que passam a dar significado ao movimento de definição de currículos ou de diretrizes curriculares para a Educação Infantil.

Não pretendo aqui entrar em áridas discussões sobre o que é “mesmo” o currículo para fixar-lhe o sentido último e inquestionável. Como já referi ao início desta seção, utilizo uma forma bastante simples de concebê-lo, “como a ordem e o detalhe das coisas ensináveis” (Palamidessi, 2001:capa), baseando-me no pressuposto de que as formas de organizar o conhecimento servem para regular e disciplinar os indivíduos.

O que os estudos que me servem de referência permitem identificar é uma intensificação ou proliferação de propostas pedagógicas/currículos na década de 90. O fato de se poder citar algumas iniciativas pioneiras como a de Marinho (1978) na década de 70, e uma certa ampliação de documentos desta natureza na década de 80, não esconde que o último decênio do século 20 poderia ser chamado de “era do currículo na Educação Infantil”. Do mesmo modo, o material analisado no estudo da COEDI apresenta apenas um pequeno número das propostas que analisa, produzidas nos anos 80⁴⁸. O estudo de Rocha que abrange

⁴⁷ As associações a que se referem tais siglas são a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Sociedade Brasileira de Psicologia, respectivamente. Em que pesem tais referências, utilizo neste trabalho apenas os trabalhos apresentados na ANPEd.

⁴⁸ Nenhum documento tem data anterior a este período, uma vez que se trata de projetos em curso à época da investigação, o que não nos permite afirmar que antes desta data outros não os tenham antecedido.

apenas o período 90-96, mostra entre os cento e vinte e dois trabalhos apresentados na ANPEd, dez trabalhos que tratam do currículo.

Uma constatação de Junqueira Filho (2000:12), em relação ao material que examinou, é a pretensão de cada uma das propostas de, a seu modo, “promover o desenvolvimento pleno e integrado da criança”. Isto implica em considerar a criança como um ser simultaneamente composto de domínios articulados: o corpo, a afetividade, o intelectual e o moral. Também nelas predomina o discurso do atendimento às necessidades e aos interesses infantis. Tais propostas visam explicitamente contribuir para a formação de seres críticos, criativos, descobridores, ativos, plenos de inventividade, participantes, autônomos, cooperativos, responsáveis. Também Rocha (1999) aponta entre os eixos norteadores da concepção de criança e do que chama de *projeto educacional-pedagógico* — a autonomia, as interações sociais, a competência no uso das linguagens, entre outros — presentes e de certa forma articulados na produção que analisa. O estudo da COEDI (Brasil, 1996b) mostra propostas preocupadas também com a formação de sujeitos críticos em ênfases que por vezes destacam a questão da cidadania, em outros, as dimensões psicológicas do ser em desenvolvimento. Embora se possa apontar a dispersão de orientações presentes em tais propostas, elas mostram convergências no que diz respeito a um “modelo” de criança, que é certamente uma das condições de possibilidade de formulação do RCN. E talvez fosse interessante atentar aqui para o que diz Popkewitz (1994: 208):

Os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, (...), nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são “meramente” linguagens sobre a educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas.

Outro aspecto que ganha corpo na produção das propostas pedagógicas e dos currículos, especialmente os formulados nos últimos quinze anos, do que se pode depreender das excelentes sínteses produzidas para a Bibliografia Anotada é um “afunilamento” na orientação teórica das propostas. As contribuições de autores “clássicos” como Rousseau, Froebel, Decroly, Freinet, Montessori é agora substituída pelas formulações de Piaget, Wallon e Vigotsky, mais especialmente. O “construtivismo” parece se constituir *na* perspectiva de explicação dos fenômenos que ocorrem com a criança, no período final do

século XX, ao menos na produção acadêmica ou institucional, voltada para a educação da criança pequena⁴⁹.

Além dos estudos que referi, também uma série de publicações do MEC, durante a década de 90, constituem a meu ver este amplo espectro de documentos que se propõem a definir uma política pedagógica para a Educação Infantil. Entre tais documentos cito: *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a), *Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b), *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil* (1994), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995), *Anais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil* (1996), *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (Brasil, 1996b), *Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 1997), *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998), todas publicadas sob os auspícios do MEC/SEF/DPEF/Coordenação Geral de Educação Infantil.

Assim, a formulação do Referencial, como um dispositivo de governo da infância — como pretendo ter mostrado de forma bastante sintética — envolveu uma série de operações discursivas e de agenciamentos práticos. As condições que possibilitaram a elaboração deste “modelo pedagógico” para as instituições de Educação Infantil, por parte das instâncias oficiais, implicam a mobilização (e também a oposição) de forças vindas de muitos lugares. Dizem respeito tanto aos movimentos sociais que lutaram por ampliação de oportunidades de atendimento às crianças, quanto ao esforço para qualificar a produção acadêmica na área; podem ser encontradas tanto nas formulações legais, quanto nas formas de institucionalização levadas a efeito por diversas esferas governamentais e sociais; estão presentes nos discursos que reivindicam uma educação de qualidade para a infância, tanto quanto nas formulações que minimizam a importância da intervenção educativa por parte das instâncias governamentais. Não pretendo senão ter enumerado aqui algumas destas possibilidades. O que talvez fosse importante referir é a importância que elas tiveram na

⁴⁹ Cabe aqui fazer referência às críticas à orientação construtivista do documento expressa nas análises que foram feitas especialmente em relação à sua versão preliminar (Kuhlman Jr. (1998b), Machado (1998), Bujes (1998a), entre muitos outros. Também o estudo da COEDI/MEC (Brasil, 1996b) apresenta uma análise do uso do construtivismo como a orientação mais freqüente para as propostas pedagógicas. Ali se diz sobre o construtivismo que: “É como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas ou uma chave valiosa que abriria as portas da credibilidade de qualquer projeto. O suposto valor no mercado educacional dado a essa palavra parece ser o maior responsável pelo seu uso indiscriminado e por suas inúmeras utilizações” (id.:41).

discussão que se disseminou sobre a necessidade de organizar e ordenar as experiências pedagógicas, pela via do currículo, na Educação Infantil. Pois é nessa trama discursiva que se estabelecem algumas pretensões mais ou menos consensuais sobre o tipo de criança que servirá de referência à formulação de tais propostas. Para isso se “afinam” sensibilidades, se “a(de)puram” os sentidos para chegar a uma definição de infância o mais compartilhada possível com a finalidade de dar sustentação, viabilizar e tornar palatável tal proposta. Também se entra num amplo acordo sobre os modos através dos quais vão se instrumentalizar as experiências educativas das crianças, na experiência vivida nas instituições de Educação Infantil, assumindo uma perspectiva única de definir os processos que com elas ocorrem nesta etapa de suas vidas.

Da revista *Criança*

A revista *Criança* pode ser considerada também, a exemplo do Referencial, como instrumento de disseminação das propostas institucionais do MEC. A revista é uma publicação da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do Ministério, tem cerca de 14 anos de existência, e produziu até agora 33 edições. Até a edição de nº 19, era dedicada quase que exclusivamente ao oferecimento de sugestões de materiais e de atividades para as professoras, de "um receituário", segundo informações colhidas junto à COEDI/MEC. A partir daí, ocorre uma inclusão paulatina de artigos de cunho mais analítico e de discussões envolvendo aspectos teóricos. Esta mudança na linha editorial corresponde às mudanças que ocorrem tanto no estatuto legal da Educação Infantil quanto na disseminação do discurso de qualificação da Educação Infantil, pelo aperfeiçoamento da atividade pedagógica, especialmente a partir da década de 90.

Não apenas este quadro institucional justifica a publicação da revista. Outros acontecimentos delineiam as condições para que ela se torne um veículo que põe em circulação e estimula a discussão sobre este nível da escolarização. Entre eles, se encontram os mesmos delineados na seção anterior — e que seriam responsáveis pela elaboração do RCN — como também a constatação de condições de preparo profissional, muitas vezes precárias, entre as professoras da área: o que, de certa forma, a revista se propõe a aperfeiçoar.

O incremento nas tiragens da revista e, por extensão, o incremento de leitoras e leitores atingidos é outro elemento para justificar sua inclusão neste estudo. Um fato a ser

destacado é a paulatina ampliação das tiragens a partir do exemplar 24, quando estas começam a ser informadas:

Exemplar	Tiragem	Ano de publicação
24	20.000	1993
25	40.000	1993
26	75.000	1994
27	75.000	1994
28	95.000	1995
29	120.000	sd.
30	130.000	sd.
31	120.000	1998
32	120.000	1999
33	150.000	1999

Tanto no ano de 2000 quanto em 2001 (até o momento em que termino esta tese) não foram publicados/lançados novos exemplares. Segundo a avaliação da coordenação do MEC, mesmo com incremento da tiragem em cada edição (ressalvado o decréscimo entre as edições de nº 30 e nº 31), os exemplares publicados e distribuídos ainda seriam insuficientes para atender mais amplamente a demanda, mas ocorre por limitações conhecidas no orçamento do ministério.

Outro aspecto a ser considerado é o caráter marcadamente institucional da revista: divulga as iniciativas do MEC; põe em discussão temas do seu interesse; apresenta as “palavras” do Ministro, da Secretária do Ensino Fundamental, da Coordenadora da equipe de Coordenação de Educação Infantil; apresenta experiências bem sucedidas de divulgação de materiais de interesse institucional.

Associada ao caráter institucional, antes referido, a revista tem outra marca um pouco mais difícil de definir. Ela não é um veículo da mídia em seu sentido tradicional, nem uma produção de caráter acadêmico. Ela fica no meio do caminho: nem comercial, defendendo interesses mercadológicos, nem com o caráter estrito de divulgação científica — em que os temas específicos da educação são objeto de análises teóricas mais aprofundadas. Localizada num amplo espectro de publicações que podem ser caracterizadas como endereçadas “ao professor e à professora de sala de aula”, a revista *Criança*, a exemplo de outras do gênero

compartilha, com outras revistas de divulgação científica, de um objetivo de redução e simplificação das novas tendências, pesquisas e descobertas da área “científica” envolvida, para apresentação a um leitor ou leitora menos “iniciado”, como também se aproxima a outro gênero de periódico "popular" que se propõe “a ensinar como fazer”, dar “dicas”, “sugestões” de prática para a leitora e o leitor. (Costa e Silveira, 1998:346)

Como advertem as autoras aqui citadas, esta descrição das auto-denominadas “revistas do professor” pode estar sendo muito simplificada e nós acrescentaríamos que ela poderia também estar fixando um sentido que dificilmente se aplicaria a todas as publicações do gênero.

Feitas estas considerações e esta breve caracterização da revista *Criança*, considero importante explicitar que a escolha de focalizá-la de forma complementar ao Referencial se deve ao fato de que ali se delinham os preceitos de uma prática pedagógica que pretende estar em consonância com aquele documento. Também no periódico se relatam experiências cujo objetivo é servir de apoio à implantação do RCN, através do caráter exemplar do que ali se propõe.

Nesta seção em que se delinea um “retrato” do periódico, seria interessante referir que a Revista passa por diversas fases e orientações editoriais. A partir de seu exemplar de nº 29, a responsabilidade por sua edição muda de mãos. Toda a feição gráfica mas também o conteúdo da revista e sua apresentação sofrem modificações. É na edição de nº 29 que se anuncia a proposição de referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil. Tanto a linha editorial da revista quanto o escopo dos artigos nela publicados passam a articular-se para apoiar a divulgação e a implantação do RCN. Esta mudança substancial revela uma concentração de esforços institucionais do MEC para tornar o documento não só conhecido mas também para que o que nele se propõe passe a compor o cotidiano pedagógico das instituições de Educação Infantil.

Talvez o editorial, no exemplar 29, com o instigante título *Crianças são poesia* ofereça algumas pistas sobre a pretendida renovação editorial da revista. Neste texto, a autora, a editora da revista, creio eu, depois de fazer referências a Benjamin para justificar o caráter de “alteridade” da criança na Modernidade, e a Freud para falar da matriz do desenvolvimento emocional, recorre a Piaget para fazer a afirmação de “que não há início para o desenvolvimento cognitivo” (*sic*) e que “o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas interações entre as pessoas e o mundo” (*sic*) (Cr. 29:3). Está dado *o tom que define porque as crianças são poesia*: as infinitas possibilidades do pensamento humano

abertas pelo desenvolvimento da inteligência, segundo uma ordem pré-determinada de estágios. Portanto, segundo o entendimento do que se enuncia no Editorial, compreender o modo de pensar da criança é tomado como condição essencial para preservar sua poesia... A matriz construtivista que caracterizava, no meu entender, a fase anterior da revista se mantém incólume. Como permanece também o privilégio ao cognitivo em relação às outras dimensões constitutivas dos sujeitos infantis (pelo menos nas formas correntes de concebê-las). No entanto, um desejo de mudança na participação das professoras se enuncia neste chamamento: “queremos publicar nos próximos números mais relatos de experiências bem sucedidas em Educação Infantil, ilustrados com muitos textos, desenhos e pinturas das crianças, além de belas fotos” (Cr. 29:36).

A *Carta ao Professor (sic)* encaminha novas pistas não apenas sobre o escopo da revista e de sua linha editorial mas também sobre alguns conceitos ali expressos. Nela, o Brasil é apresentado como um país de “grande e deslumbrante diversidade cultural” no qual o acesso aos bens culturais permitiria “aos professores criar formas de pensar, sentir e atuar na sociedade”. O que visa a revista é, pois, subsidiar o trabalho das professoras em suas “propostas pedagógicas [para] que possibilitem o contato íntimo com a produção cultural de todas as épocas e lugares” (Cr. 29:2). O que pretende é operar uma “revolução cultural”. Para isto, estão convocados professoras e professores, na seção *MEC puxa prosa*:

Decidimos realizar uma proposta de renovação editorial da revista Criança, buscando aproximá-la dos anseios e necessidades de professoras e professores. Para isto, sua participação é fundamental e decisiva (...).

Enviem-nos cartas, sugestões, relatos de experiência, atividades e projetos, coloquem-nos sua dúvidas e sugestões que nos comprometemos a dar-lhes um retorno, respondendo e publicando o que for possível. (Cr. 29:36)

Difícil retorno? Contribuições inexpressivas? Estas questões me vêm à mente ao examinar os números subseqüentes da revista. Apenas um artigo, referido como contribuição, é publicado.

Apesar das referências à diversidade e a exaltação da riqueza que daí adviria, a revolução cultural se fará a partir de um único ponto localizado no mapa do Brasil. São de instituições que oferecem assessoria a creches e pré-escolas ou a projetos de capacitação para professores de Educação Infantil que provém a totalidade dos artigos que compõem a revista, nesta fase. Esgotou-se a aliança entre a burocracia estatal do MEC e os professores das Universidades ou IES que caracterizou a revista em sua fase anterior. Um novo quadro de especialistas passa a compor a burocracia do Ministério e outro lhe presta assessoria. São os

técnicos ligados às instituições acima referidas que tanto fazem a revista e nela colaboram, quanto é deles também a responsabilidade pela elaboração dos novos referenciais curriculares para a Educação Infantil.

O tom da revista, ao mudar, muda para “propagandear” os novos RCN. Pois eles “vão nortear e proporcionar grandes avanços na educação das crianças de zero a seis anos de idade, para que elas tenham oportunidades de mostrar *todo o esplendor de suas capacidades criadoras*” (Cr. 29:37, grifo meu)⁵⁰. O exemplar 31 apresenta os artigos que nele constam como apoio para compreender e permitir a transposição didática dos conhecimentos propostos pelo Referencial (Cr. 31:2). O RCN passa a constituir a promessa de instituição da qualidade na Educação Infantil. Ao enunciar esta forma de apresentar o documento, muitos outros entraves cuja superação era vista anteriormente como essencial para a obtenção de uma *Educação Infantil de qualidade* deixam de ser referidos. Entre eles, posso citar os efeitos nefastos da deficiente formação das professoras, da inexistência de dotações orçamentárias específicas para a Educação Infantil, do caráter paternalista da política predominante na área, para lembrar apenas alguns.

Os artigos da revista, em sua maioria, caracterizam-se agora por apresentar experiências ou relatos de atividades, associando ao relato, uma reflexão sobre a prática. Esta é uma forma de conceber o trabalho docente que analisarei em detalhes nos capítulos subseqüentes.

Além de entrevistas com consultores (já envolvidos na colaboração com o RCN), outro tipo de artigo/reportagem passa a freqüentar as páginas do periódico: são relatos de caráter exaltativo⁵¹ sobre experiências especialmente ligadas à implantação de propostas curriculares e de gestão pedagógica da Educação Infantil, realizadas por alguns municípios brasileiros (três, para ser mais precisa, um em cada número da revista, nas edições 29, 30 e 31), comandadas por consultoras do grupo de especialistas referido acima.

Todos os relatos que constam na revista buscam a chancela da prática, o rótulo de experiência bem sucedida. Esta orientação é consistente com a idéia de uma homogeneização das práticas, a partir do oferecimento de modelos. Os textos que constituem tais relatos são

⁵⁰ Sugiro a atenção para o caráter exaltativo do enunciado, na melhor tradição do ufanismo que lembra os tempos de um “Brasil Gigante”.

⁵¹ Os títulos de diversas seções ou artigos da revista de nº 30 são bastante característicos deste tom que estou referindo: *Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem*, *Palavra de mãe: “A escola, hoje, é maravilhosa”*, *“Eu me recuperei como profissional e como mulher”*, *“O mundo da arte me trouxe um despertar maravilhoso”*.

“parentes próximos” da construção oficial da criança, do professor e do conhecimento oficial (Luke, 95/96) feita pelos RCN. Deste modo, é importante assinalar que a revista *Criança* se constitui, em seus últimos exemplares publicados, como um dos tantos artefatos culturais de que a política oficial se vale para, através de um acento pedagógico-prescritivo (Costa, 2000b), constituir as identidades docentes das professoras de Educação Infantil, coisa que veremos nos capítulos que se seguem, nesta tese.

SAPUCAIA DO SUL

Uma creche com cara de empresa

Instituição construída pela Gerdau utiliza novos conceitos e pretende ser modelo para o país

As 130 crianças que vão freqüentar a nova creche da Vila Fortuna, em Sapucaia do Sul, mal sabem que terão de se habituar a estratégias de gente grande.

Noções da moda nas grandes empresas, como qualidade total, e conceitos de ordenação, limpeza, saúde, autodisciplina e utilização do ambiente serão aplicados na rotina da creche.

O modelo de gestão importado do mundo dos negócios será repassado aos 28 funcionários pela Gerdau, a empresa que está investindo R\$ 400 mil na construção da creche. Depois de concluída a obra – a previsão é para a primeira quinzena de dezembro –, será feita a doação à prefeitura municipal, que entra com o terreno e a manutenção da creche e se encarregará de seis professores, 13 auxiliares, pediatra, pedagoga, nutricionista e pessoal de limpeza e de cozinha.

– A creche será modelo no Estado e quem sabe no país – projeta Delmar Pereira Maciel, gerente administrativo e de recursos humanos da unidade da Gerdau em Sapucaia.

A afirmação se baseia não só na estrutura administrativa, mas física do empreendimento. A arquitetura do prédio é específica para cuidar de crianças. Nas salas que abrigam os dois berçários, as paredes de tijolos cedem espaço a grandes vidros, permitindo que o responsável vigie mais de um recinto ao mesmo tempo. As vidraças, aliás, estão presentes em todas as portas, para aumentar o controle das crianças, na faixa etária de quatro meses a seis anos.

– Vamos dobrar o número de vagas para crianças dessa idade no município – comemora Laci Beatriz Huck, diretora municipal de creches de Sapucaia.

A creche da Vila Fortuna começará a funcionar no próximo ano letivo, atendendo no horário das 6h30min às 18h30min. Serão seis turmas, incluindo dois berçários, dois maternais e dois jardins. Para conseguir uma vaga, os pais deverão comprovar que moram no município, trabalham e ganham menos de quatro salários mínimos. A prefeitura ainda vistoria a residência e faz a triagem da família.

A seleção é rígida para que as crianças mais carentes possam ter acesso gratuito a refeitório, fraldário e banheiros especiais (há um por sala, para os professores não desviarem a atenção das demais crianças). O prédio ainda conta com um solário, ambiente com iluminação natural, adequado para quando o clima na rua não estiver para brincadeira.

AS NOVIDADES

Os atrativos da creche Hugo Gerdau, na Vila Fortuna, em Sapucaia do Sul:

Conceitos empresariais

- Os ambientes têm formulários com pontos a serem observados como iluminação, cortinas, cadeiras, separação do lixo etc.
- O recinto recebe fichas vermelhas, amarelas ou verdes, conforme as condições de uso do ambiente, facilitando o entendimento pelo público infantil. Com isso, as noções de organização e educação são apreendidas naturalmente pelas crianças.

Arquitetura

- Paredes e porta separadas por vidros, para facilitar a visualização
- Corrimãos, vasos sanitários e pias proporcionais ao tamanho dos usuários
- Tomadas em pontos elevados da parede, para evitar choques
- Piso que absorve o impacto em caso de queda e mantém a temperatura

Inscrições

- Começam em fevereiro, com o restante da rede municipal de ensino infantil de Sapucaia. Mais informações podem ser obtidas pelo telefone (51) 451-2712.

Fonte: Clic RBS

CAPÍTULO 6

O SINGULAR E O PLURAL

Michel Foucault, em sua análise sobre as tecnologias de poder, nos mostra que é no momento histórico das disciplinas que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (Foucault, 1995a:127)

Através de conhecidos exemplos como os da prisão, do exército, mas também da escola monitorial e da escola jesuítica, o autor descreve exhaustivamente como o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. “Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (id., ib.). Deste modo, a finalidade das disciplinas é a fabricação de corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis”.

O século XVIII, cuja conjuntura histórica reúne um aumento expressivo da população conjugado com o crescimento do aparelho da produção que se torna mais extenso, complexo e custoso, faz com que as disciplinas respondam “pelo papel de fixar a população em crescimento, aumentar a rentabilidade dos aparelhos de produção e ajustar a correlação entre os dois processos” (Fonseca, 1995:48). Assim, os mecanismos disciplinares, ao comporem as táticas de poder que serão utilizadas para docilizar e tornar mais produtivos os agrupamentos humanos, obedecerão basicamente a três critérios: de que o exercício de poder seja o menos custoso, de que seus efeitos alcancem a intensidade máxima e que este poder crescente leve a um maior rendimento os aparelhos onde é exercido (id.).

O que as disciplinas visam através de sua ação é a paulatina incorporação destas formas “apropriadas” de conduzir-se, de pensar e de sentir, sutilmente construídas através das táticas que empregam. Deste modo, podemos entender porque, na autodisciplina, as coerções

implícitas são muito mais econômicas do que as repressões externas (Veiga-Neto, 1996a; Foucault, 1995a; Varela, 1995). E este processo de autodisciplinamento, operado por instituições específicas como as citadas acima e, em especial e mais amplamente, pela escola, também tem a caracterizá-lo a invisibilidade e a naturalidade, como explica Veiga-Neto:

na medida em que as permissões e interdições engendradas pela disciplina são inculcadas no maior número de indivíduos desde a mais tenra idade, tendemos a ver como naturais, conscientes e sempre intencionais e controláveis os comportamentos socialmente sancionados quando esses se manifestam automaticamente na idade adulta. Mas já no início do século XVII, Hobbes enxerga que tudo isso é fabricado: “O Homem não se ajusta à sociedade pela sua natureza, mas pela disciplina” (Hobbes, citado por Rose, 1989, p.222). (Veiga-Neto, 1996a:223)

Como se dá, então, este disciplinamento? Através de processos múltiplos, mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se repetem, se sobrepõem, que se apóiam mutuamente, que entram em convergência, que operam sobre os corpos e que acabam por esboçar um estratégia geral de ação. Os mecanismos das tecnologias disciplinares não são exclusivos de um tipo de instituição. Eles não são redutíveis a um local institucional, se aplicam em diferentes instâncias, através de técnicas que fazem “um controle minucioso do corpo, de suas partes, das atividades, do tempo e das forças” (Fonseca, 1995:48). Mas este controle dos corpos não se dá por mecanismos como a escravidão ou a vassalagem⁵², não se busca impor a submissão aos corpos, subjugando-os através da violência. Não se trata de impor, forçar, submeter mas, antes, de incitar, conquistar, acumpliciar: “O mecanismo das tecnologias disciplinares se traduz por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos...” (id., ib.):

A relação fundamental que se estabelece entre a tecnologia disciplinar e os que são a ela submetidos não é do tipo de uma dominação que restringe, apropria e conduz, como ocorre com as fórmulas históricas de dominação (...), mas da preservação de uma certa autonomia, do próprio corpo, para aqueles que com ela se relacionam. Esta autonomia seria perpassada, entretanto, por uma política de coerções sutis aplicada sobre o corpo em todos os seus elementos, gestos e comportamentos. (id.:50)

Foucault nos alerta para o fato de que é preciso localizar exemplos, mostrar suas minúcias, destacar-lhes a astúcia, a intimidade, a meticulosidade, dar atenção aos seus detalhes, ao seu poder de difusão, aos arranjos sutis que eles engendram, traçar-lhes a solidariedade mútua: “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (Foucault 1995a:135).

⁵² As formas de dominação que Foucault opõe às disciplinas são a escravidão, a domesticidade, a vassalagem e o ascetismo. Tais formas de dominação diferem das disciplinas tanto em seus objetivos como no modo como operam.

A tática disciplinar estabelece as conexões entre o indivíduo e o todo do qual faz parte, se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. É ela que aparece como “condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica do poder que poderíamos chamar de *celular*” (Foucault, 1995a:127). Estas táticas ou mecanismos disciplinares começarão a ser empregados nas instituições com objetivos definidos e Foucault aponta como grandes tecnologias disciplinares a vigilância, a sanção normalizadora e o exame e afirma que foi a invenção deste último que possibilitou que a pessoa se tornasse “calculável”. Hoskin (*apud* Popkewitz e Brennan, 1998b), no entanto, vai mais longe e sugere que o exame está no coração da transformação política que permite a governamentalização do Estado. No que tange à escola e a outras instituições de cunho educacional, o sistema classificatório instituído pelas notas/avaliação permitirá, por exemplo, colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo. Assim, é “normal” ver as crianças organizadas por grupos de idades, que envolvem a transmissão de determinados tipos de conhecimento e desenvolvem certas experiências e não outras, nas instituições de cunho educacional. Por outro lado, cada criança será diferenciada das outras pelo seu sucesso em tais experiências, pelo seu estilo de aprender, de conduzir-se etc., sendo avaliada de acordo com certas escalas ou categorias. Estes breves exemplos têm a finalidade de indicar a produtividade de examinarmos as práticas institucionais voltadas para as crianças pequenas, no detalhe.

Infância e tecnologias disciplinares

Como mostrei em seções precedentes, as disciplinas representam uma das preocupações foucaultianas mais características. O tratamento analítico que o autor dá ao tema leva-o a identificar a existência de um complexo de técnicas de poder que não se sustentam pela força ou pela coerção.

Ao tematizar sobre a questão disciplinar, Foucault acabou por fazê-lo dando uma ênfase ou colocando um acento na disciplina-corpo. No caso específico de *Vigiar e Punir*, o filósofo esteve preocupado em descrever como o corpo se tornou alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais” (Foucault, 1995a:188), não para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (ib.).

Mas Foucault também nos mostrou que estas operações só foram possíveis porque o eixo corporal engendrou seu próprio discurso. Ao se tornar um alvo político, o corpo se tornou, simultaneamente, um objeto de discursos, demonstrando assim, a indissociabilidade entre política e linguagem (Miller e Rose, 1993). Os corpos infantis se tornaram objetos de um domínio de ação governamental e, ao mesmo tempo e num movimento paralelo, passaram a fazer parte de um campo conceitual que os tornou passíveis de intervenção e regulação. Assim, disciplinas que passaram a atuar sobre os corpos infantis foram “criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento; (...) extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que [produziram] saber e conhecimento” (Foucault, 1995a:189).

A partir destas considerações, torna-se mais claro que, para estabelecer como legítimos certos modos de intervenção que tiveram a infância como alvo, a moderna racionalidade governamental passou a se utilizar de uma linguagem particular: a definir objetos e objetivos, a construir uma gramática de análise e prescrições e a selecionar um vocabulário adequado para elaborar programas específicos destinados à infância. Foi necessário, portanto, estabelecer uma consonância entre o discurso político num nível mais amplo — com seus apelos éticos, epistemológicos e ontológicos — e os planos e objetivos para resolver certas problematizações específicas na área social, econômica ou da vida pessoal, como neste caso específico a educação da criança pequena, sendo que foi a linguagem que tornou possível esta tradução do geral ao particular (Miller e Rose, 1993).

Assim, ao tomar o RCN/EI como foco principal desta análise empírica, procuro, de alguma forma, estabelecer como se dão as conexões entre as racionalidades políticas mais amplas de governo e as aspirações regulatórias do documento, como se estabelece entre elas uma certa identidade e uma determinada mutualidade. Ao realizar esta análise da ordem do discurso curricular, na Educação Infantil, que o documento põe em evidência, tenho presente que é a linguagem que torna possível o governo da infância, pois os seus mecanismos discursivos a constituem não apenas como um domínio a ser governado mas como um campo de inteligibilidade, com seus limites, suas características e com a descritibilidade dos fenômenos que com ela ocorrem, associados de forma mais ou menos sistemática (id.).

Foucault, ao fazer a genealogia do indivíduo moderno como objeto, como um corpo dócil e mudo (Dreyfus e Rabinow, 1995), nos mostrou que a disciplina conseguiu, através de um conjunto de técnicas, ajustar as massas humanas ao aparelho da produção. O controle das

operações do corpo foi o seu alvo preferencial. Foram estas técnicas minuciosas, com seus arranjos sutis e de aparência inocente — com suas pequenas astúcias e seu incrível poder de difusão — que engendraram o produtivo sujeito moderno. O que importa neste trabalho é mostrar que tais astúcias se encontram vivas e que operam nas nossas instituições de Educação Infantil, pela realização de uma vigilância constante, pela distribuição continuada de micro-sanções e pelo exercício do exame.

Ao caracterizar o que chamou de instrumentos de disciplinarização, o filósofo apresentou-os em três grupos abrangentes: a *vigilância*, com suas operações de monitoramento constante, distribuição no tempo e no espaço e de controle do processo; a *sanção normalizadora*, com suas operações de classificação, normalização e individualização; e o *exame* cuja disseminação ofereceria a oportunidade para os processos de objetivação/subjetivação e totalização.

Em que pese esta vontade moderna de estabelecer com precisão limites e distinções entre tais processos, não apenas eles não são facilmente distinguíveis em suas operações práticas, quanto em seus efeitos. Eles se superpõem, se potencializam, atuam de forma solidária, por um lado. Por outro, paradoxalmente, entram muitas vezes em conflito e agem uns contra os outros. Talvez aqui fosse interessante recorrer a Foucault para mostrar, através do exemplo do exame, como este envolve simultaneamente instrumentos e operações variados: “O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder” (Foucault, 1993f:107).

Importa aqui também seguir um alerta dado pelo autor: de que se olhe não para os resultados de uma ação, mas para o seu desenvolvimento (id.). Ao apresentar, portanto, este texto de análise das operações disciplinares (mas não sobre elas exclusivamente), estarei interessada em apontar como estas operações, enquanto estratégias, incidem no engendramento de determinados resultados.

A análise das táticas disciplinares, neste capítulo, tem como foco o RCN. Meu propósito, ao fazer uma analítica deste documento, é pôr em evidência o modo como as proposições ali presentes se constituem em operações disciplinares que descrevem os rituais de um poder que se investe nos corpos infantis. Faço-o, a partir daqui, seguindo a precaução proposta por Foucault de ir às minúcias e tomando como estratégia o que Veiga-Neto (1996a) chamou de *efeito de saturação*, isto é, me valendo de várias passagens, vários fragmentos discursivos exemplares não tanto no sentido de reforçar meus argumentos — nem, muito

menos, no sentido de exemplificar — mas, sim, no sentido de mostrar a abundância de uma recorrência que expressa o quanto certas noções “de fundo” são tomadas tranquilamente, como princípios fundantes — pelos discursos que estou descrevendo e analisando.

Os operadores da disciplina

Início a análise de como funcionam as técnicas disciplinares, no interior de um dispositivo pedagógico como o RCN/EI, por aquilo que Foucault chamou de instrumentos da disciplina. Para entendermos como as táticas disciplinares são responsáveis pelo engendramento de determinados resultados, dedico-me a esmiuçar os detalhes das operações práticas propostas no documento. Do que aqui se trata é de mostrar como funcionam as operações de vigilância, as micro sanções e o exame e a importância que tiveram para o sucesso de sua aplicação técnica a utilização estratégica do espaço, do tempo e da força dos indivíduos.

Passemos, então, ao exame destes operadores.

As operações de vigilância

A vigilância, garantida por uma distribuição espacial dos indivíduos, se exerce, nesse caso, pela aplicação de técnicas que têm como propósito a observação constante das crianças pequenas. Para que estas técnicas de observação levem aos desejados resultados de controle sobre os seus objetos, torna-se necessário reparti-los no espaço para garantir a homogeneidade do agrupamento e “possibilitar uma observação o mais completa possível da enorme variedade de ações e atitudes humanas. O importante destes sistemas é que nenhuma destas atitudes permaneça em segredo, ou seja, permaneça oculta aos *olhos* da vigilância” (Fonseca, 1995:53). Assim,

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar a sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento (...). Esta observação e seu registro

forneem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (RCN 1:58)⁵³

Esta observação faz-se com objetivos bastante precisos de subsidiar a avaliação das crianças tomada como

um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças [e que tem como função] acompanhar, orientar, regular e redirecionar este processo como um todo. (RCN 1:59)

Essas práticas são, assim, um instrumento privilegiado para que cada criança seja objeto de observação e de informação. Através da vigilância que esta observação constante produz, as crianças, objetos de controle, são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, em suas “esquisitices”. Seus traços mais característicos são identificados, ganhando deste modo, cada uma, um caráter individualizado. Essas observações e relatos que descem a minúcias, compõem o ritual de produção de dossiês, que tornam cada criança objeto de um aparelho documental que passa a ser um elemento essencial ao exercício e ao crescimento do poder (Dreyfus e Rabinow, 1995).

Seria importante agregar também que a distribuição que se opera sobre todos os que vivem num determinado espaço permite a racionalização do controle e a atenção às minúcias dos comportamentos individuais — das crianças, mas também da própria professora. A necessidade de nomear e circunscrever estes comportamentos fica bastante explícita no depoimento de uma mestra à revista *Criança*, publicação do MEC, que tem se notabilizado, nas últimas edições, por publicar textos que visam não só “propagandar” o Referencial como oferecer apoio às iniciativas que visam implantá-lo nos centros de Educação Infantil:

Optei por transcrever literalmente trechos do meu registro diário, pois o registro que fazemos diariamente de nossas atividades com as crianças, nos permite ter um maior aproveitamento das mesmas, na medida em que nos possibilita refletir posteriormente não só sobre a atuação das crianças (seus conhecimentos prévios, suas hipóteses e as conclusões a que chegam sobre os assuntos abordados), como também sobre a nossa própria atuação (como poderíamos ter feito melhores interferências, o que deixamos de levar em conta em determinado momento, como poderemos planejar ações futuras com base nos acontecimentos anteriores). É um instrumento, portanto, que possibilita a tomada de novas decisões, visando alcançar uma aprendizagem cada vez mais significativa. (Cr. 32:30)

⁵³ A partir deste ponto, no texto, utilizarei uma fonte diferente para pôr em evidência as “falas” presentes no Referencial e na revista *Criança*. Também utilizarei as siglas RCN e Cr. para indicar a proveniência dos enunciados — do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* ou da revista *Criança*, conforme o caso — seguidas do número do volume respectivo como, por exemplo, RCN 1 ou Cr. 30.

Na passagem acima, se delinea de forma bastante explícita este caráter de “espaço analítico” que Foucault sugere para as técnicas disciplinares. Estas, como instrumentos de exercício do poder, exercem o controle sobre a conduta de crianças e adultos, ao capturar não apenas as ações em curso e as já realizadas, mas também aquelas ainda por vir, numa operação que tem evidente propósito de regular tais processos de forma o mais ampla e minuciosa possível.

É preciso também atentar para o caráter abrangente destes controles: a vigilância se realiza igualmente sobre as crianças e as professoras, se dissemina pelo corpo institucional. Resulta disso que todos passam a ser seus alvos e se incluem num regime de constante visibilidade. O que se deve ter presente é que não é necessário que a vigilância seja contínua, ocorra por todo tempo. O seu caráter produtivo está na sua potência, no fato de que ela possa ocorrer aleatoriamente, reforçando assim os seus efeitos. O indivíduo é visto sem poder ver, o poder que vigia utiliza apenas o instrumento do olhar e não o da coação. O interessante é que a vigilância, como instrumento da disciplina, é que possibilita que esta estratégia de poder não necessite recorrer à força para se realizar. O indivíduo vigia a si próprio e se torna o princípio de sua própria sujeição. Este caráter de exercício constante de uma auto-vigilância faz parte também do perfil das professoras da área de Educação Infantil (em que pese a formulação no masculino), presente no Referencial:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCN 1:41)

As micro-sanções

Foucault (1995a) nos alerta para o fato de que os sistemas disciplinares operam ao modo de um sistema penal “menor”. As disciplinas funcionam no espaço deixado vazio pelas leis, estabelecendo um conjunto articulado de micropenalidades. Através delas, se pode reprimir ou valorizar aqueles comportamentos deixados de lado pelos grandes sistemas de castigo. Assim, as instituições como a escola e, no caso específico desta análise, as creches e

pré-escolas, estabelecem micropunições relacionadas com o modo como o tempo é utilizado, com as formas como as crianças falam, com o seu jeito de usar o corpo e expressar a sua sexualidade, com a maneira de conduzir-se em relação aos outros, etc. As atitudes não permitidas são os atrasos, as ausências, a descontinuidade na realização das tarefas, a desatenção, a negligência, a falta de empenho, a agressividade, a grosseria, a desobediência, a sujeira, os gestos impróprios, a falta de decoro, etc. A punição, que é sempre utilizada de modo sutil, pode ir do castigo físico, cada vez menos usual, a leves privações ou pequenas humilhações. As mais tênues frações da conduta podem se tornar “penalizáveis”. O que é punível e penalizável é da ordem da falta ou da inobservância: “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (id.:160). No caso do aluno ou da criança que frequenta as instituições de Educação Infantil, a falta é a sua inaptidão para cumprir determinada tarefa ou exigência que lhe é imposta. Na sanção normalizadora, o castigo que serve de punição é o exercício da própria observância da regra (Fonseca, 1995).

O estabelecimento de regras é uma preocupação largamente presente no RCN:

A ação do professor de Educação Infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito de si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente. (RCN 2:43)

A criança precisa, então, não apenas estar ciente de que regras observar, mas participar também de sua elaboração. Alguns critérios se fazem necessários a este empreendimento: regras claras e transparentes na sua apresentação e sanções correspondentes que precisam ser coerentes e estabelecidas com a participação das crianças (RCN 2). A punição, segundo Foucault, deve constituir-se num mecanismo econômico, como de resto toda a aplicação disciplinar. Assim, o fato de a atividade estar sujeita a um regramento tem que ser estabelecido desde logo, sendo preferível que deste regramento participem todos os envolvidos, para garantir de forma mais imediata o seu acatamento. No entanto, segundo reza o RCN: “na instituição coletiva, não são todas as regras que podem ser modificadas em função dos acordos feitos entre professores e crianças” (id.:43).

Todavia, há muitas regras que são passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico, como, por exemplo, as que tratam das atitudes diante dos colegas, do uso dos materiais, da organização do espaço, etc. Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. (id.:44)

Está presente aqui o caráter insidioso deste mecanismo disciplinar. Somos todos seus proponentes, estamos todos comprometidos em fazê-lo funcionar.

O que as punições disciplinares, nas instituições de Educação Infantil, pretendem é um ajustamento a imperativos como o tempo para a execução de uma determinada ação, uma articulação dos gestos ou das habilidades para a realização de uma série de atividades, cujo propósito é atingir um objetivo previamente definido. O que as técnicas disciplinares visam é fixar, previamente, por meio de observação, um tempo de exercício, de aprendizagem e um nível de aptidão ou conduta desejada que servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos, por parte de cada criança em particular.

Como podemos observar a partir de fragmento retirado do documento que ora examino, a criança precisa ser constantemente confrontada com o que produz, com a finalidade de reduzir desvios daquelas condutas consideradas como padrão, em cada área específica de trabalho. No desenvolvimento das atividades na área de música, o RCN preconiza, por exemplo, que:

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nesta faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real, etc. (RCN 3:77)

O que as crianças são levadas a fazer é um ajustamento de seus comportamentos e atitudes às regras. Ao repetir as condutas desviantes, segundo um padrão considerado como desejado, elas estarão não apenas sendo castigadas, mas exercitando, na prática, aquilo que estaria adequado à regra.

Para mostrar que o Referencial funciona nesta lógica, trago também referências de como a sanção normalizadora se dá em outras áreas como as Artes Visuais e a Linguagem Oral e Escrita. O que aí se verifica é sempre uma proposta de confronto, entre o que se espera que a criança produza e o que efetivamente ela apresenta nos seus desempenhos na creche e na pré-escola.

Em Artes Visuais a avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre a produção das crianças. Isso significa que a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-los (*sic*) e reestruturá-los (*sic*) sempre com mais segurança. (RCN 3:113)

As situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que as crianças falam, lêem e escrevem para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças. (RCN 3:157)

A conquista de determinadas habilidades está definida de saída não só por características próprias ao campo disciplinar — Música, Matemática, Artes Visuais, Linguagem, etc. — mas também pelos comportamentos das crianças, esperados nestes campos, em determinada etapa de seu desenvolvimento. E aqui seria interessante fazer referência ao papel que desempenham os sistemas de *expertise* — da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicogênese da Leitura e da Escrita, da Pedagogia, das “didáticas”, etc. — como definidores e, portanto, constituidores das condutas esperadas por parte das crianças em cada etapa do assim chamado “processo evolutivo”, tema ao qual voltarei mais adiante nesta tese.

O RCN enfatiza a importância do que chama de “devolução” (RCN 3:157) para que as crianças sejam constantemente confrontadas com suas conquistas — e, por extensão, com os seus fracassos, o que não está dito no texto que analiso. É importante informá-las, por exemplo, com expressões como as que seguem: “Você já sabe escrever o seu nome”, “Você já consegue ler o nome de fulano” (id., ib.) — e acredito que elas também serão sutilmente confrontadas com o fato de, por exemplo, não estarem cumprindo com tais expectativas, em caso negativo.

Como se pode inferir dos fragmentos até aqui explorados nesta seção, as “correções de percurso” se fazem a partir do acompanhamento contínuo da aprendizagem de cada criança, de modo a permitir que a professora tenha uma visão de sua evolução (RCN 3). Isso nos permite entender a afirmação de Foucault de que as punições disciplinares têm um objetivo corretivo, portanto, são da ordem do exercício. Visam intensificar o aprendizado através da repetição. “Castigar é exercitar” (Foucault, 1995a:161).

Mas a disciplina não apenas pune, ela também gratifica. Todo comportamento ou desempenho pode ser qualificado a partir de dois valores opostos: do bem e do mal, do adequado e do inadequado. Essa distribuição se faz por um pólo positivo e outro negativo:

Os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos. Através desta micro-economia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. (Foucault, 1995a:162)

Os processos mais triviais em que a criança está envolvida estão sujeitos à sanção normalizadora. Como o seu objetivo é treinar as condutas para ajustá-las cada vez mais às regras, ela funciona não apenas de modo a penalizar, mas estabelece também um sistema de recompensas que tem por finalidade classificar as condutas. Como explica Fonseca (1995), a aplicação das sanções que se faz pelo exercício da conduta esperada tem por finalidade adequar os comportamentos desviantes. Esta sanção, aplicada ao lado de um mecanismo recompensador, não só possibilita que se redirecionem os comportamentos, mas também que estes sejam qualificados. Os comportamentos podem, então, se encontrar num pólo positivo, quando são recompensados, ou serem classificados como um desvio, quando devem ser redirecionados através do exercício.

Este duplo jogo de penalizar e também de recompensar, que as micro-sanções realizam, acaba por permitir um conjunto de conhecimento sobre cada indivíduo. E é este conhecimento que possibilita hierarquizar as condutas e distribuir os indivíduos de maneira “legítima e eficaz”. A punição disciplinar tem, portanto, um caráter fundamentalmente analítico.

Por tal razão, os processos avaliativos propostos pelo documento que analiso se centram em critérios que servem de referência para permitir a análise dos avanços de cada criança, ao longo dos processos de aprendizagem, nas várias áreas ou campos disciplinares. Os enunciados que seguem são bastante sugestivos e, embora não apontem para uma orientação corretiva para condutas que não se enquadrem nos critérios sugeridos, esta fica subsumida nas sugestões abaixo:

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou. (RCN 3:158)

Um aspecto importante a observar é se as crianças utilizam a contagem de forma espontânea para resolver diferentes situações que se lhes apresentam, isto é, se fazem uso das ferramentas. (...) Também pode-se observar se, ao contar objetos, sincronizam seus gestos com a seqüência recitada, se organizam a contagem; se deixam de contar algum objeto ou se o contam mais de uma vez. (id.:238)

Poderiam ser apresentadas inúmeras proposições da mesma natureza que se encontram no texto do Referencial. No entanto, os dois breves excertos acima têm por finalidade apontar para a onipresença da observação como instrumento de uma avaliação permanente que é aplicada sobre as crianças. E aqui seria importante mostrar como o instrumento da vigilância é essencial à aplicação das micro-sanções. Cada comportamento, nos diz Foucault (1995a:161), estabelece “uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, [e, assim] permite obter o balanço positivo de cada um”. Os aparelhos disciplinares fazem uma hierarquização entre os “bons” e os “maus” indivíduos, ao colocá-los numa relação mútua.

“A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão” (id:163), nos ensina o filósofo. Ela faz funcionar cinco operações distintas: relaciona cada ato, desempenho ou comportamento a um conjunto — que serve de campo de comparação, espaço para estabelecer diferenciação e regra que deve ser seguida. Diferencia os indivíduos entre si e em função desta regra de conjunto — que tanto pode servir de mínimo a ser atingido, quanto média a ser alcançada, ideal ao qual se deve aspirar. Mede e hierarquiza os indivíduos. Põe em funcionamento uma coação — que estabelece uma conformidade a ser realizada. Traça o limite que define a fronteira externa do anormal. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (id., ib.).

O efeito da sanção normalizadora, para Dreyfus e Rabinow (1995), é bastante complexo. No ponto de partida, todos os indivíduos são considerados formalmente iguais. Parte-se, portanto, de uma homogeneidade inicial e sobre esta se estabelece uma norma segundo a qual todos se devem conformar. Todavia, uma vez posto em funcionamento, este operador produz uma diferenciação e uma individualização cada vez mais sutis e acaba por separar e organizar os indivíduos objetivamente.

O exame

O exame é o processo que combina vigilância e sanção normalizadora. O instrumento do exame articula as técnicas de uma *vigilância* que hierarquiza com as de uma *sanção* que normaliza (Foucault, 1995a). O exame constitui uma poderosa estratégia política porque nele estão presentes os poderes dos dois instrumentos que nele se combinam, mas também porque se torna um campo de produção de novos saberes e de aplicação prática dos saberes existentes. Nele, a superposição das relações de poder e de saber assume todo o seu brilho visível (id.). O exame é um instrumento disciplinar que toma os indivíduos como seus objetos e objetiva àqueles que são submetidos. O exame foi essencial à organização do exército, ao desenvolvimento do hospital e à constituição da escola, como instituições modernas. A escola se torna, segundo Foucault (id.:166), uma espécie de aparelho de exame ininterrupto:

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um dos seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. (...) permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos.

Este ritual do exame não é estranho às instituições de Educação Infantil. O Referencial vai nos mostrar a importância de colocar cada criança num regime de visibilidade obrigatória para poder examiná-las:

Quanto menores as crianças, mais difícil é a explicitação [dos seus conhecimentos prévios], uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial neste processo. *Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação* devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que as crianças já sabem. (RCN 1:33, grifos meus)

O interessante é mostrar que o mecanismo disciplinar inverte o sentido da visibilidade do poder. Enquanto nos rituais da soberania o poder merecia todo o brilho, o exercício do poder se faz agora de modo a tornar-se invisível. Ele não quer se mostrar, suas manifestações se deslocam dos rituais para o sujeito sobre o qual é exercido. O poder opera, agora, colocando os sujeitos num regime de máxima visibilidade. Como diz Foucault (1995a), o poder se manifesta, organizando seus objetos e o exame vale como um ritual dessa objetivação.

Dreyfus e Rabinow (1995) afirmam que a individualidade não é apenas introduzida no campo da observação, o poder tem o interesse de fixar esta individualidade no campo da escrita: “Um vasto e meticuloso aparelho documental torna-se um componente essencial para

o crescimento do poder” (id.:176). As crianças, segundo as formulações que apresento a seguir, tornam-se fonte privilegiada de informação, *objetos de investigação*. O poder opera sobre indivíduos singulares, deles retirando o máximo de informações, num processo que Foucault denominou de *objetivação* e que pode muito bem ser caracterizado pela formulação a seguir:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos *processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem*. (RCN 1:28, grifos meus)

As minúcias do cotidiano e a biografia individual passam a fazer parte de um campo documental. O dossiê torna-se um componente essencial do domínio escolar, não apenas em relação a cada criança em particular, mas no que diz respeito à trajetória do grupo e à atuação da própria professora, como fica explícito neste depoimento de uma mestra sobre a sua prática pedagógica, publicado na revista *Criança*:

O relatório coletivo, com descrição das atividades desenvolvidas durante o semestre, objetivou uma reconstrução da trajetória de ações desenvolvidas de modo a possibilitar uma compreensão do que fora trabalhado e como e de quais foram os resultados alcançados. (Cr. 32:36)

O registro é entendido como fonte valiosa de informação sobre as crianças e sobre a professora:

Os relatórios individuais bem como o processo permanente de avaliação realizada a cada encontro permitem que se explicitem alguns avanços na prática docente. (Cr. 32:36)

É esta forma de escrituração disciplinar que permite à professora,

recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos. (RCN 3:203)

A manutenção dos registros que favoreceu um acúmulo documental foi de uma importância inestimável na constituição de um quadro de saberes sobre os indivíduos humanos. Foi graças a esse aparelho de escrita que o indivíduo pôde tornar-se um objeto analisável, descritível, o que possibilitou dois movimentos correlatos: o de se analisar cada indivíduo em sua evolução, com seus traços, suas aptidões ou capacidades, sob o controle de um saber permanente; e, por outro lado, a instituição de um sistema comparativo, que

“permite a medida dos fenômenos globais, a descrição dos grupos, a caracterização dos fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população” (Foucault, 1995a:169).

O exame transforma cada criança num caso. Por este mecanismo disciplinar, cada uma se torna uma peça de um dispositivo estratégico. Pode ser descrita, mensurada, comparada a outras; pode ser também treinada ou retreinada; ou, ainda, é este instrumento que permite classificá-la, normalizá-la, excluí-la (id.).

O professor deve colecionar produções das crianças, como exemplos de suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador da produção de cada uma. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitem ter uma visão da evolução de cada criança. (...) Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitem a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares nem idênticas entre as crianças. (RCN 3:158).

Com a utilização do exame, a individualidade se torna “um objeto de descrição e documentação que, por receber este tratamento, pode ser controlada e dominada, a partir de um processo constante de objetivação e sujeição” (Fonseca 1995:60). Sobre os indivíduos, como casos, o poder pode exercer seus controles através dos mecanismos disciplinares.

Os agenciamentos concretos sobre os corpos (ou, se quisermos, as estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo)

Os instrumentos ou operadores disciplinares que acabei de descrever necessitam, para realizar-se, daquilo que Michel Foucault (1995a) chamou de “grandes funções disciplinares”: de repartição no tempo e no espaço, de classificação, de extração de forças, de composição das aptidões. São estas funções disciplinares, articuladas às operações que acabei de analisar, que garantem às disciplinas o seu caráter de mecanismo econômico: operando sem grande dispêndio de energia, realizando-se de forma discreta, atingindo frações sempre crescentes da população.

Portanto, não só os operadores garantem que o exercício do poder disciplinar se exerça exitosamente: faz-se necessária também uma utilização estratégica do espaço, do

tempo, das forças dos indivíduos, fundamentais ao sucesso da aplicação dos mecanismos disciplinares.

O confinamento

Escolho, para iniciar esta seção, o capítulo denominado *Introdução*, do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCN 1) e ali encontro que:

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma *educação institucional para crianças de zero a seis anos*. (RCN 1:11, grifo meu)

Focalizo esta formulação que abre o texto propriamente dito do Referencial porque pretendo aqui mostrar de que modo a invenção de programas de governo que visam as crianças pequenas tem implicado isolar para localizar e tornar imediatamente acessíveis os indivíduos infantis. Para que uma população possa ser governada se faz necessário que ela seja vista como um setor específico da realidade, isolada, com características e processos que lhe são próprios. É preciso fazer com que “seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, [explicáveis] de acordo com certos esquemas explicativos” (Rose, 1998:37). Portanto, para governar é preciso conhecer mas, especialmente, confinar — ou, se quisermos usar a expressão utilizada por Ariès (1981): pôr em *quarentena*. É interessante atentar para a ampliação da noção de política presente nos raciocínios foucaultianos: os conhecimentos têm um papel central neste campo ao tornarem pensáveis e calculáveis certos aspectos da existência, permitindo que a vida se torne sujeita a iniciativas deliberadas e planejadas de intervenção política.

A invenção dos hospitais, das prisões, das instituições escolares, do exército, no alvorecer da Modernidade, é a expressão de que as operações de confinamento são essenciais — pelo menos num primeiro momento — à aplicação técnica das táticas disciplinares.

O documento que analiso mostra como as preocupações com as populações vão se ampliando — não apenas em razão da sua expansão numérica mas pela inclusão de novas frações ou estamentos ao conjunto. Ao pôr sob a luz dos refletores setores cada vez mais amplos mas, ao mesmo tempo, mais particularizados desta população — neste caso

específico as crianças de zero a seis anos —, a administração pública vai se voltar para a educação cada vez mais precoce das crianças, em espaços especializados, com mandato legal e expressamente definido. O que é proposto, através da definição de espaços educativos fechados mas ao mesmo tempo específicos (diferentes da família) — as creches e as pré-escolas — é o bem-estar da população, a melhoria de suas condições. O que vimos é que os discursos — que têm por objeto a infância e a deseabilidade de sua educação — e a ação governamental se conjugam para — através de campanhas e de movimentos que visam mudanças consentidas, embora não expressamente conscientes — obter, pela via do controle educacional, a potencialização da utilidade, o aumento das habilidades cognitivas e sociais e a reforma moral das populações.

As práticas que têm por finalidade operar maciçamente sobre os corpos, utilizadas para fins precisos de disciplinarização e que visam tanto os indivíduos quanto as populações exigem, segundo Foucault (1995b), uma série de procedimentos de poder, entre eles o confinamento. É interessante notar, entretanto, um outro efeito indireto deste processo: ele será chave para que não apenas se atue diretamente sobre as crianças mas também para que se estabeleça um controle mais direto sobre as famílias e os desvios que possam estar aí ocorrendo:

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de Educação Infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças. (RCN 1:84)

Tais passagens, retiradas do documento que examino, mostram a solidariedade e a capilaridade das operações disciplinares: como o controle pretende uma eficiência potencializada, ao agir em diversas partes do conjunto populacional ligado à infância. Neste caso específico, em relação às famílias desviantes. Deste modo, os processos que ocorrem com as crianças suscitam preocupações de diversas naturezas e que se tornam objeto de cálculo e intervenção política: a educação, a saúde, o bem-estar, a pobreza, o crime, etc. Também serão diversos grupos — com suas preocupações políticas e com a problematização de tais fatos —, “autoridades políticas”, no sentido não tradicional, que se encarregarão, com seu poder e conhecimento, de tornar a infância um campo de intervenção.

O controle no espaço

O caráter estratégico dos mecanismos disciplinares, no entanto, não se esgota no enclausuramento das crianças, este é potencializado por outras operações que o acompanham ou, por vezes, o substituem:

o princípio da clausura não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. (Foucault: 1995a:131)

Como as iniciativas institucionalizadas ganham o status de laboratórios de observação, é preciso destacar o que tornar visível e diretamente observável para garantir que desta observação se extraíam conhecimentos úteis para dar sentido à intervenção e potencializá-la. É preciso que cada indivíduo esteja no seu lugar: esta é a razão pela qual, na Educação Infantil (como, de resto, nas outras etapas do processo educacional/escolar), se preconiza, de maneira bastante disseminada, a constituição dos grupos, a distribuição por idade, a definição de um responsável por cada grupo. Daí a justificativa contida para a organização dos agrupamentos no documento que ora examino:

[Este Referencial] adota a mesma divisão por faixas etárias contempladas nas disposições da LDB. Embora arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. (RCN 1:45)

Todavia, esta distribuição se dá numa perspectiva que busca ser menos rígida, ou que representa uma clara intenção de “flexibilização” em relação às formas tradicionais de agrupamento, apontando, quem sabe, para formas novas de funcionamento das instituições sociais, ainda em gestação, como nos aponta Deleuze (2000). Conforme o Referencial:

Não há uma divisão rígida, mas é comum que bebês fiquem em um mesmo grupo até conseguirem andar. As crianças que já andam bem e estão iniciando o controle dos esfíncteres costumam ser concentradas em outro agrupamento. Após a retirada das fraldas, as crianças costumam ser agrupadas por idade, isto é, em turmas de três, quatro, cinco e seis anos de idade. Numa concepção de educação e aprendizagem que considera a interação como um elemento vital para o desenvolvimento, o contato entre estas crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes capacidades deve ser planejado. Isto quer dizer que é interessante prever constantes momentos na rotina ou planejar projetos que integrem estes diferentes agrupamentos. (RCN 1:72)

As formulações acima não deixam, no entanto, de enfatizar a importância da distribuição espacial dos indivíduos. Foucault nos mostra a importância que esta distribuição tem para o alcance estratégico das operações de vigilância que foram, a partir do século XVIII e XIX, aplicados às escolas, à moda militar. Elas visam fixar e tornar o indivíduo imediatamente acessível, identificar presenças e ausências, saber onde e como encontrar cada um, estabelecer ou bloquear fluxos de comunicação, poder vigiar o comportamento dos indivíduos para sancioná-los ou medir suas qualidades. “Procedimento (...) para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico” (Foucault, 1995a:131).

Existem, no entanto, outras operações que realizam e refinam este *quadriculamento*, como condição para que todos estejam acessíveis a um monitoramento constante. As instituições (entre elas as educacionais) se encarregaram, em seus primórdios, de fazer funcionar o que Foucault (1995a) chama de *filtros*, dispositivos que *fixam e quadriculam*. Entre tais dispositivos, o autor cita a vigilância médica das doenças e contágios, o controle sobre medicamentos, a vigilância fiscal, as técnicas de observação médica, os fluxos populacionais, os registros de óbitos e de suas causas, a organização e disposição espacial do aparelho de produção, etc. Estes dispositivos, por sua vez, permitiram, como jamais ocorrera antes, realizar uma vigilância que atingia a todos e cada um. Por tais instrumentos de vigilância se pôde na fábrica, por exemplo, constatar a presença, a aplicação ao trabalho, comparar operários entre si, classificá-los, acompanhar o que produziram. Do que ali se tratava era de operar um *quadriculamento individualizante*, para que cada indivíduo se tornasse objeto de observação e informação. No caso de nossas instituições de Educação Infantil, estas operações podem ser identificadas pelas localizações que cada criança recebe: com sua ficha, sua foto, seu nome, seu gancho (para pendurar trabalhos, lancheira, casaco...), com a sugestão de registro de seu comportamento presente nestas indicações:

A preocupação em demarcar o espaço individual no coletivo é imprescindível para que as crianças tenham noção de que sua inserção no grupo não anula sua individualidade. Isso pode se fazer presente, por exemplo, na identificação dos pertences pessoais. O local escolhido e organizado para guardar os pertences de cada um pode ser identificado por sua fotografia ou a escrita de seu nome de forma que, pelo reconhecimento dessa marca, as crianças possam saber que ali estão as suas coisas. Em contrapartida, trabalhar o reconhecimento da marca dos outros é também um objetivo importante, pois favorece a formação do sentimento de grupo. (RCN 2:65)

A organização do espaço, que permitiu ao olhar disciplinar esta visão total e permanente, está sujeita hoje a um processo de flexibilização, já referido antes nesta seção.

Não mais as celas, os lugares demarcados, as fileiras e colunas, mas organizações móveis. O modelo rígido de confinamento e distribuição espacial parece estar entrando em desuso: estamos deixando para trás as sociedades disciplinares e entrando nas sociedades de controle (Deleuze, 2000). Trocamos o confinamento pelo controle contínuo e pela comunicação instantânea (temas que examinarei em detalhes mais adiante).

O modelo de organização espacial proposto pelo RCN, face a um discurso de valorização da liberdade, dos deslocamentos vistos como enriquecedores das interações, propõe hoje a organização do espaço em “cantos”, o oferecimento de atividades paralelas, para permitir maior engajamento e mais controle. No entanto, o caráter de vigilância não se reduz. Tratou-se de encontrar formas atualizadas, proporcionadas pelos novos saberes que se constituíram através de técnicas observacionais bastante rigorosas, para potencializá-la de modo a torná-la econômica em sua aplicação:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isto implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados aos projetos em curso. (RCN 1:58)

A justificativa para a especialização do espaço e para a preocupação em dotá-lo de materiais que instiguem e desafiem à atividade e, ao mesmo tempo proporcionem a mobilidade das crianças, não é enunciada só pelo fato de que estes seriam componentes valiosos para a realização de novas aprendizagens. O que não se diz é que crianças largadas à própria sorte, sem nenhuma atividade a ocupá-las, com coisa alguma para interagirem, se tornam muito menos controláveis, tornando o processo menos econômico e o apelo à violência mais atraente.

A estruturação do espaço em áreas menores é preconizada, por exemplo, porque possibilitaria mais intimidade e segurança entre os bebês e poderia ser um fator facilitador de interações entre eles (RCN 2). Os fragmentos abaixo destacam de maneira bastante explícita como a estruturação do espaço pode operar este controle das condutas infantis, como pode se constituir num instrumento de “governo”, pela atuação que dele se espera sobre o campo eventual de ação das crianças:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros não devem ser vistos como

elementos passivos ou fixos, mas como componentes ativos do processo educacional. Constituem-se em poderosos auxiliares do desenvolvimento infantil. (Cr. 30:5)

A organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz de conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros. (RCN 2:31)

Os enunciados que selecionei até aqui me levam a afirmar que, através de estratégias de confinamento e de quadriculamento que possibilitam a vigilância constante, a disciplina se exerce, aplicando-se através de coerções que operam sutilmente sobre os corpos: definindo lugares, marcando os gestos e potencializando comportamentos. Os indivíduos não são isolados, mas apenas separados. Colocados numa série que não elimina sua singularidade, podem articular-se a outros para potencializar a utilidade do conjunto. O espaço como meio de distribuição dos indivíduos é que vai permitir que eles sejam analisados e se tornem utilizáveis, seja isolada ou conjuntamente. Para Foucault (1995a:150) “a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de quadros vivos que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”.

O controle do tempo e dos gestos

A distribuição espacial, no entanto, não esgota as funções exercidas pelos mecanismos disciplinares. Além de ocuparem um espaço que é ao mesmo tempo celular, analítico, funcional e operatório, os indivíduos terão outra forma de controle disciplinar exercida pelas relações de poder em que se encontram. Trata-se das operações de controle que se exercem sobre as atividades, em sua relação com o tempo. “A fim de atingir este sonho de total docilidade (e o aumento correspondente de poder), todas as dimensões de espaço, tempo e movimento devem ser codificadas e exercidas incessantemente” (Dreyfus e Rabinow, 1995:170).

Nas operações disciplinares, o tempo deve se tornar integralmente útil, pela definição precisa de sua utilização. E, ainda que hoje as creches e pré-escolas não ajam com rigorismo extremo nesta distribuição temporal da atividade (se as compararmos às escolas monitoriais, por exemplo), não se pode dizer que as rotinas não sejam exercidas com zelo e que as atividades que compõem o dia-a-dia não estejam codificadas:

As atividades permanentes são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância: brincadeiras, roda de história, roda de conversas, ateliês/oficinas, atividades diversificadas, cuidados com o corpo. (RCN 1:55)

O tempo, de qualquer modo, nas instituições de Educação Infantil deve ser utilizado integralmente e dar oportunidade ao cumprimento daqueles conjuntos de atividades tomados como os mais característicos e importantes na atuação junto às crianças:

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (RCN 1:54)

As operações de controle sobre os corpos relacionadas às atividades, comportam também a análise de como frações sutis dos atos se relacionam a frações sutis do tempo (Fonseca, 1995). Trata-se do que Foucault chamou de elaboração temporal do ato e que é descrita de modo bastante explícito nesta formulação presente no RCN:

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação... (RCN 3:24)

O que podemos identificar na proposição acima é o que o filósofo refere como: o tempo penetrando o corpo “e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 1995a:138).

O ato motor, o gesto, precisa estar sob controle, o ritmo individual é imposto a partir do exterior. Todas as ações precisam ser trabalhadas para delas se extrair o máximo de precisão ou utilidade:

Para que as crianças aprendam a comer sozinhas, por exemplo, os professores podem planejar situações que ampliem gradativamente suas capacidades de segurar os talheres, colocar comida na boca, etc. (RCN 2:64)

Ou ainda:

Para saltar um obstáculo, a criança precisa coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. (Cr. 31:22)

Para tornar os gestos mais eficientes, é imperativo que a ação esteja em sintonia com o corpo como um todo e com o objeto a ser manipulado. Um corpo disciplinado serve de base para um gesto eficiente:

[A criança] aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. (RCN 3:22)

Assim, para uma maior eficiência, a atividade gestual precisa ser controlada através das micro-operações de poder, articulando e pondo em correlação o corpo e o gesto:

Para empinar uma pipa, [a criança] precisa coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos de seu braço, com sua percepção espacial e, se for preciso correr, sua velocidade ... e assim por diante. (Cr. 31:22)

A articulação do corpo com o objeto constitui uma das operações exercidas pela técnica disciplinar. Essa correlação corpo/objeto é feita de tal forma que a cada manipulação sobre o objeto corresponda um gesto capaz de realizá-la.

Mas o tempo disciplinar que foi utilizado de forma exaustiva pela codificação instrumental do corpo poderia ainda ser mais potencializado? Foucault aponta que o tempo pode ser capitalizado através da composição de séries múltiplas e progressivas. As operações divididas em segmentos, dos mais simples aos mais complexos, poderão ser recompostas para formar novos encadeamentos. Cada segmento de uma série deve ser finalizado antes de se passar ao seguinte e cada série pode ser acrescida de novas séries. O tempo disciplinar é feito de séries múltiplas e progressivas. “O exercício é a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes mas sempre graduadas” (Foucault, 1995a:145). A seriação, a graduação e a repetição exaustiva são as características bastante marcantes dos procedimentos disciplinares relacionados com o domínio gestual e das operações corporais.

O Referencial mostra que não é alheio a estas formas de exercícios que treinam as crianças para diferentes tarefas a partir da repetição:

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento. (RCN 3:24)

Suas proposições se voltam também para a constituição de um tempo serial, de uma duração linear e evolutiva. Assim, a colocação em série de atividades sucessivas permite que o poder manipule o tempo:

[Seqüências de aprendizagem] são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São

seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. (RCN 1:56)

A repetição graduada também pode ser inferida nas passagens abaixo:

Estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com desafios corporais, tais como subir e descer de árvores e obstáculos, percorrer circuitos com dificuldades diversas, são atitudes necessárias ao professor. Oferecer oportunidades diárias de se exercitarem ao ar livre e com os brinquedos como escorregador, gangorra, etc. valoriza a crescente capacidade psicomotora das crianças. (RCN 2:46)

Um bom exemplo são os circuitos motores, onde o professor distribui diferentes tipos de materiais por um determinado espaço, de modo a sugerir às crianças desafios corporais. Por exemplo, com pneus, bancos, tijolos, tábuas de madeira: as crianças devem saltar para dentro dos pneus, equilibrar-se e andar sobre um caminho formado pelos bancos, saltar sobre os tijolos e escorregar nas rampas. (Cr. 31:22)

Os mecanismos disciplinares — que fazem a distribuição dos indivíduos no espaço, que organizam o tempo, comendo e recomendo as atividades e realizando uma capitalização deste para que esses mesmos indivíduos atinjam graus crescentes de utilidade — realizam também uma composição de forças para que um aparelho alcance o máximo de eficiência. Para que esta composição consiga extrair toda capacidade de cada indivíduo segmentarizado, as exigências que são feitas a cada um se refletem no todo. “O não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo sistema” (Fonseca, 1995:66).

Para Foucault (1995a:147), “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles. Mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. O corpo passa a fazer parte de uma máquina constituída por muitos segmentos. Do mesmo modo, o tempo de cada um deve ajustar-se ao tempo dos outros. O mecanismo funciona ao modo de uma engrenagem. No entanto, esta engrenagem só funciona se tiver um sistema preciso de comando:

O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (RCN 1:32)

O caráter totalizante destas operações de composição de forças não é desconhecida pelo Referencial:

[A cooperação] pode ser desenvolvida por meio de atividades em grupo em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para a realização de um objetivo comum. (RCN 2:43)

O resultado ótimo também é creditado a essa combinação de forças que os mecanismos disciplinares possibilitam:

A arrumação da sala após uma atividade, é um exemplo que contém várias ações que elas podem realizar sozinhas ou com pouca ajuda. Considerar um tempo ao final de cada atividade dedicado para a arrumação é uma boa oportunidade para que elas possam, de um lado, aprender a cooperar e perceber que a arrumação é algo da responsabilidade de todos. (RCN 2:63)

Um dos instrumentos de intervenção do professor é a roda de conversa. Por meio dela, pode-se criar um momento muito especial, em que podemos realizar um trabalho de construção de grupo no qual o esforço individual de cada um resulta em um produto comum. (Cr. 33:23)

Os efeitos

A anatomia política desenvolve (...) os seus efeitos segundo três direções privilegiadas: o poder, o corpo, o saber, que não é possível isolar senão por preocupação de clareza. Resta avaliar-lhes as conseqüências. (Ewald, 1993:29)

Um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Ele está estritamente co-presente à — e é co-extensivo com — sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos. (Deleuze, citado por Rose, 1997:245)

Ao descrever o que considera uma analítica de governmentação, Dean (1999:21) nos diz que:

Uma analítica de um particular regime de práticas busca, no mínimo, identificar a emergência daquele regime, examinar as múltiplas fontes de elementos que o constituem e seguir os diversos processos e relações pelas quais estes elementos são reunidos em formas relativamente estáveis de organização e prática institucionais. Examina como este regime dá origem e depende de formas particulares de conhecimento e como, em conseqüência disso, torna-se alvo de vários programas de reforma e mudança. Considera a dimensão técnica ou tecnológica deste regime e analisa suas técnicas, suas instrumentalidades e os mecanismos característicos através dos quais opera, tenta realizar as suas metas e através dos quais tem também uma multiplicidade de efeitos.

O que me apliquei a fazer até aqui, seguindo um roteiro foucaultiano, foi apontar como o poder “entra” nos corpos infantis. Minha intenção foi a de tomar alguns conceitos do Foucault político, sintetizados na fala de Dean (acima), para pensar algumas das políticas que afetam o campo educacional, neste caso específico, aquelas voltadas para as crianças menores de sete anos. O que pretendi foi mostrar o possível impacto sobre os indivíduos infantis de algumas práticas de governo e insistir na idéia de que um dispositivo pedagógico como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é uma “coisa inventada”. Este caráter de “invenção” do RCN/EI difere, no entanto, do significado que a isto é dado na teorização educacional crítica. A invenção tem aqui um “móvil”, radicado mais abaixo das simples e imediatas “aparências”; radicado não numa simples racionalidade (para que as crianças vençam suas assim denominadas “fases naturais do desenvolvimento” ou aprendam melhor), nem numa suposta ideologia cujo objetivo seria prepará-las para um mundo dividido entre opressores e oprimidos, dominadores e dominados, etc. Mas, radicado numa vontade de poder cuja consecução é mais econômica, mais eficaz se puder colocar-se em funcionamento *pelos* correias de um saber e *sobre* corpos homogeneizados (pelo menos dentro de determinadas classes/categorias). Por tal razão, apontei como o RCN, com suas prescrições, se constitui num conjunto de estratégias de sutil coação cuja finalidade é a internalização das disciplinas, por parte dos indivíduos infantis. Como, pela utilização contínua e progressiva de tais coações, que se dirigem ao corpo das crianças, apoiadas no “saber pedagógico” e impostas a partir de fora, o documento prescreve, no limite, a internalização da disciplina. Para Elias, o disciplinamento funcionou (e ainda funciona) como o instrumento por excelência de disseminação do código civilizado (Veiga-Neto, 1996a). “O indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas” (id.:220). Que outro objetivo, que não este, anima as práticas educativas nas instituições destinadas às crianças pequenas?

Trabalhar na perspectiva de realizar uma anatomia política, segundo Ewald (1993), não constitui uma tentativa de justificar o poder ou de demonstrar o seu necessário exercício, ou ainda, de deplorar seus excessos. Trata-se de desmascará-lo, onde quer que se exerça, mostrar as formas que toma. “A anatomia política não nos promete nada, não nos prediz nada, torna-nos o poder odioso...” (id.:48). Pensar o poder como produtivo supõe examinar seus rituais detalhados, suas astúcias minúsculas: “O poder do corpo é correlativo do poder sobre ele” (id.:49). No entanto, é preciso aqui estar atento para uma advertência crucial,

talvez em razão do espírito cartesiano que nos anima: a concepção do poder microfísico, para Foucault, considera que qualquer ação sobre o corpo é indissociavelmente, “produção do corpo e da alma; qualquer tecnologia política é produção do corpo, simultaneamente físico e moral” (id.:49). Nesta perspectiva, a alma é o próprio corpo oposto a si mesmo, como juiz de suas próprias ações. É um pouco sobre esta perspectiva que estarei falando, ao examinar os efeitos das operações disciplinares e dos agenciamentos concretos sobre os corpos que descrevi em detalhes, nas seções precedentes deste capítulo.

Foucault e, antes dele, os sociólogos clássicos, Durkheim, Weber e Marx, apontam o caráter individualizador da sociedade moderna e de suas práticas. Os grandes instrumentos disciplinares — a vigilância, a sanção normalizadora e o exame — têm como finalidade máxima produzir o indivíduo comum, “de todos os dias e de todos os lugares” (Fonseca: 1995:75). Foucault, no entanto, leva a sua análise da individualização mais adiante do que seus predecessores. Ele vai mostrar que a *individualização* ocorre num duplo movimento com a *homogeneização*. Estes são movimentos que se complementam, que se produzem de forma simultânea. Não formam, todavia, uma díade; não são contraditórios. Não se trata, portanto, de uma relação dialética. O que ocorre é que uma massa para ser homogênea tem de, necessariamente, ser composta de unidades (por assim dizer) individualizadas e (o mais) iguais entre si (ainda que dentro de categorias ou classes). Com isso, Michel Foucault leva avante a concepção de Elias: poderíamos dizer que o *Homo clausus* é, ao mesmo tempo, único e múltiplo, incomum e comum, singular e plural, sujeito ao demoníaco jogo que coloca em confronto a cidade e o pastor. Envolvido inapelavelmente em jogos que o *individualizam* e que funcionam no mesmo movimento para *totalizá-lo*.

Aqui temos que render um tributo a Foucault: a individualidade só tem sentido numa relação, como parte de um conjunto. Só aí ela adquire um significado. Assim, os ataques usuais à uniformização da sociedade, aos processos massificantes e de homogeneização, seriam, no referencial foucaultiano, totalmente sem sentido. A individualização é máxima na direção das margens e seu objetivo não é fazer desaparecer as diferenças mas tratar de distinguir os indivíduos. Deste modo, colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo é um processo que não borra as diferenças, apenas as acentua.

Penso ter apontado como o documento que examino insta as professoras a detalhar exaustivamente as condutas de cada criança singular, como declara a importância de dar atenção às diferenças, como, em suma, nos apresenta um ideal de infância.

Individualizar a Educação Infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (RCN 1:33)

O que os enunciados presentes no RCN querem instaurar/divulgar/disseminar são práticas sociais para fazer nascer novas formas de sujeitos e, por consequência, de relações sociais. As instituições de Educação Infantil, ao fazerem parte de uma máquina de governamentalização, tornam-se um lugar atraente para implementar mudanças na lógica social, consideradas necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico.

Quero insistir também, nesta seção em que trato do que denominei de “efeitos”, em uma discussão que Foucault (1995a:171) faz, em *Vigiar e Punir*, para mostrar que o processo de individualização é descendente: “à medida que o poder se torna mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados”. E esta individualização se dá por fiscalizações, por observações, por medidas comparativas que tomam a norma como referência. Se o discurso que prevalece na sociedade é o de fazer das crianças indivíduos autônomos,

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (RCN 1:22)

Para atender a esta tendência à individualização, é preciso objetivar as crianças e os processos que com elas ocorrem — daí a importância com que são vistos os conhecimentos provenientes dos diversos campos referidos na citação acima. Para pôr em marcha práticas pedagógicas para capturar os pequenos, se torna imprescindível *um objeto fixado como indivíduo e conhecido em detalhes* (Dreyfus e Rabinow, 1995). Portanto, é preciso enfatizar que tais operações pedagógicas têm uma finalidade, uma função singularizadora — de classificação, de diferenciação, de fixação em cada indivíduo de características únicas e particulares. E o corpo serve como superfície de inscrição de tais marcas. Num sistema disciplinar, nos aponta Foucault (1995a), a criança é mais individualizada que o adulto, para ela se voltam os mecanismos individualizantes.

É a reforma humanista do século XVIII, dizem Dreyfus e Rabinow (1995), que, em nome da humanização da sociedade, vai instaurar as modernas tecnologias de poder. Para educar adequadamente, se faz necessário satisfazer necessidades e interesses que são individuais — ainda que compartilhados — e esta *individualização* se apóia/corresponde a

um processo concomitante de *objetivação*. É preciso conhecer as crianças e os processos que com elas ocorrem, nomeá-los, classificá-los, atribuir-lhes um grau de importância. A *objetivação* se processa, tornando os indivíduos descritíveis e, ao mesmo tempo, classificáveis. O indivíduo, através dela, se torna calculável. Os rituais disciplinares de *objetivação/subjetivação* acabam por instituir uma individualidade marcada por certos traços, por certas medidas, por certas notas e por certos desvios. Cada uma delas se torna, sem dúvida, um caso (Foucault, 1995a).

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança *sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo*, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (RCN 1:25, grifos meus)

Um indivíduo visto como um objeto pode se tornar mais acessível à ordenação dos processos que com ele ocorrem. Daí a necessidade de trazer as crianças para o convívio institucional. Daí a importância da disseminação das creches e pré-escolas. Daí que a educação funcione mais e mais como uma prática de *inclusão*. Assim, ao discutir o processo de captura institucional dos indivíduos, Foucault nos mostra como as instituições modernas — fábrica, escola, prisão, hospital, ... — “têm por finalidade primeira fixar os indivíduos a um aparelho de normalização dos homens” (Foucault, 1996c:114).

O que as instituições colocam em operação são práticas constantes de observação e de exame, tornando a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros e são estas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos. Os processos classificatórios são essenciais à distribuição dos indivíduos em classes, categorias, escaninhos: na Educação Infantil há os que usam/não usam fraldas, os que engatinham/caminham/correm, os pré-silábicos/silábicos/alfabéticos, os cooperativos/os apáticos, os agitados/os acomodados, ..., podendo-se ir ao infinito nas maneiras de traçar as características que definem as crianças em suas diferenças singulares. Estas classificações, que funcionam através de operações de ordenamento, implicam num entendimento do que acontece com as crianças como natural e de que estas “categorias” apenas representam tais processos. O que de fato ocorre é o “ocultamento do poder que está na gênese das operações de ordenamento” (Veiga-Neto, no prelo). Na realidade, o que fazem as instituições como espaços disciplinares e estribadas numa “vontade de ordem” é repartir os indivíduos a partir daquilo em que diferem. As diferenças servem para estabelecer “um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um

estranho” (id., ib..). Deste modo, operam-se as assimetrias, os diferenciais que, mais que atos de repartição epistemológica, constituem-se como operações de poder, uma vez que o *mesmo* constitui-se como o marco de referência a partir do qual cabe ao *outro* o ônus da diferença. A partir disso, talvez se possa entender porque se inclui para conhecer e repartir as crianças, num movimento que gera, simultânea e complementarmente, as operações de *exclusão*. Assim, a exclusão marcaria o lado negativo da normalização: definindo o patológico, o imaturo, traçando os limites que definiriam as diferenças, estabeleceriam as fronteiras, delimitariam zonas. Isto ocorre porque, como vimos no RCN, alguns comportamentos, ao serem definidos como “melhores”, implicam na exclusão de outros que não o são (Gore, 1998).

O que as instituições disciplinares com os seus processos de enclau-suramento pretendem é a *inclusão* e a *normalização*, ainda que estes processos tenham como seu correlato — e no seu limite — um outro efeito que é a *exclusão*.

O que o documento nos permite verificar é que, de certo modo, as condutas esperadas das crianças já estão ali codificadas (e, antes dele, nos manuais da Psicologia do Desenvolvimento), previamente definidas e, em relação a elas, também se estabelecem condutas consideradas adequadas e pertinentes por parte da professora:

É recomendável orientar as crianças a usarem os utensílios, brinquedos e objetos de forma segura. Por exemplo, crianças de três anos (dependendo do desenvolvimento e do ambiente sociocultural) já podem usar garfo e faca quando fazem refeições, mas antes precisam ser orientadas sobre os cuidados com objetos pontiagudos e cortantes, assim como estes objetos devem ser destinados à sua finalidade, usados sob a supervisão de adultos e adequados ao tamanho da criança. (RCN 2:65)

São formulações como esta que nos possibilitam entender o Referencial como um instrumento de *normalização*, compreendendo a norma como uma medida, esta medida comum que num mesmo mecanismo torna comparável e individualiza (Ewald, 1993). A normalização requer que se invoque ou estabeleça um padrão de referência. O que define o normal é a conformação a este padrão. O processo de individualização não pode prescindir, portanto, desse rito anônimo de observação, destas medidas que se valem da norma como referência, do exame, enfim, pois o “exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber” (Foucault, 1995a:171). São os processos constituídos por referência a um padrão de normalidade, com o apoio de saberes elaborados especificamente para dar conta das condutas infantis, que acabam por servir de base para a constituição do documento que ora examino. O RCN se

apóia no discurso da *normalização*: tudo é natural nos processos que ocorrem com a criança. E aqui seria interessante recorrer à análise de Jobim e Souza (1998:36), especialmente no que tange à natureza das mudanças ontogenéticas vistas pelo conhecimento no campo *psi* como *cronologicamente previsíveis e teleologicamente determinadas*, para quem:

Num certo sentido, os Estudos sobre o Desenvolvimento Humano na Psicologia estipulam e definem direções desejáveis para onde as mudanças devem tender, além de definir como ocorre e porque ocorre o desenvolvimento. Isto significa que, ao nascer, as condições de mudanças no ser humano já estão projetadas ao longo de uma seqüência virtual e previsível desde a infância, passando pela adolescência até chegar à vida adulta. Portanto, as seqüências do desenvolvimento inserem-se dentro de uma compreensão universalista sobre ontogenia, onde o desenrolar progressivo e ordenável de atributos caracteriza a vida humana.

A mesma autora, ao comentar que a Psicologia do Desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases de nosso crescimento, mostra como ela “engendra e institucionaliza um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades, com base nas quais a vida humana deve fazer sentido” (id.:37). E aqui seria também interessante recorrer a Rose (1997), para quem certos problemas e temas particulares podem ser construídos apenas através de possibilidades que a linguagem torna disponíveis. Com suas palavras, vocabulários, gramáticas, “a linguagem torna apenas certos modos de sermos humanos descritos e, ao fazê-lo, apenas certos modos de sermos humanos tornam-se possíveis. Ser humano é agir e agir é comportar-se segundo uma certa descrição e a possibilidade de descrição é dada pela linguagem” (id.:238). Esta compreensão nos permite entender como os sentidos, que este discurso desenvolvimentista produz, ecoam fortemente ao longo do RCN e representam, a meu ver, um exemplo fecundo a explicar os efeitos dos jogos de linguagem na instituição de sentidos e na constituição das subjetividades normalizadas de que nos fala Foucault. Creio que as formulações abaixo explicitam, de forma exemplar, este raciocínio:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (RCN 1:28)

A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. (...) A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de Educação Infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens matemáticas, pode-se esperar que as crianças utilizem conhecimentos da contagem oral, registrem quantidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posições relativas à localização das pessoas e objetos. (RCN 3:238)

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras

para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (RCN 2:21)

Nesse conjunto de estratégias envolvidas com o tensionamento do jogo demoníaco entre a *individualização* e a *totalização*, a invenção da norma parece ter sido, portanto, de importância capital, principalmente a partir do século XVII, tanto no que diz respeito à instituição das disciplinas como tecnologias que investem no corpo mas, especialmente, na constituição dos saberes sobre os quais estas mesmas disciplinas se apóiam. Ela tem sido o instrumento que permite estabelecer uma comparabilidade — a norma é “a medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável” (Ewald, 1993:86). Ao estabelecer esta medida comum, a norma institui uma referência a partir da qual um indivíduo ou um grupo pode se julgar, relacionar-se consigo mesmo.

Em *Vigiar e Punir*, o filósofo não tematiza propriamente os processos de normalização e de subjetivação, ainda que tais idéias estejam implícitas em muitas das formulações ali presentes. Tais desdobramentos do seu arsenal teórico, ele vai desenvolver magistralmente a partir de algumas de suas aulas no Collège de France, da qual dou como exemplo as do curso de 1974-1975 (Foucault, 1999c), e do primeiro volume da História da Sexualidade (Foucault, 1997a), respectivamente. Por tal razão não trato aqui exaustivamente de tais processos, voltando a analisá-los no próximo capítulo, no qual tratarei especialmente das práticas de subjetivação em sua relação com as tecnologias do eu.

As tecnologias disciplinares respondem pelo controle simultâneo destas operações que Foucault denominou de *individualização* e *totalização*. Ao mesmo tempo em que ocorrem as operações que atribuem a cada um jogo de signos com propósitos individualizantes, permitindo que ele/a se reconheça no todo, as técnicas disciplinares de quadriculamento e vigilância operam para que cada um se reconheça como parte de um agrupamento, estabelecendo laços e obrigações mútuas de interdependência, como os textos que examino tão prodigamente enfatizam, em enunciados como os que seleciono a seguir:

Um dos instrumentos de intervenção do professor é a roda de conversa. Por meio dela, pode-se criar um momento muito especial, em que podemos realizar um trabalho de construção de grupo no qual o esforço individual de cada um resulta em um produto comum. (Cr. 33:23)

As capacidades de interação... são desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com adultos (...) Nas situações de

troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os. (RCN 1:31)

As crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. (RCN 1:31)

Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem. (RCN 2:43)

Assim, somente vista em relação ao conjunto, é que a individualidade tem sentido. Por sua natureza combinatória, ela precisa coexistir com uma perspectiva de conjunto, como parte de um todo, para adquirir seu significado (é a diferença que significa). No que volto a enfatizar a inconsistência da crítica aos que entendem a sociedade moderna como massificada ou marcada pela uniformidade.

O RCN propõe um indivíduo infantil, em que pese esta sua “consciência” dos vínculos que o ligam ao grupo, que se subjetive para ser o titular de sua própria história, ocupante de um espaço que é apenas seu, singularizado pelas suas marcas particulares, seus signos de identidade. Ao documentar como operam as técnicas disciplinares sobre os corpos infantis, neste capítulo, espero ter mostrado que a criança moderna, ao ser constituída como um objeto de relações de poder que funcionam no micro-nível, carrega as marcas desta sua identidade ainda que esta implique, como apontou a análise que acabei de empreender, em certos padrões ou em efeitos mais gerais, como tornar os sujeitos dóceis e úteis — uniformes, normais, massificados, produtivos. Em qualquer caso, no entanto, não podemos negar a capilaridade do poder enquanto constitutivo das relações pedagógicas, como espero ter destacado no material que acabo de examinar. O que talvez se possa enfatizar mais uma vez é que o poder, ao se exercer nas instituições de Educação Infantil, atinge e envolve de forma diferenciada os indivíduos que aí circulam.

Ao encerrar este capítulo sobre a relação entre as disciplinas e as práticas pedagógicas que o Referencial propõe, penso que a analítica do poder aqui desenvolvida não apenas possibilitou que se examinasse como o poder opera especificamente nas relações pedagógicas levadas a efeito nas instituições, mas que se abrisse uma possibilidade para a crítica a tais formas de exercício do poder. E, ainda que eu não tenha pretensão alguma de oferecer prescrições e respostas ou que tenha sugestões em relação a esta questão, penso ser importante lembrar o que disse Ewald (*apud* Gore, 1998:248): “Nós temos uma responsabilidade no que toca ao modo como exercitamos o poder: não é possível ignorar que poderíamos exercê-lo de maneira diferente”. (*Buchalla, 2000:79*)

Quando olho para mim não me percebo.
Tenho tanto a mania de sentir
Que me extravio às vezes ao sair
Das próprias sensações que eu recebo.

O ar que respiro, este licor que bebo,
Pertencem ao meu modo de existir,
E eu nunca sei como hei de concluir
As sensações que a meu pesar concebo.

Nem nunca propriamente reparei,
Se na verdade sinto o que sinto. Eu
Serei tal qual pareço em mim? Serei

Tal qual me julgo verdadeiramente?
Mesmo ante as sensações sou um pouco ateu,
Nem sei bem se sou eu quem em mim sente.

Pessoa (1999:301)

Capítulo 7

O eu inventado

A lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta. “Quem é você?”, disse a Lagarta. Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu... eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”. (Carrol, 1998:60).

O conhecido crítico literário norte-americano, Harold Bloom, autor do livro *Shakespeare: A invenção do humano*, defende a tese de que seríamos criaturas diferentes se o bardo inglês não tivesse existido. Shakespeare, para Bloom, inventou o humano, pois “grande parte do que hoje consideramos uma personalidade humana” foi fruto de sua inventividade literária. “Há hábitos que desenvolvemos, como o de parar e escutar a nós mesmos, que só passaram a existir depois dele”. Na literatura que o antecede, não se encontram monólogos interiores e “aquilo que gostamos de chamar de nossas *emoções* surgiram pela primeira vez como pensamentos de Shakespeare” (Bloom, 2001:14).

Escolho este ponto de partida para em parte concordar e por outra parte discordar de Bloom, utilizando-me do referencial foucaultiano. O que me empenho em fazer neste capítulo, tomando como detonador o pensamento de Bloom, é mostrar que esta invenção do humano, esta noção do sujeito autônomo, livre, transparentemente autoconsciente, visto como fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (Peters, 2000) é uma tarefa sempre ameaçada, sempre inconclusa, que os ideais modernos necessitam reafirmar constantemente. É por tal razão que se constróem narrativas que reafirmam tais características, tais comportamentos e sensibilidades e, pela mesma razão, se constitui também “uma experiência tal que os indivíduos [são] levados a reconhecer-se como sujeitos” (Foucault, 1998:10). Ao tomar a proposição do RCN como um caso exemplar, meu objetivo é o de apontar o seu caráter instrumental e técnico — como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis. O que farei, ao longo deste capítulo, será enfatizar os modos de operar de um conjunto de

tecnologias que toma as crianças como seu objeto. O sentido que dou a tecnologia é o mesmo proposto por Rose (1996a:26):

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

A mulher e o homem modernos, auto-conscientes e auto-reflexivos, que Bloom acredita à invenção de Shakespeare, são fruto de uma mutação sobre o humano que se verifica na moderna sociedade ocidental europeia, entre os séculos XVI e XVII, e que se vai aprofundando nos séculos seguintes. Um sujeito que se auto-vigia, que se auto-avalia e que se narra ou se confessa⁵⁴ é certamente uma novidade no cenário. Mas esta novidade não é possibilitada apenas pelas geniais personagens e pelos monólogos sensíveis escritos pelo poeta inglês. Foucault diria, ao contrário de Bloom, que ela é fruto da “aparência de novas formas na vontade de verdade” (Foucault, 1996a:16). Tal vontade de verdade⁵⁵, segundo o autor, se reforça pela ação de um sistema institucional, ela precisa se servir de um conjunto de práticas, como a pedagogia, por exemplo, e de um sistema de apoio, como livros, bibliotecas, associações ou grupos de estudiosos, etc. Tal vontade de verdade também tem a ver com o modo como se distribui, se valoriza, se reparte e se atribui o saber na sociedade, passando a exercer uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os discursos (id.).

Portanto, esta idéia do humano é produto de um processo muito mais complexo de definição, de interesses vindos de muitos lugares dispersos pela sociedade e apoiado numa produção convergente de saberes proveniente de lugares variados do campo do saber. Este *eu* capaz de um auto-escrutínio, que se sujeita a uma auto-problematização para encontrar-se a si mesmo, este sujeito que se volta intencionalmente para seu interior, que é visto com um *locus* de pensamento e de ação é, por certo, uma invenção histórica como quer Bloom mas, seguramente, não o exclusivo produto de uma mente privilegiada, como ele também

⁵⁴ A confissão como uma das estratégias para a produção da verdade já era conhecida no Ocidente, antes deste período. A Igreja Católica a regulamentara no Concílio de Latrão, em 1215. Do que se trata agora, é da transformação da confissão que passa de prática religiosa a uma tecnologia. Isso ocorre pela intensificação das prescrições, dos rituais e também pela definição da instância que deve ouvir o confidente. A partir do século XVI, esta prática se desloca para outros domínios que não o religioso. Ela passará progressivamente a estar presente nos hospitais, nas prisões, na escola, nas instituições judiciárias, na família, sendo o indivíduo incitado a cada vez mais produzir a verdade sobre si mesmo.

⁵⁵ Muitos autores das chamadas vertentes pós-moderna e pós-estruturalista discutem o caráter contingente e histórico daquilo que é tomado como verdade. Para uma discussão desta questão sugiro a leitura de Peters (2000) que aponta como uma das características do pensamento pós-estruturalista o questionamento da suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”, uma vez que o significado é tomado nesta perspectiva como uma construção ativa, que depende radicalmente da pragmática do contexto.

argumenta. Nesse sentido, Shakespeare pode ser entendido como, ele também, resultado (efeito?) desse intrincado processo de invenção da subjetividade; algo como um “condensador” que, capturando o novo espírito de uma época, foi capaz de expressá-lo literariamente de modo magistral.

Tal entendimento aponta para o fato de que os sujeitos modernos não são nem o efeito de capacidades latentes à espera para “desabrochar” num meio favorável, nem efeitos da cultura impondo-se às pessoas. Tais sujeitos são, mais propriamente, constituídos nos atos de fala, entendida como

um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular e para dar significado à sua conduta e a dos outros. (Rose, 1996a:175)

Mas estas narrativas não podem ser tomadas como um processo puramente lingüístico, como um processo/evento unicamente gramatical. Como nos diz Foucault (1997b:56):

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Interessam aqui, pois, também as perspectivas que permitem que determinados objetos ou formas da linguagem possam aparecer sob certas condições específicas (id.). Neste caso, vale saber: quem pode falar? Do que pode ele/ela falar? A partir de que lugar podem falar os que falam? Quais as relações daquele/daquela que fala com o objeto que é falado?

Portanto, apesar da genialidade de Shakespeare, seria atribuir-lhe um fardo muito pesado a exclusividade na invenção do sujeito moderno. Como discuti extensamente no capítulos 2 e 3 desta tese, os sujeitos modernos, entre eles os infantis, se constituíram como produto de um lento e complexo processo de definição. Foram sendo “montados” no interior de um conjunto de práticas discursivas tais como: contar, listar, agrupar, chamar, dar ordens, cantar, contar, confessar, examinar, diagnosticar, fazer um relatório, planejar uma aula, montar um currículo, realizar uma pesquisa...

Este processo de constituição do sujeito ou de subjetivação:

é o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles. (Rose, 1996a:171)

Como argumentam vários autores a partir do próprio Foucault (Rose, 1996a; Larrosa, 1994; Foucault, 1998), a experiência em que os sujeitos se reconhecem como tal é uma experiência de atribuição de sentido às próprias condutas e às alheias. A experiência de si, para Larrosa (id.:43), se produz quando o sujeito faz certas coisas consigo mesmo: “quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina”. O modo como isso se dá tem uma história. E é esta história analisada em sua contingência e em sua singularidade que vai nos mostrar como uma série de recursos intelectuais, constantemente refinados são mobilizados como mecanismos para constituir as relações do sujeito consigo mesmo:

Dispositivos de “produção de sentido” – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – não são *produzidos* pela experiência; eles *produzem* a experiência (cf. Joyce, 1994). Essas técnicas intelectuais não nos chegam prontas, mas têm que ser inventadas, refinadas e estabilizadas, para serem disseminadas e implantadas, sob diferentes formas, em diferentes práticas – escolas, famílias, ruas, locais de trabalho, tribunais. Se utilizamos o termo “subjetivação” para designar todas essas práticas e esses processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo, então a subjetivação tem a sua própria história. E a história da subjetivação é mais prática, mais técnica e menos unificada do que supõem as análises sociológicas. (Rose, 1996a:25)

O processo através do qual se constitui a experiência de si, como o descreve Larrosa (1994), depende de redes de comunicação em que se produzem e se contam histórias: está associado a esse processo de ouvir, de contar, de ler, de inventar e reinventar histórias, de participar ativamente da experiência cultural.

Assim, voltando a Bloom e à invenção do humano poder-se-ia dizer, contrapondo-se à sua tese, que o homem moderno é muito mais fruto daquilo que Wittgenstein chamou de “jogos de linguagem”, o intrincado jogo instituído pelas redes discursivas das quais o sujeito participa e pelas quais é também capturado. A linguagem, com as narrativas sobre o sujeito que a cultura torna disponíveis, faz com que cada um de nós se veja como uma determinada identidade, com uma biografia particular e é esta mesma linguagem que nos permite atribuir um significado às nossas experiências pessoais mais íntimas.

Para Rose (1996a), portanto, os efeitos disso que é tomado como “interior psicológico” e o amplo espectro de outras capacidades e relações que nos formam se constituem através da conexão dos seres humanos com uma multiplicidade de outros objetos, práticas e forças. Neste jogo de relações e de associações é que eles se constituem como sujeitos. Portanto:

eles mesmos dão origem aos fenômenos através dos quais, em nosso tempo, os seres humanos vêm a si mesmos como possuindo um interior psicológico, como seres desejantes, sexuados, trabalhadores, pensantes, seres intencionados capazes de agir como sujeitos. Uma forma melhor de ver os sujeitos, (...), é como ‘agenciamentos’ que metamorfoseiam ou mudam suas propriedades à medida que expandem suas

conexões, que são nada mais nada menos que as conexões cambiantes nas quais eles estão associados. (id.:172)

Ao falar, portanto, de um eu inventado, me refiro a formas de auto-consciência e de auto-compreensão que os seres humanos adquiriram ao longo de suas vidas e das quais lançam mão para poder viver. Não me coloco, no entanto, numa posição de crítica a tais maquinações. Não somos vítimas desta invenção. Não fomos por ela iludidos ou participamos de uma ficção. A invenção deste eu nada mais é do que um efeito de discursos que constituem tanto as relações de poder quanto a subjetividade. Discursos que definem o que pode ser dito e pensado. Quem pode falar e quando isso deve ocorrer. Discursos que ordenam e combinam certas palavras e que, ao mesmo tempo, excluem tantas outras (Ball, *apud* Usher e Edwards, 1994).

A partir das considerações precedentes, que enfatizam o caráter discursivo, histórico e contingente deste processo de constituição das subjetividades e da sua inescapável e inextricável vinculação aos jogos de poder, passo a examinar, neste capítulo, o modo como as tecnologias da subjetividade têm operado na constituição de sujeitos vistos como centrados, individualizados, donos de suas intenções, origem das próprias ações, titulares de uma biografia única, coerentes, estáveis, auto-idênticos, ... , utilizando para isto o produtivo corpo de conhecimentos que a perspectiva foucaultiana me oferece. O exame que faço do Referencial Curricular proposto pelo MEC para a Educação Infantil tem também o propósito de mostrar que a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura e que isso não se dá de modo aleatório. Ao mesmo tempo em que as vivências nas creches e pré-escolas permitem às crianças construir uma experiência do mundo exterior, elas transmitem e constroem a experiência que as crianças têm de si mesmas como sujeitos (Larrosa, 1994). Será de experiências de tal tipo identificáveis nas práticas e nos pressupostos presentes no RCN que passarei a tratar mais detidamente, neste capítulo. Para tanto, o mesmo está dividido a partir deste ponto em seções que desenvolverão as seguintes temáticas: a constituição do sujeito moderno, vista pela perspectiva foucaultiana; o governo da subjetividade no RCN; as pedagogias das práticas de si — em que examino os efeitos de tais práticas sobre crianças e professoras; o dispositivo pedagógico e as diversas dimensões das práticas de si.

Foucault e a constituição do sujeito moderno

A idéia de “eu” entrou em uma crise que pode muito bem ser irreversível. Os teóricos sociais têm escrito inúmeros obituários da imagem de ser humano que animou nossas filosofias e nossas éticas por tanto tempo: o sujeito universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado. Para algumas análises, particularmente aquelas inspiradas na psicanálise, essa imagem sempre foi “imaginária”: os humanos nunca existiram, nunca puderam existir, nessa forma coerente e unificada – a ontologia humana é necessariamente a ontologia de uma criatura despedaçada no seu próprio núcleo. Para outros, essa “morte do sujeito” é, ela própria, um evento histórico real: o indivíduo ao qual essa imagem do sujeito correspondia surgiu apenas recentemente, em uma zona limitada de tempo-espaço, tendo sido, agora, varrido pela mudança cultural. (Rose, 1996 a:170)

Ao propor o conceito de *governamentalidade*, o que faz Foucault é problematizar “a interdependência entre instâncias microfísicas locais, de funcionamento de determinados poderes e formas específicas de funcionamento de relações de poder num nível mais amplo, mais geral, que abarca diferentes tipos de Estado” (Varela, 1997:51). O que caracteriza a produção do filósofo na etapa final de sua vida é o enlace entre as dimensões ética e política — aquelas em que as formas de exercício de poder vigentes na sociedade operam tanto para constituir as individualidades quanto para pô-las umas em relação às — em confronto com — outras. Através de análises que tratam dos variados dispositivos, táticas e estratégias de que se vale o poder, interessa estudar qual o tipo de racionalidade política que rege os estados liberais. A identificação deste tipo de racionalidade, por seu lado, implicará na busca do entendimento de como nos governamos e de como somos governados, o que nos leva à questão: afinal, quem somos? (id.).

As análises foucaultianas vão se opor a uma concepção essencialista dos sujeitos bem como à noção de que eles possuem uma natureza biológica e psicológica que determina estes processos de constituição de subjetividades. Tais análises vão nos mostrar que, para compreender as diferentes formas de tornar-se sujeito, faz-se necessário estudar os discursos e as práticas que, ao longo da História, deram origem a tais processos.

Através do que cunhou como “dispositivo da sexualidade”, o filósofo vai nos apontar o caráter histórico de tal dispositivo, colocando a sua invenção como um instrumento e um efeito para a expansão do biopoder (tema que tratarei com mais detalhes no próximo capítulo). Vai nos mostrar também como a incitação a falar sobre sexo esteve intimamente

associada a uma preocupação com o bem-estar das populações. Como, através de tal dispositivo, o sexo tornou-se personalizado e medicalizado e também deu origem a — e adicionalmente sofreu os efeitos de — um conjunto de saberes específicos que se dedicaram a descrever, regular e vigiar as condutas sexuais e, por extensão tiveram como correlato o estabelecimento de controles normativos sobre as populações. Este dispositivo em sua constituição é exemplar para revelar as íntimas relações entre a produção da verdade, o exercício do poder e a constituição dos sujeitos:

As normas científicas e o discurso científico imparcial (em particular o discurso médico) tornaram-se tão dominantes na sociedade ocidental que quase parecem sagrados. Além disso, através da expansão dos métodos da ciência o indivíduo tornou-se um objeto de conhecimento para si mesmo e para os outros, um objeto que fala a verdade sobre si mesmo, a fim de se conhecer e ser conhecido; um objeto que aprende a operar transformações em si mesmo. Essas são as técnicas que ligam o discurso científico às tecnologias do eu. (Dreyfus e Rabinow, 1995:192)

O que talvez não seja demais enfatizar é que o privilegiamento do discurso científico teve uma importância central na constituição das subjetividades modernas, especialmente a partir do século XIX. Como argumenta Lyotard (1988), isso se dá porque a ciência, com sua epistemologia empiricista, associa-se a uma visão da linguagem como transparente e representacional, daí porque o discurso científico é tomado como aquele que pode nos dizer “exatamente como as coisas são”. Por tal razão, o conhecimento científico adquire um *status* superior às outras formas de conhecimento. Devido também a este *status*, é importante que o conhecimento da ciência chegue a todos e o modo de fazê-lo é através da educação — que se torna tanto condição para a ascendência deste tipo de conhecimento quanto um dos resultados/produtos da aplicação da ciência moderna, com efeitos “notáveis” naquilo que é tomado como o sujeito necessário a estes tempos atuais.

Ao identificarem as tecnologias de que se vale a racionalidade governamental para “perpetrar a arte de governo”, Popkewitz e Brennan (1998b:21) destacam a importância que nelas têm as *técnicas disciplinares* — que examinei exaustivamente no capítulo precedente —, para produzir mudanças em corpos que devem ser *dóceis e mudos*. O trabalho de Foucault sobre as práticas disciplinares sofre um importante acréscimo/desenvolvimento/mutação quando ele mostra que o sujeito moderno *também deve falar* e introduz um conceito para o qual, como é usual em sua obra, utiliza uma variedade de termos: conduta do eu, práticas de si, auto-controle, técnicas do eu, tecnologias do eu. Ele usa estes termos para pôr em discussão, “o modo como o eu constitui a si mesmo como objeto” (Hunt e Wickham, 1998:23). As chamadas *tecnologias do eu* (a forma mais utilizada para expressar este novo

conceito), desenvolvidas especialmente nos volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade*, constituem o domínio que, na obra do autor, pode ser caracterizado como o da Ética, entendida aqui como uma ação do indivíduo sobre si mesmo⁵⁶. Deste modo, na sua genealogia do sujeito moderno, Foucault acrescenta às tecnologias do objeto e da objetivação, as tecnologias do sujeito e da subjetivação.

Das tecnologias do eu fazem parte, no referencial foucaultiano, aquelas práticas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (Larrosa, 1994:36). Nelas, não importa que se aprenda “algo” — conhecimentos determinados — “mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (id., ib.). Nesse caso, o aparato pedagógico através de suas estratégias e táticas de poder não tem no corpo o seu alvo preferencial, como ocorre com as técnicas disciplinares. As práticas que constituem a experiência de si — na relação pedagógica — funcionam pela interiorização do soberano (no caso a professora ou o professor) por parte do sujeito da educação. Para Larrosa (id.:45):

Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Portanto] em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência *objetiva* do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como *sujeitos*.

Estas práticas incluem, então, técnicas ou mecanismos de autovigilância, de auto-avaliação, de autonarração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si. Portanto, as tecnologias do eu, como um conjunto de operações narrativas, são vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos. Mas tais vivências, que levam os seres humanos a se verem e a se praticarem como um *eu*, a se pensarem como predispostos ou destinados a “uma realização plena” como sujeitos, “não surgem como alguns sugerem de algum desejo ontológico mas são, antes, os resultados de uma certa história e de suas invenções” (Braidotti, citado por Rose, 1996a:172).

Central às tecnologias da subjetivação é o exercício da confissão que se difundiu de tal forma que foi utilizada numa série de relações: entre pais e filhos, entre professoras e seus alunos e alunas, entre o médico e seus pacientes (Foucault, 1997a). Ela tornou-se o recurso, no interior do dispositivo de sexualidade, através do qual

⁵⁶ Ao fazer a genealogia do sujeito moral, Michel Foucault vai nos mostrar como as técnicas de si, relacionadas com o sexo, estão no âmbito das relações que o sujeito trava consigo mesmo: de si para si. Este seria o domínio

as sociedades ocidentais começaram a manter o registro infinito de seus prazeres. (...) Os prazeres mais singulares eram solicitados a sustentar um discurso de verdade sobre si mesmos, discurso que deveria articular-se não mais àquele que fala do pecado e da salvação, da morte e da eternidade, mas ao que fala do corpo e da vida — o discurso da ciência. (...) uma ciência-confissão, ciência que se apoiava nos rituais de confissão e em seus conteúdos, ciência que supunha essa extorsão múltipla e insistente e assumia como objeto o inconfessável-confesso. (id.:63)

A idéia de confissão baseia-se num pressuposto de que os sujeitos possuem, “bem lá no fundo”, uma verdade escondida, algum segredo que precisam revelar a si mesmos e aos outros. A confissão constitui, na Modernidade, o instrumento pelo qual se produz a verdade, na justiça, na medicina, na educação. Através dela se atribui um significado à experiência, que já é em si mesmo um efeito do poder. A idéia é de que ao nos confessarmos nos sentimos livres, ainda que estejamos “sujeitos” a jogos de linguagem e imersos nas relações de poder que moldam nossa subjetividade. “A confissão, portanto, resulta em regulação através de uma auto-regulação, disciplina, através da auto-disciplina. Ao invés de sermos monitorados, nos auto-monitoramos” (Usher e Edwards, 1994:95).

Os processos pelos quais os sujeitos constituem-se a si mesmos, a partir de técnicas auto-reflexivas, extrapolam o campo de atividades puramente introspectivas, eles se dirigem ou dizem respeito a operações que se voltam para práticas de auto-construção e auto-constituição que vão desde as dietas ou o aprimoramento corporal até a confissão, seja ela de ordem religiosa, terapêutica, ou de auto-expressão, como nos diários.

Ao traçar a sua genealogia da subjetivação, Foucault nos mostra como variam as formas de relação do sujeito consigo mesmo, indo desde a obrigação de conhecer-se a si mesmo, como na confissão cristã ou na psicoterapia até os projetos que envolvem os cuidados com o próprio corpo, simbolizado pelas dietas, pelas técnicas de controle do *stress*, pela “malhação”. Em qualquer dos casos, no entanto, é interessante notar que o voltar-se para si mesmo está balizado por um vocabulário particular pelo qual se expressam sentimentos, desejos, valores e por um código explanatório proveniente de alguma fonte de autoridade (Rose, 1996a).

Seria interessante destacar que três elementos estão envolvidos, quando consideramos as técnicas de auto-governo que as tecnologias do eu pretendem pôr em funcionamento:

a dimensão de verdade através da qual nos constituímos como objetos de conhecimento; o campo do poder através do qual constituímos a nós mesmos como

da Ética que o autor propõe como uma estética da existência, isto é, como responsabilidade de cada um por aquilo que faz a si mesmo, podendo no limite constituir a sua vida como uma obra de arte.

sujeitos que agem sobre os outros; a ética pela qual nos constituímos como agentes morais. (Hunt e Wickham, 1998:24)

Como explicou Foucault no curso do Collège de France dos anos 1979/80, ao relacionar governo, autogoverno e subjetivação: o governo dos homens não exige dos dirigidos apenas que obedeçam ou que se submetam; deles se exigem “atos de verdade”, nos quais devem dizer não só a verdade, mas confessar suas faltas, seus desejos, seus estados de alma. O que o leva a perguntar: “Como se formou um tipo de governo dos homens em que não é exigido simplesmente obedecer mas manifestar, enunciando, aquilo que se é ?” (Foucault, 1997c:101). O exercício do poder supõe, então, desde o poder pastoral, um conhecimento da mente das pessoas. Tal exercício implica a necessidade de explorar a alma dos governados, conhecer-lhes os segredos mais íntimos. Implica conhecer-lhes a consciência e ter capacidade para dirigi-la (Foucault, 1995b).

Torna-se necessário considerar, então, que é essencial à realização das práticas de governo que se exercem através das chamadas tecnologias do eu, a colocação em marcha de uma bateria interrogativa e de um conjunto de mecanismos para o controle do discurso (Larrosa, 1994:45-46). Existe uma gramática no que Wittgenstein chamou de “jogos de linguagem”. É esta gramática, que produz ou induz um certo repertório moral, com características mais ou menos duradouras, que vai levar os sujeitos a se verem “como sujeitos de um certo tipo”, com características tais ou quais que atribuem a si mesmos, à sua personalidade. A idéia aqui presente é a de que para dar conta da realidade e das nossas experiências em relação a ela somos levados a expressar tais experiências no intuito de compreendê-las. Mas isso só pode ser feito dentro de um determinado repertório lingüístico e de formas específicas de narração. Procedimentos, práticas ou métodos, histórica e culturalmente desenvolvidos para a produção de sentido, “são colocados à nossa disposição como *recursos* no interior das ordens sociais nas quais fomos socializados” (Shotter, *apud* Rose, 1996a:176) e ao “lançar mão deles e ao usá-los em seus encontros, as pessoas vêm a conhecer a si próprias como pessoas de um tipo particular, por meio de um ato de reconhecimento mútuo” (Rose, *ib.*).

É por tal razão que, ao examinar o que tomo no Referencial como “práticas de subjetivação”, volto-me para as proposições que têm por finalidade sugerir que se levem a efeito com as crianças, e também com suas professoras, uma série de realizações práticas. Relaciono tais práticas à aquisição de determinadas capacidades que são mobilizadas por um complexo de aparatos, de estratégias, de maquinações, de agenciamentos em que os sujeitos

não apenas passam a participar de um universo de significados ou de um contexto de narrativas, mas onde passam a ter um modo particular de relacionar-se com eles mesmos e com os outros. Ou, ainda, que pretendem dotá-los de certas capacidades de compreender a si mesmos, de falar de si mesmos, de julgar-se a si mesmos, de colocar-se em ação.

Creio, então, que este é o momento, neste capítulo, de dar atenção àquele que elegi como fulcro desta análise: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O governo da subjetividade

É necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente. (Foucault, 1997a:60)

Começo esta seção com os objetivos gerais propostos para a Educação Infantil pelo Referencial Curricular Nacional. Parece-me importante identificar como o documento significa os propósitos da intervenção pedagógica que se exerce no trabalho institucional com as crianças pequenas. Ali se diz que:

A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente, e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a

compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (RCN 1:63)

Penso que, neste ponto da discussão que estou empreendendo, torna-se necessário recorrer mais uma vez à idéia de governamentalidade, agora, para entender as implicações que a proposição de diretrizes curriculares, com seus respectivos objetivos, tem na constituição das subjetividades infantis. Foucault nos mostrou em *Vigiar e Punir* como as técnicas disciplinares, através de controles microfísicos sobre os corpos, foram utilizadas especialmente para individualizar e normalizar os seres humanos. A imposição das disciplinas tornou-se essencial, no mundo ocidental, para colocar em ação sistemas de democracia funcional e o que Varela (1994:92) denominou a “rentável ficção” de que a sociedade está constituída de indivíduos, de sujeitos isolados. Assim, se pode explicar por que as instituições escolares deixaram de lado, progressivamente, os mecanismos repressores:

O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões. (id.:92)

Foram os mecanismos disciplinares que adicionalmente abriram o caminho para que fossem colocados em ação outros aparatos para a produção dos sujeitos cooperativos e moralizados, necessários à nova ordem social.

Enquanto as técnicas disciplinares são eminentemente individualizantes, como discuti no capítulo precedente, para potencializar os efeitos do poder a elas se associam outras tecnologias de governo cuja finalidade é a de produzir em cada sujeito uma experiência tal que ele se volte para si mesmo, num tipo de relação reflexiva consigo mesmo⁵⁷, “[de modo a] poder ter uma certa consciência de si e [de] poder fazer certas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 1994:38-39).

Do que tratam os objetivos que apresentei anteriormente? Eles pretendem, nada mais, nada menos, do que dizer quem é o sujeito da Educação Infantil. Estes objetivos como parte de formações de poder-saber têm como um de seus pressupostos categorizar a pessoa como um tipo especial de sujeito, antes mesmo de sua entrada nas instituições e, ao mesmo tempo,

⁵⁷ Rose (1996 a) sugere que se devam estender as análises das relações entre governo e subjetivação para além do campo da ética. Alguns outros eixos devem ser explorados, segundo o autor, especialmente o que ele denomina de técnicas intelectuais como a leitura, a escrita, a numeração, pelos efeitos que têm também na transformação das mentalidades.

operam sobre as práticas em que ele estará envolvido uma vez que delas comece a fazer parte. São, portanto, nossos pressupostos sobre a natureza do *sujeito* que informam nossas práticas como professores e alunos, embora o efeito do poder que dá origem às posições particulares dos sujeitos esteja efetivamente velada, como nos alertam Usher e Edwards (1994).

Poder-se-ia dizer que, na elaboração dos objetivos do RCN, que apresentei no início desta seção, se encontra delineada de forma bastante consistente uma imagem ou concepção de pessoa ou de um *eu*, vista como uma *entidade singular e distinta*:

que se diferencia dos outros, adultos e crianças, e com eles estabelece trocas com reciprocidade e confiança, compõe vínculos e se afirma.

Esse *eu* é visto como um *locus* privilegiado de crenças e desejos:

capaz de expressar emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades...

As crianças são ali retratadas como dotadas de *capacidades que lhes são inerentes*:

naturalmente curiosas, observadoras, capazes de se ajustar a diferentes situações, de conhecerem a si mesmas e aos seus limites...

Ao mesmo tempo, são concebidas como *origem de ações e decisões*:

pelo controle que progressivamente passam a ter de si mesmas, de suas emoções, das ferramentas lingüísticas de comunicação, do seu processo de construção de significados, de compreensão das manifestações próprias e alheias...

Quero chamar a atenção para os sujeitos infantis que o Referencial e seus objetivos retratam: um eu autônomo, pleno de potência e inventividade. Fala-se das características das crianças como um fenômeno estável e, ao que parece, bastante consistente, ainda que atravessado por diferentes contextos, épocas, situações sociais. Estas concepções de criança servirão, ao longo do RCN para fundamentar e justificar as ações pedagógicas propostas ou aparatos para regulação das condutas infantis.

Se atentarmos para os enunciados que compõem os objetivos gerais apresentados mais atrás, veremos que neles são recorrentes expressões como: “imagem positiva de si”, “auto estima”, “articulação de interesses e pontos de vista”, “agente transformador”, “ampliação das relações sociais”, “valorização da diversidade”.

Seria praticamente possível identificar em cada um dos objetivos propostos pelo Referencial uma expressão tal que nos remete para um *universo ficcional*, em que parece não existirem nem conflito, nem lutas sociais. Os sujeitos são ali descritos como se pertencessem

ou vivessem num mundo sem nenhuma referência a processos reais. Varela (1994) vai nos dizer que esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes que: “tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram (...). Trata-se de pôr limites, de deixar de fora o inominável” (id.:92-93). Trata-se de controlar, pela sua exclusão, o que não pode ser dito. Trata-se mais efetivamente de um ocultamento das relações de poder. Como se, na lógica interna das instituições, não ocorressem o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, o fracasso, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo, ...

Pensar as crianças do modo como o faz o RCN talvez possa ser explicado pelo raciocínio de Taylor (*apud* Rose, 1996a), para quem tais tipos de idealizações se devem a uma noção teísta que coloca as almas num espaço especial no universo, que se apóia numa noção romântica dos indivíduos como podendo criar-se ou recriar-se ao seu bel prazer, e de uma noção naturalística de que o eu pode submeter-se à razão científica e ser explicado em termos da Biologia, da hereditariedade, da Psicologia, da socialização, etc.

Tomando como referência as análises precedentes, talvez este seja o momento de apresentar, como uma formulação exemplar do que até aqui foi discutido, o que se diz sobre o sujeito infantil, no RCN, em relação à conquista da autonomia.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (RCN 2:14)

Ao fazer uma genealogia da subjetivação em *Inventing Our Selves*, Rose (1996a), recorre ao antropólogo Clifford Geertz para apontar para o caráter “incomum” de tais características/concepções de sujeito e, por extensão, de criança, em relação a outras sociedades e a outras e diferentes épocas:

A concepção ocidental da pessoa como um universo cognitivo e emocional delimitado, único e mais ou menos integrado; como um centro dinâmico de consciência, emoção, juízo e ação; organizado em uma totalidade distintiva que está conformada em contraste a outras totalidades como ela e em contraste também a um fundo natural e social é, apesar de todo o incorrigível que nos possa parecer, uma idéia bastante peculiar no contexto das culturas do mundo. (Geertz, *apud* Rose, 1996a:5)

Tais concepções, que Geertz refere como tão peculiares à cultura ocidental, este regime particular de um eu agente e unificado, pleno de potência, como Rose vai mostrar, é apenas um modo possível de interpretação do qual podemos traçar a trajetória e identificar as redes discursivas constituintes. Para Welberry (citado por Peters, 2000:75), o mito de um sujeito universal — “o herói do conhecimento e da liberdade” — serve para legitimar e proteger da crítica um conjunto de valores culturais, profundamente entranhados no Ocidente. Este sujeito humanista — autônomo, estável e transparentemente autoconsciente — é posto em questão pelas formulações pós-estruturalistas e pós modernas. Na crítica radical feita por tais campos do pensamento, ao ser desnaturalizado, o sujeito é visto como constituído por um complexo de discursos, forças libidinais e práticas sociais.

No texto do Referencial se delineiam também, de forma explícita, algumas de suas pretensões:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade⁵⁸ que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCN 1:13)

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (RCN 1:5)

A organização do Referencial 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 a serem trabalhados com as crianças. (RCN 1:7)

São imagens como as de liberdade e autonomia que inspiram o pensamento político ocidental que dão sustentação a enunciados como os destacados acima. São elas que permitem significar o RCN como instrumento para potencializar o exercício da cidadania ou para favorecer o “desenvolvimento integral das identidades” infantis. Como diz Rose (id.) tais imagens operam, da mesma forma, para sustentar “uma imagem do ser humano que o vê como o foco psicológico unificado de sua biografia, como o *locus* de direitos e reivindicações legítimas, como um ator que busca *empresariar* sua vida e seu eu por meio de atos de escolha”. E mais:

os seres humanos são interpelados, representados e influenciados *como se fossem* *eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar

⁵⁸ Para uma discussão sobre o discurso da qualidade que é recorrentemente referida no Referencial, sugiro que se recorra a Dahlberg e seus colegas (1999) e Bujes (2000b).

suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida. (id.:169)

Os termos utilizados em tais enunciados nos remetem também para um contexto pedagógico marcado pelas concepções que advêm da área *psi*. Fala-se de uma criança que se *desenvolve*, que *constrói conhecimentos* de maneira integrada e global, que *estabelece relações* entre diferentes eixos de trabalho e que tem possibilidades de *desenvolver integralmente a sua identidade*. Todos estes termos ou expressões definem, por desejável, um campo de possibilidades ou de condutas peculiares que são tomadas como normas. É por tal razão que subjaz a tais formulações uma concepção mais ou menos integrada de sujeito psicológico e, portanto, como nos ensina Larrosa (1994), tais idéias tomadas como universais antropológicos nos dizem o que é o sujeito plenamente desenvolvido, detentor de uma identidade plena.

Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem a sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade. (id.:43)

Ao encerrar esta seção, na qual me dediquei a analisar de um modo bastante breve como o Referencial se auto-apresenta e como nele estão concebidos os propósitos mais gerais da Educação Infantil e as próprias crianças, penso ser adequado apresentar o elenco de princípios que, segundo o documento, deve embasar as experiências oferecidas às crianças:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética, à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCN 1:13)

O tema central de tais princípios é o respeito aos direitos da criança, vistos como tendo fundamento na “natureza humana”. Como já discuti em capítulos precedentes desta tese, a idéia de uma tal natureza é uma fabricação essencial à constituição dos indivíduos que se fazem necessários à ordem moderna.

Assim, é da governamentalidade que estou falando, mais uma vez, ao apontar como o Estado estende por toda a sociedade os seus aparatos de controle. Para que a Educação Infantil possa ser vista no âmbito público e institucional como uma atividade que está sob a responsabilidade do Estado, torna-se necessário estabelecer seus vínculos com os direitos

sociais e fazer do sujeito infantil um “destinatário” de tais direitos. Pensa-se a educação das crianças pequenas

relacionada a uma idéia do social, do político, do cultural ou do pessoal que [inclui] componentes axiológicos e que se [pode] relacionar a ideais públicos ou pessoais como (...) a igualdade, a democracia, o enriquecimento da vida cultural, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o diálogo, a comunidade, a autonomia pessoal, etc. (Larrosa, 1994:50)

Ao mostrar como o aparato normativo reforça discursivamente um ideal de infância, quero chamar atenção para a diversidade de ações, de modos heterogêneos e variados de que o poder se utiliza para regular as vidas individuais dos cidadãos infantis, neste caso. Faço a advertência, no entanto, de que o Estado não dá origem ao governo. O RCN em sua aplicação é apenas uma das formas particulares de que o governo se reveste e terá sua eficácia reduzida se não for acompanhado por um campo de cálculos e intervenções bem mais complexo e extenso do que ele.

As pedagogias das práticas de si

Deixo por ora o campo das formulações de ordem mais geral que tratam do escopo do RCN, das concepções dominantes sobre a infância e dos objetivos educacionais, ali presentes, que questionei nas seções precedentes deste capítulo. Vou me voltar agora, de forma mais direta, para o campo da prática pedagógica, para a proposição de ações, para as sugestões que no RCN indicam como conduzir as experiências educativas que envolvem as crianças. Depois de problematizar idéias tais como auto-consciência, auto-determinação, autonomia, em seu caráter de “aspiração última” do processo educacional, passo a analisar como as práticas pedagógicas que são propostas para as instituições de Educação Infantil constituem mecanismos para a produção de sujeitos auto-conscientes, auto-determinados e autônomos. Ao me valer da perspectiva de análise foucaultiana, inverteo as concepções do senso comum pedagógico que esvazia as práticas como lugares de constituição da subjetividade, ao vê-las como “mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam (...) as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam” (Larrosa, 1994:44).

A análise que faço, nesta seção, das experiências pedagógicas que visam constituir os sujeitos infantis mas também as suas professoras como sujeitos de um certo tipo (que já venho de certa forma delineando desde a seção precedente e que espero fique cada vez mais

claro à medida que eu for avançando nesta análise), está baseada numa metodologia produzida por Larrosa (id.). Tal metodologia se propõe a elaborar uma determinada forma de problematização das práticas pedagógicas que têm por finalidade a construção e a transformação da subjetividade.

Para o autor, a experiência que os sujeitos têm de si mesmos, como já vimos nos capítulos precedentes desta tese, ocorre num processo histórico de fabricação em que se entrecruzam discursos que definem a verdade sobre o sujeito, práticas que regulam o seu comportamento e formas de subjetividade.

Foucault, em suas análises, especialmente a partir de *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, sugere à exaustão que as racionalidades de governo vão se voltar para regular o corpo social a partir da constituição de cada ser humano como um sujeito capaz de operar sobre si mesmo de um modo ético, vindo a se interpretar, se decifrar, e agir sobre si mesmo em relação ao que é verdadeiro ou falso, permitido ou proibido, desejável ou indesejável (Rose, 1996a).

A experiência de si, então, está associada àquelas práticas em que o sujeito ao debruçar-se sobre si mesmo se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, *faz coisas consigo mesmo*. Larrosa (1994) identifica cinco dimensões da experiência de si: a ótica, a discursiva, a jurídica, a narrativa e a prática. Para este autor, tais dimensões — que funcionam de tal modo que se interpenetram — se manifestam nas experiências que os seres humanos fazem consigo mesmos no interior de certos aparatos de subjetivação. Seriam as experiências, no interior das práticas pedagógicas, por exemplo, que construiriam e mediarão a relação do sujeito consigo mesmo, a experiência de si. Assim, no modelo teórico de inspiração foucaultiana que o autor propõe:

a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente autonarrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação e práticas de autocontrole e de auto-transformação. (id.:38)

Ao aplicar-se o seu modelo, o importante para o autor é que as experiências selecionadas para exame estejam dentro do espectro das chamadas práticas pedagógicas “nas quais o mais importante não é que se aprenda algo *exterior*, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do *educando* consigo mesmo” (id.:36). O que o autor pretende é mostrar que existe uma lógica geral nos dispositivos pedagógicos. As experiências em que o sujeito constrói a relação consigo mesmo está sujeita a uma “gramática” que possibilita múltiplas realizações.

É com base no modelo sucintamente descrito acima que passo a examinar aquelas experiências que, no Referencial e na revista *Criança*, considero emblemáticas dessa produção e mediação pedagógica da “experiência de si”, onde as pessoas aprendem a ser pessoas dentro de um determinado repertório de possibilidades.

As experiências selecionadas dizem respeito tanto à constituição dos sujeitos-criança quanto de suas professoras. Apresento e comento, num primeiro momento, algumas práticas inseridas no que, no RCN, é cunhado como eixo de *formação pessoal e social*. A seguir, tomo como objeto de análise algumas proposições apresentadas em dois artigos publicados na revista *Criança* cujas destinatárias e “personagens principais” são as professoras da Educação Infantil. Ao final, garimpo, ao longo dos três volumes do Referencial, passagens que mostram o caráter onipresente da preocupação com certos domínios de atenção — o que é real de uma pessoa para si mesma — e certas formas de problematização — como se estabelece a relação das pessoas consigo mesmas (id.). O propósito aí presente é o de identificar como as práticas pedagógicas regulam e modificam as relações do sujeito consigo mesmo. Como a experiência que temos de nós mesmos está sujeita e relações de poder em que o espaço para a autonomia e a auto determinação são possíveis dentro de certos limites e a partir de certas condições e aquilo que a perspectiva crítica definiu como a agência humana e como atos de resistência só são possíveis porque compõem um repertório de modos finitos (mas sempre modificáveis) dos sujeitos se relacionarem consigo mesmos e com o mundo.

Crianças autoconfiantes e autônomas

O âmbito de experiência que no RCN é denominado de *Formação Pessoal e Social* tem como propósito “[favorecer] prioritariamente os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” (RCN 2:7). Creio que ele se ajusta ao domínio que Larrosa chama de educação moral: um domínio preocupado com a formação de atitudes, com normas e valores. Mas não se trata, conforme o autor, de apresentar, nas experiências voltadas para as crianças, códigos ou normas que elas devam aprender ou nelas modelar disposições ou hábitos. “Nessas práticas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas” (Larrosa, 1994:45). A única função de tais experiências “é fazer falar”. Nelas se provocam as crianças para que falem e se regulam os próprios textos que as crianças produzem.

Início com os objetivos que o Referencial apresenta para a criança de 4 a 6 anos, relativos a este âmbito. Tais objetivos indicam que a instituição de Educação Infantil deve oferecer um ambiente acolhedor, no qual as crianças se sintam seguras e confiantes e sejam capazes de:

Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas;

Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;

Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;

Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe. (RCN 2:27-28)

Como se sugere que o trabalho junto às crianças deva ser organizado e desenvolvido de modo a favorecer que tais objetivos sejam alcançados?

Proponho-me a estabelecer alguns recortes no texto do Referencial para apontar como ali são descritas as “atividades sistematizadas” e os “atos cotidianos” aos quais a professora deve atentar para que se inicie esse processo de formação de sujeitos auto-confiantes, solidários, colaborativos, o mais precocemente possível (RCN 2).

O tema da Interação (RCN 2:42-44) é meu ponto de partida. Dele, extraio três trechos que cito extensamente para tornar mais clara uma série de raciocínios que faço, a partir do modelo de análise que escolhi para realizar esta parte específica de minha investigação.

O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. (...) ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção do conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.

A ação do professor de Educação Infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto têm papel fundamental.

As orientações acima podem se enquadrar de forma consistente na categoria bastante ampla da educação moral. Nelas se trabalha de modo explícito a experiência de si. Os sujeitos infantis são instados a olharem para si mesmos e para os outros. É a interação que permite este confronto entre as perspectivas pessoais e as alheias. A conversa é valorizada como o espaço para “coordenar diferentes pontos de vista”. A rigor, se trabalha como se não existissem preceitos pré-definidos. Estabelece-se uma condução prática das temáticas em discussão para delas fazer “fluir” orientações atitudinais, normas e valores que parecem não emanar de uma “doutrina/pauta” prévia, mas de acordos, de negociações — fala-se ali de

desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro.⁵⁹

Fala-se também de:

sentimentos de justiça e de ações de cuidado para consigo e para com os outros.

Do que se pretende falar é de uma “saudável possibilidade” de superar os conflitos pela via do entendimento (lembro aqui, mais uma vez, que os processos que colocam o sujeito como centro das atenções têm como correlata uma ocultação das relações de poder, tema que desenvolvi no capítulo precedente). Larrosa (1994), ao caracterizar este conjunto de práticas, nos mostra que nele se coloca em marcha uma bateria interrogativa e um conjunto de mecanismos para fazer o controle do discurso.

No tipo de experiências como as apresentadas acima, usa-se um discurso pedagógico basicamente interrogativo e regulativo. Através de perguntas e convites à reflexão, as crianças são instadas a produzir seus “textos de identidade” (id.). Mas não se pode dizer neles qualquer coisa, eles se constroem a partir das interrogações produzidas pela professora, e acabam por se situar “em uma espécie de dramatização global que lhes dá seu significado legítimo” (id:46). O que as crianças aprendem nestas atividades em que são convidadas a falar “é uma gramática para a auto-interpretação e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação pessoal do outro” (id., ib.).

⁵⁹ Esta citação e as três seguintes são excertos da longa citação sobre a interação, apresentada mais atrás (RCN 2:42-44).

Daí por que, as crianças precisam ser levadas a falar, a produzir seus próprios textos:

Dada a importância do diálogo na construção do conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo.

É dos atos de fala que o dispositivo pedagógico se vale para produzir e regular os textos de identidade e estes textos de identidade são, ao mesmo tempo, espaço de produção de sujeitos bem regulados. Por tal razão:

Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.

Mas tais ações fazem mais que isto. Nelas ocorre também uma série de aprendizagens implícitas. Nesses exercícios de compartilhamento mas também de exposição pessoal as crianças aprendem a ter uma imagem das pessoas e das relações entre elas:

que cada um tem determinadas qualidades pessoais, que é possível conhecê-las e avaliá-las segundo certos critérios, que é possível mudar coisas em si mesmo para ser melhor e conseguir o que a pessoa se propõe, que as outras pessoas têm qualidades diferentes, que é possível comunicar o próprio modo de ser, que é possível viver juntos, apesar das diferenças, dadas certas atitudes de compreensão, respeito, tolerância, etc. (Larrosa, 1994:46).

O caráter de “experiência de si” é recorrentemente explicitado, no texto do Referencial. O fato de as crianças se expressarem, opinarem, aprofundarem o que se denomina de auto-conhecimento, de comunicarem sentimentos, as faz aprender a se conduzir dentro de um jogo que tem regras. E aí elas aprendem também que tal jogo tem um significado e que se deve jogá-lo legitimamente: “Aprendem quem são elas mesmas e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação na qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, na qual a pessoa define e elabora sua própria identidade” (Larrosa, id.:47).

Assim, o propósito do RCN de organizar todo um conjunto de processos e de atividades que envolvem as crianças nos mostra como o governmentação opera através dos indivíduos. Ele põe em ação um conjunto de tecnologias para agir sobre as capacidades pessoais dos sujeitos e tais capacidades são administradas para que se alcancem metas socialmente desejáveis. É interessante notar aqui o papel que os *experts* têm neste campo particular de ação governamental. Em sua aliança com autoridades, eles passam a deter posições-chave na sociedade. Segundo Miller e Rose (1993:93):

Eles problematizam novos aspectos ligados à existência e, ao mesmo tempo, sugerem que podem ajudar a superar os problemas descobertos. Eles agem como poderosos

mecanismos de translação entre as “autoridades” e os “indivíduos” modelando a conduta não através da força mas pelo poder da verdade, a potência da racionalidade e pelas fascinantes promessas de resultados eficientes.

Entre as áreas de *expertise*, uma das mais influentes são as disciplinas da área *psi*. Estas disciplinas têm tido efeitos penetrantes sobre as práticas para governar a conduta:

Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais. Sua potência tem sido aumentada ainda mais por sua capacidade para suplementar essas qualidades praticáveis, com uma legitimidade que deriva de suas pretensões a dizer a verdade sobre os seres humanos. Elas se disseminaram rapidamente, por meio de sua pronta traduzibilidade, por programas para remoldar os mecanismos de autodireção dos indivíduos, estejam esses na clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de conselhos das revistas ou nos programas confessionais da televisão. (Rose 1996a:34)

O que o RCN põe em evidência é que uma linguagem associada à liberdade e à autonomia está sendo utilizada para regular argumentos que dizem respeito aos meios e aos fins legítimos pelos quais governar. Esta nova linguagem tem servido não apenas para retificar áreas sociais e econômicas problemáticas; ela tem também possibilitado que os programas de governamento façam uso de um leque de tecnologias para administrar os indivíduos e os grupos de forma que sejam úteis aos interesses prevalentes na sociedade (id.)

Professoras auto-críticas e auto-reflexivas

Reflexão é o conceito mais utilizado para se referir às novas tendências da formação de professores. (Cr. 30:27)

Os jogos nos quais se dá a experiência de si, na educação da infância, no entanto, não são exclusivos das — e não se destinam apenas às — crianças. Uma outra modalidade de mediação da experiência pedagógica envolve as professoras da Educação Infantil. Ela ocorre tanto nas experiências do professorado, em seu período de formação inicial, quanto nas formas de qualificação continuada ou “em serviço”.

Vários textos publicados na revista *Criança* ressaltam este caráter de problematização da experiência profissional das professoras, pretendendo que estas “explicitem e, eventualmente modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional” (Larrosa, 1994:49). Inicialmente, trago à discussão vários excertos de um texto cujo título é *Formação de professores: aquisição de conceitos ou*

competências?, que foi publicado na edição de nº 30 da revista *Criança*, dentro das estratégias de apoio à implantação do Referencial.

Vários estudos e práticas estão sugerindo que, embora os momentos de conhecer novas teorias sejam importantes por ampliarem ou aprofundarem o saber do professor, eles não incidem necessariamente no seu saber fazer, isto é, na transformação efetiva de sua prática em sala de aula, pois deixam de lado um tipo de conhecimento imprescindível para a prática docente. Apontam também para a necessidade de considerar o professor como um profissional autônomo que desenvolve conhecimentos específicos no próprio processo de construção e reconstrução de sua prática reflexiva. (Cr. 30:27)

É preciso, portanto, repensar, retornar continuamente aos caminhos já percorridos, reconsiderar os dados disponíveis, reexaminar a prática pedagógica de forma crítica e criteriosa numa busca constante de significado. (Cr. 30:27)

Ao tornar-se próxima dos problemas reais do professor, a formação assume uma dimensão participativa e investigativa, através do diálogo com a própria ação, da discussão — momento de uma interlocução questionadora — e do desejo de compartilhar a prática ... (Cr. 30:28)

O processo de compreender e melhorar a prática deve valorizar a reflexão sobre a própria experiência dos professores, utilizando aquilo que já conhecem como ponto de partida... (Cr. 30:28)

Os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, vêem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como coisas muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar soluções e alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas etc. (Cr. 30:29)

Falar de dificuldades perante os colegas, trocar idéias e contar com um clima de colaboração e confiança faz com que os professores se sintam menos isolados, além de lhes apontar caminhos para a mudança. (Cr 30:29)

O texto acima tem como seu motivo central, já desde o seu título, algo que pode ser descrito como a “transformação efetiva da prática”. Nele, se encontram algumas expressões bastante típicas desta temática que trata da construção de uma identidade pessoal e profissional autônoma e reflexiva: *reexame da prática pedagógica, perspectiva investigativa, dimensão participativa, interlocução questionadora, apropriação construtiva, busca de significado para a prática*. A constituição desta identidade pessoal é vista como fruto de um esforço constante de construção e reconstrução em que a professora busca “tanto modificar constantemente sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesma, no contexto dessa prática profissional” (Larrosa, 1994:49). Mas esta forma de conduta que envolve primordialmente a auto-reflexão visa não apenas a tomada de decisões que envolve as ações cotidianas junto às crianças, o conhecimento e a prática pedagógicos. O que a prática reflexiva pretende desenvolver são novos moldes de atividade pedagógica, a constituição de

um novo sujeito-professora. O que pretende transformar são os componentes afetivos e emocionais, as atitudes, os valores, as disposições (id.).

O que está em questão é uma transformação que não abarca apenas o que a professora sabe e o que ela faz. Do que se trata fundamentalmente é de modificar “sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho” (id.:50). Assim, ao propor que as professoras *investiguem, examinem os diferentes ângulos de uma questão, procurem considerar os seus lados obscuros, levantem hipóteses, identifiquem e apontem dificuldades, busquem alternativas para novos modos de ação pedagógica*, o que está em jogo é a constituição de uma professora que “pensa” e “argumenta” sobre a sua prática de uma determinada maneira. No entanto, “pensar” aqui não é algo totalmente lógico ou argumentativo, como nos ensina Larrosa (ib.:50):

[não é algo] que tem a ver unicamente com a coerência do discurso, mas que inclui e integra atitudes básicas e componentes de decisão. (...) Pensar sobre a educação implica construir uma determinada auto-consciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto-identificação do professor.

Também está incluído, nestas experiências de produção e de mediação da experiência de si, um outro tipo de atividade realizada pelas professoras de Educação Infantil cujo objetivo é o de fazer o registro detalhado do que ocorre no cotidiano junto às crianças como apoio para a efetivação de mudanças na prática pedagógica. A finalidade de tal sistemática de trabalho é:

controlar a realização das atividades através de um conjunto de mecanismos de observação e de registro e, sobretudo, explicitar, revisar, e transformar seu próprio comportamento na prática em função de certos parâmetros de dialogismo, aprendizagem significativa, não-diretividade e atenção à lógica de pensamento e à experiência dos alunos. (Larrosa, 1994:50)

Comentando a dificuldade em implantar um tal tipo de prática, em texto da Revista Criança está registrado que:

Alguns educadores sentem dificuldade para escrever o registro, pois pouca oportunidade tiveram em sua formação para exercer a escrita. E mais ainda, porque escrever compromete muito mais do que falar ou pensar pois, como diz o ditado popular: “Palavras o vento leva”. (Cr. 29:33)

No entanto, essa auto-observação, essas operações de escrever, de registrar, aos poucos vão se estabelecendo e levando as professoras a usar uma linguagem apropriada para falar de sua experiência docente e de si mesmas:

No início é comum que os registros se caracterizem por serem descrições e relatos de fatos, atividades, comportamentos. Com o tempo e a persistência, tendem a tornarem-se atos reflexivos sobre a prática pedagógica. A reflexão

sobre o trabalho vai se aprofundando e o registro vai, gradativamente, sendo construído. (Cr. 29:33)

Esta prática reflexiva tem todavia um propósito mais ambicioso. Não se trata de realizar um mero registro circunstancial e interferir mais diretamente em mudanças também circunstanciais nos modos de conduzir a prática pedagógica, o que ela ambiciona é que se instalem comportamentos mais ou menos estáveis de auto-julgamento e de autotransformação.

No cumprimento dessa tarefa, o educador é também um leitor, escritor, pesquisador da educação. Isso poderá ocorrer se estiver disposto a ler a realidade da creche ou do NEI, buscando em sua leitura um sentido para suas ações e as das crianças. (Cr. 29:33)

Em conseqüência disso, poderá registrar suas reflexões, aprendendo a formular as perguntas mais relevantes e pesquisar a realidade através de um exercício rigoroso de observação, de reflexão, avaliação e planejamento. (Cr. 29:33)

O que os registros acima nos indicam é que em tais operações as professoras constituem e transformam de alguma maneira a própria subjetividade. Do que se trata é de “produzir, capturar e mediar pedagogicamente (...) a relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação” (Larrosa, 1994:51). Para usar uma forma foucaultiana de dizer: estas são experiências em que o sujeito se constitui como objeto de si mesmo.

No entanto, estas formas de relação do sujeito consigo mesmo e estas intervenções que ele pratica sobre si mesmo fazem também parte de um intrincado jogo de poder. A administração da subjetividade está incorporada aos objetivos e aspirações dos poderes públicos (Rose, 1998).

Assim, para governar não apenas as crianças mas também suas professoras, localizando-as igualmente em pontos estratégicos de uma complexa rede de poder, é preciso recorrer a estratégias de saber⁶⁰. É o conhecimento especializado, uma área específica de *expertise* sobre os processos docentes que vai permitir, por exemplo, que certos traços e características das professoras se tornem conhecidos e vistos como desejáveis, permitindo que eles sejam manipulados — que possam ser observados, ditos, escritos, explicados. O

⁶⁰ As estratégias de governo que recorrem ao conhecimento especializado, no entanto, não se restringem apenas às professoras e às crianças, também as famílias são envolvidas para que se obtenham os “melhores” efeitos neste propósito de educar as crianças, como mostra este trecho da revista *Criança*: “Dependendo do que foi percebido como dificuldade ou ansiedade dos pais durante o período, nos contatos diários, as professoras preparam a discussão de um tema — como relacionamento familiar, sexo, comportamento das crianças, etc. — usando um texto ou conto, ou música como disparador. Os pais lêem juntos, trocam idéias, levantam alternativas” (Cr. 30:21).

governo “depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável” (Rose, 1998:37). Sobretudo que estas verdades incitem ao próprio sujeito pensar-se, julgar-se e praticar-se.

Decifrar-se e transformar-se: na experiência pedagógica

Alice pegou o leque e as luvas e, como o saguão estava muito quente, ficou se abanando durante todo o tempo em que continuava a falar. “Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Quem é que eu sou?’ Ah, essa é a grande charada!”. (Carrol, 1998:26)

Volto, nesta seção final, a Lewis Carrol e a Alice que já figuraram na epígrafe que abre este capítulo. Volto também a Foucault e a um dos seus últimos textos (Foucault, 1995c) para mostrar que esta preocupação do sujeito em conhecer-se, de saber, afinal, quem é, o princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo”, vem desde os gregos. Naquela tradição, estava associado/subordinado a um imperativo de condução moral da vida, no plano pessoal e social: o preceito de que a pessoa se ocupasse consigo mesma, cuidasse de si. O filósofo vai mostrar que ocorreu uma inversão que fez com que a preocupação consigo mesmo fosse obscurecida pelo princípio délfico do conhece-te a ti mesmo. Enquanto entre gregos e romanos o conhecimento de si era visto como uma consequência da preocupação consigo mesmo, no mundo moderno o auto-conhecimento constitui o princípio fundamental.

O ponto de partida desta seção é tomar estas duas ordens de preocupações — auto-decifração e auto-transformação — como modeladoras/moduladoras das práticas que se exercem sobre as crianças, sem no entanto procurar demonstrar qual delas prevalece sobre a outra. As técnicas de si vão constituir as práticas que incitam os sujeitos tanto a decifrar-se quanto a transformar-se. Tanto a conhecerem a verdade sobre si mesmos quanto a agirem como sujeitos morais, buscando efetuar em si mesmos as transformações necessárias para viver melhor.

Foucault, ao trabalhar especificamente os modos como o sujeito se constitui como objeto para si mesmo, nos mostra que este processo em que o sujeito estabelece uma relação consigo mesmo é inseparável das tecnologias do eu, vistas como aquelas práticas

que permitem aos indivíduos efetuar por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 1995c:48)

O que me propus a fazer nas seções precedentes foi apresentar, com certa atenção ao detalhe, como o RCN e a revista *Criança*, publicada pelo MEC e que tem lhe servido de apoio, estão comprometidos com certas políticas de identidade, com a fabricação de certos tipos de sujeitos, no que diz respeito às crianças e às suas professoras.

Nos textos das seções anteriores, identifiquei, nos materiais que examinei, como aparecem estas formas de relação reflexivas dos sujeitos — criança e professora — consigo mesmos, como operações nas quais eles constituem a experiência de si. Pretendo agora avançar e mostrar que os mecanismos e estas formas de relação que fazem parte das práticas pedagógicas, em que o sujeito se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina são os próprios responsáveis pela produção do sujeito.

Decifrar-se

A análise que realizarei nesta seção se propõe a apontar, uma vez mais, para as experiências que os sujeitos têm de si mesmos, no dispositivo pedagógico do RCN. Ela pretende dirigir sua atenção para as dimensões fundamentais que, segundo o modelo proposto por Larrosa (1994), constituem os dispositivos pedagógicos nos quais se produz e se medeia a experiência de si. Tomando como referência as cinco dimensões propostas pelo autor — as dimensões ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática — delas vou me valer para apontar como a experiência pedagógica, proposta às crianças e suas professoras, as faz viver uma experiência tal que as constitui como sujeitos morais: que se percebem, se conhecem, enfim, que se decifram e que, ao mesmo tempo, operam transformações no seu modo de ser, a partir de um auto-julgamento.

Ao recorrer às dimensões propostas, vou agrupar as voltadas para o auto-conhecimento ou auto-decifração — dando atenção aos procedimentos em que os indivíduos elaboram as relações consigo mesmos e se vêem como objetos que podem ser conhecidos — e aquelas que dizem respeito às operações que visam que o sujeito transforme o seu modo de ser — praticando-se para vir a se constituir como um sujeito moral. Entendo, no entanto, que tais operações não sejam tão distintas em seus modos de operar. Elas agem em conjunto, de maneira potencializada e concomitante, no que estou apelando para uma violência didática ao, de certo modo, tentar vê-las como ações singulares.

Ver-se

Um dos propósitos mais salientes de qualquer experiência educativa nos moldes nas quais as conhecemos presentemente é fazer o indivíduo avançar no conhecimento de si mesmo. O RCN não foge a tais características:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. (RCN 2:11)

Quando formulamos a expressão “ver a nós mesmos” estamos pensando na possibilidade de nos voltarmos para o nosso interior e dele extrairmos uma compreensão daquilo que somos, daquilo que queremos, a verdade sobre nós mesmos. A mente humana seria vista, segundo Larrosa (1994), como um olho que pode ver/conhecer as coisas. Assim, o autoconhecimento seria propiciado pela curiosa faculdade do olho da mente “de ver o próprio sujeito que vê” (id.:58). Esta metaforização ótica do autoconhecimento⁶¹ pode, segundo Larrosa, ser tomada em dois sentidos. No primeiro, o olho da mente pode ver “por reflexão”, isto é, exteriorizar, como num jogo de espelhos, o que o sujeito vê de si mesmo. O autoconhecimento seria “algo análogo à percepção que a pessoa tem da sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada através do espelho” (id.:59). Deste modo, para se autoconhecer seria necessária uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem. Como se, ao se ver convertida em objeto, a pessoa passasse a ver a si mesma. Tal perspectiva pode ser melhor entendida na forma com que o RCN significa a questão da consciência do próprio corpo:

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo(...) por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade. (RCN 3:23)

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere, tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. (RCN 2:13)

⁶¹ Esta concepção está associada a toda uma reconstrução renascentista do sentido da visão que afeta radicalmente a concepção de tempo e de espaço, no mundo ocidental. Neste sentido, é esclarecedora a formulação de Harvey (1992:223) para quem: “O perspectivismo concebe o mundo a partir do ‘olho que vê’ do indivíduo. Ele acentua a ciência da ótica e a capacidade das pessoas de representarem o que vêem como uma coisa de certo modo ‘verdadeira’, em comparação com verdades sobrepostas da mitologia ou da religião. A ligação entre o individualismo e o perspectivismo é relevante; ela forneceu o fundamento material eficaz aos princípios cartesianos de racionalidade que foram integrados ao projeto do Iluminismo”.

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. (RCN 2:25)

O outro sentido deste “ver-se a si mesmo” exclui o movimento reflexivo da luz, “uma espécie de percepção interna (...) se produziria ao voltar o olhar, este olhar que normalmente está dirigido às coisas exteriores, para si mesmo” (Larrosa, 1994:59). A observação, neste caso, reproduziria o modelo sujeito-objeto, mas este objeto não estaria refletido fora do sujeito mas dentro dele mesmo. As coisas que seriam vistas fariam parte do domínio privado daquele que vê.

O que Larrosa nos mostra é que o imperativo reflexivo, esta exigência de que devamos conhecer a nós mesmos, carrega este duplo sentido descrito acima: “há algo de mim que conhece e algo que é conhecido” (id.:60). Assim, a busca de uma imagem o menos distorcida possível, um ideal de transparência, pode ser entendido como um poderoso ideal pedagógico.

Foucault explora de forma bastante consistente, em sua obra, a questão da visibilidade⁶². Como já mostrei no capítulo precedente, as instituições educacionais, entre elas as destinadas às crianças pequenas, são *máquinas de fazer ver*. Os dispositivos para tornar visíveis as crianças propostos pelo RCN foram por mim descritos com a meticulosidade possível, quando tratei das tecnologias disciplinares, inspirada nas análises foucaultianas de *Vigiar e Punir*. Ao descrever tais tecnologias, também enfatizei o seu caráter de dispositivo de visibilidade que, ao colocar o máximo de atenção na criança, torna praticamente invisíveis as relações de poder a que ela está sujeita ou as formas de dominação que se aplicam sobre ela.

Ao comentar como a questão do olhar é significada pela perspectiva pós-moderna e ao creditar ao Iluminismo uma extrema desconfiança em relação à possibilidade de que o que é visto o seja com clareza e fidelidade ao objeto, Veiga-Neto (1996b:27, grifo meu) vai afirmar que:

Se para o Iluminismo é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação do mundo. Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, nos apresenta, a rigor, ele não nos apresenta isentamente, isso

⁶² Em vários de seus escritos, Foucault desenvolve o tema da visibilidade. Este é um tema recorrente que está em *As palavras e as coisas*, na *História da Loucura*, n’*O nascimento da clínica*, em *Vigiar e Punir*, na *História da sexualidade* e abrange desde a análise da representação clássica, até a arquitetura do panóptico e o dispositivo da confissão. O que Foucault faz, em todos esses escritos, é uma análise de como se constituem historicamente os dispositivos ou as máquinas de fazer ver.

é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. *São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo.*

Assim, o fato de o indivíduo ‘ver-se’ está balizado por formas óticas pré-existentes na cultura, o que coloca em questão a possibilidade de um sujeito cuja consciência, cujas formas de pensar e de sentir sejam transparentes, um sujeito no controle de tais processos e, portanto, de si mesmo, imune a influências vindas de fora ou do seu próprio interior.

Como aponta Larrosa (1994), ao formular a questão da visibilidade, Michel Foucault vai nos mostrar que tanto o que é visível como o olho que vê fazem parte de um mesmo movimento. Portanto, “um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam o seu olhar” (id.:61).

O arsenal pedagógico é bastante rico em instrumentos que têm por finalidade afinar estas operações para tornar visíveis as crianças e seus processos: a auto-observação, a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, os exames, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa... Através de tais mecanismos se pretende não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio. A criança que era vigiada nas práticas disciplinares, agora agrega a esta experiência o exercício da autovigilância. Como diz Corazza (1998:540):

O indivíduo interior é diagramatizado, de um modo que a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição: 1) por um lado, é a submissão ao outro pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura; 2) por outro, é o apego de cada um à sua própria identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências morais e humanas que formam o saber do sujeito.

Creio que, em relação às tecnologias do eu de que o RCN se vale para constituir o sujeito infantil, interessa tomarmos como uma referência exemplar o dispositivo da confissão. Ao analisar as transformações que ocorrem nos mecanismos de subjetivação na Modernidade, Foucault vai prestar uma especial atenção aos rituais em que o sujeito é posto em confronto consigo mesmo ao mesmo tempo em que se expõe àquele que o observa:

A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado: é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; (...) um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula

modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (Foucault, 1997a:61)

Os dispositivos que fazem funcionar a experiência de si também incluem mecanismos que levam a criança a aprender a usar as regras para se ver de modo correto. Deste modo, esta experiência de se auto-conhecer é balizada por um repertório e por um “sentido de propriedade” que vai adequando não apenas o que há para ver em si mesmo, mas o que é preciso reformular para se ajustar ao que é esperado. Assim, o RCN preconiza:

As capacidades de interação... são desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com adultos (...) Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os. (RCN 1:31)

Expressar-se

As práticas em que cada um de nós se decifra possuem também uma dimensão discursiva. Tal dimensão da experiência de si, presente no dispositivo pedagógico, está constituída por atividades em que as crianças devem basicamente falar e escrever. Na área da Educação Infantil, entretanto, a isso se poderia agregar o brincar, o desenhar, o dramatizar, ... A dimensão discursiva se expressaria nas diferentes formas de linguagem que as crianças utilizam. Este enunciado, que diz respeito ao movimento, é bastante representativo desta concepção ampliada das linguagens pelas quais a criança se expressa:

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses, possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas, em diversas épocas da história. ... Ao brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. (RCN 3:15)

Na dimensão discursiva, se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo (Larrosa, 1994). Nesta perspectiva, expressar é fazer vir à tona algo que já está no interior da pessoa: “A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior” (id.:63). Tal é o sentido que o RCN dá a uma série de atividades enumeradas a seguir:

Cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir,

de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. (RCN 1:31)

A primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem. (RCN 3:18)

Enquanto desenham ou criam objetos [as crianças] também brincam de faz-de-conta e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e de pensar sobre o mundo em que estão inseridas. (RCN 3:93)

Em sua análise das dimensões da experiência de si, Larrosa (id.) apresenta dois modos de entender a linguagem: uma referencial e outra expressiva. Na primeira, a de referência, a linguagem é vista como copiando a realidade, através de uma representação perfeita, “na qual a linguagem é simplesmente um meio representacional transparente para descrever a natureza do mundo, fazendo-o presente, sem se interpor/interferir entre o sujeito que observa e o mundo”, como afirmam Usher e Edwards (1994:57). Na segunda, a linguagem exterioriza o que se encontra no interior do sujeito. Nas atividades da educação escolar em seu país, nos diz Larrosa (1994), a metáfora da exteriorização é a dominante. Também no RCN, quando as crianças dançam, cantam, pintam, dramatizam, falam, etc, (atividades classificadas como de expressão) elas estariam mostrando a si mesmas, apresentando aquilo que elas mesmas são, conforme se pode inferir dos fragmentos a seguir:

A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais. (RCN 3:98)

Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre os seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. (RCN 3:105)

Mas, mesmo quando as crianças se utilizam da fala ou de outra forma de linguagem para expressar estados interiores, ideias ou avaliações, mesmo quando as crianças usam uma linguagem categorizada como referencial, diz Larrosa (id.), esta ideia da linguagem como expressão é dominante. O que está associado a isto é uma nítida separação entre um âmbito interior e outro exterior, tendo a linguagem como uma mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior.

Daí resulta toda uma ideia do falante e do discurso expressivo: as pessoas, ao produzirem signos, atingem maior ou menor competência expressiva, maior ou menor sinceridade expressiva, maior ou menor espontaneidade expressiva. Poder-se-ia, então, pensar num discurso prévio, ao mesmo tempo origem e referência e, especialmente para o que nos interessa, “poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade

absoluta e uma espontaneidade livre. (...) Todo um ideal, facilmente pedagogizável, da transparência comunicativa” (id:65).

Para Foucault há uma estreita relação entre o visível e o dizível. As formas legítimas de olhar correspondem formas legítimas de dizer. Mas não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época. Tanto o que se vê como o que se diz dependem de condições históricas de possibilidade. É interessante, neste sentido, mostrar como o RCN enfatiza as oportunidades de interação, as trocas, as oportunidades de convívio em uma multiplicidade de situações como essenciais à sua constituição subjetiva:

As crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. (RCN 1:31)

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. (RCN 1:31-32)

Argumento que este discurso da interação é relativamente recente no campo da pedagogia infantil e corresponde a um predomínio das teorias construtivistas como referencial orientador para as práticas educativas voltadas para as crianças pequenas. Também são relativamente recentes as proposições que tratam das relações de gênero e as colocam como objetos que compõem os enunciados que tratam da Educação Infantil:

Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Estas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros. (RCN 2:20)

As crianças vão gradualmente percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia. (RCN 2:14)

A presença de tais temáticas no RCN vem corroborar a idéia de que novos objetos são incorporados ao discurso pedagógico, de que este não é estável nem estanque. A inclusão do tema das relações de gênero bem como o das diferenças mostra que os vocabulários utilizados para pensar as crianças, nas instituições, são históricos, móveis, contingentes. Guardam uma relação estreita com a candente discussão acerca das identidades que se estende, desde há mais tempo, por este início de milênio. Mas é preciso não esquecer que: “As estratégias políticas motivadas pelos ideais da identidade estão, sem dúvida, imbuídas, com igual freqüência, tanto pelos valores nobres do humanismo e de seu compromisso com a

liberdade individual quanto por uma vontade de dominar ou purificar em nome da identidade” (Rose, 1996a:39).

Na concepção foucaultiana, não cabe a distinção entre diferentes tipos de discurso. Para o filósofo, o discurso é um mecanismo autônomo funcionando no interior de um dispositivo. Assim, não caberiam as distinções feitas nas páginas precedentes entre um discurso representativo e outro expressivo. Também não é o sujeito a origem do discurso. “O discurso tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações” (Larrosa, 1994:66). Não existe a rigor um sujeito do discurso mas posições discursivas que ao mesmo tempo em que atribuem ao sujeito um lugar discursivo o constituem, num mesmo movimento. Também não cabe, nesta perspectiva, examinar se um discurso é verdadeiro ou falso, mas sob que condições ele se constituiu como tal. O discurso é também inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz. As práticas sociais — a elaboração do RCN, as creches e pré-escolas, etc. — são tanto “máquinas óticas que produzem ao mesmo tempo o sujeito que vê e as coisas visíveis [como] máquinas enunciativas que produzem [também simultaneamente] significantes e significados”(id.:67). Na perspectiva foucaultiana, palavra e imagem não se fundem. Veiga-Neto (1996b:30), na análise que faz da linguagem, nos diz que:

A linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo. Para Foucault, são os elementos *visíveis* — formações não discursivas — e os elementos *enunciáveis* — formações discursivas — que farão do mundo isto que ele parece ser para nós. (...) Todos os entendimentos que temos sobre o mundo (...) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não discursivas e formações discursivas.

Assim, os dispositivos pedagógicos como o RCN implicam visibilidades e enunciados. Neles, o discurso da Pedagogia constitui, ao mesmo tempo, uma verdade sobre o sujeito e um conjunto de técnicas materiais, de jogos práticos para controlar a produção/auto-produção de subjetividades assujeitadas de professoras e das crianças.

O argumento a enfatizar é que as atividades propostas pelo RCN não apenas favorecem às crianças para que elas aprendam a expressar sentimentos, desejos, necessidades, como o documento pretende. O que de fato ocorre é muito mais do que isto, ou diferente disto, ao lidar com as propostas ali presentes, crianças e professoras aprendem que aquele é um discurso legítimo, que ele tem regras que precisam ser aprendidas e praticadas. Assim, o que realmente aprendem é uma gramática para se auto-expressarem, e um vocabulário apropriado para fazê-lo. Nessas experiências, elas se tornam sujeitos que falam de si mesmos

de uma certa maneira. Nessas práticas em que são instadas a descrever-se e redescrever-se, elas não apenas se constroem como pessoas, elas se transformam segundo direções esperadas.

Narrar-se

À dimensão ótica e discursiva, as experiências de auto-decifrar-se agregam a dimensão narrativa. Para Larrosa (1994), ela é essencial ao processo de construção da experiência de si, pois é nessa experiência narrativa que a pessoa pode ver a si mesma, pode nomear os seus traços, pode definir os limites e os contornos de sua identidade, pode distinguir-se das demais:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. (RCN 3:143)

A dimensão narrativa compreende especialmente os processos que têm a ver com a ativação da memória, com a recordação, com o armazenamento. Aquilo que somos depende, em grande parte, das histórias em que estamos implicados temporalmente. Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. É, de certa forma, prestar contas daquilo que ocorreu:

Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz de conta. (...) A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (RCN 3:138)

O fragmento acima nos mostra claramente que a constituição da experiência de si, enquanto uma experiência narrativa, depende basicamente desta imersão dos sujeitos humanos em tramas dialogais entre narrativas, entre textos. Ao participar de práticas discursivas de caráter narrativo, as crianças não só modificam o vocabulário que utilizam para se autodescrever, como articulam os modos de se narrar, de contar as suas histórias de vida. Nesse processo, o indivíduo constrói um sentido de quem ele é para si mesmo que é análogo à construção de um personagem numa trama narrativa: “A compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central da história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração nos quais estamos implicados cotidianamente” (Larrosa, 1994:69).

A narração, nas experiências de si, é primordialmente autonarração, uma experiência de reconstituição temporal dos “fatos”. Nela, o narrador, ao perceber a sua permanência no tempo, constrói sua temporalidade e amplia a consciência de sua inscrição no registro temporal. É na Modernidade que se adensa, segundo Domingues (1996), esta consciência da ação implacável do tempo, representada pela corruptibilidade da natureza, pela fragilidade da existência, pela precariedade das instituições sociais. Resulta disso que os homens querem anular o efêmero, colocar-se ao abrigo da ação corrosiva do tempo. O que o domínio cognitivo sobre o tempo vai fazer é valer-se deste processo de narração para “amarrar” uma identidade congelada no tempo. Para evadir-se ao terror à finitude, é preciso instalar a eternidade com seus sistemas de permanência no tempo e no mundo (id.):

são as instituições sociais, as tradições culturais e históricas, as formas de organização da memória coletiva, etc., que, como os *artificialia*, são na modernidade potenciados numa escala jamais vista, ainda que acompanhadas da experiência da anomia, da quebra de identidade e do esfacelamento dessas mesmas entidades. (Domingues, 1996:44)

A estes sistemas de permanência, Domingues (id.) associa um conjunto de formas de evasão temporal, as utopias, as ideologias milenaristas, a ciência e a filosofia, a técnica e a literatura. A experiência de dar-se temporalmente uma identidade, construindo-a narrativamente, serve para afastar a efemeridade e controlar o tempo. Deste modo, se pode entender como a experiência de articulação temporal se organiza e se reforça narrativamente.

A história de vida é uma excelente forma de coleta de dados, por meio da reconstrução da trajetória de uma pessoa, possibilita o acesso as informações sobre a comunidade, a vida em tempos passados ou ainda sobre as transformações que a paisagem local já sofreu. (RCN 3:196)

É importante que a criança aprenda a “ler” (...) objetos e imagens. Objetos antigos que pertencem às famílias, exposições de museus, vídeos, filmes, programas de televisão são poderosos recursos para se analisar como viveram as pessoas de outras épocas e grupos sociais. (RCN 3:197)

Estes recursos de que a prática pedagógica proposta pelo RCN se vale, as histórias de vida, os objetos, as imagens, os filmes, etc. servem de suportes para que as crianças construam as próprias narrativas a respeito de si mesmas. Quando elas narram o que lhes acontece, elas se dão esta identidade no tempo. Como Rose (1997:240) analisa em sua genealogia dos processos de subjetivação e de sua relação com o campo *psi*, isto é produzido como efeito de tecnologias específicas que representam, como vim argumentando ao longo

desta tese, nada mais nada menos que operações que implicam manifestos interesses de regulação:

A memória que temos de nós mesmos como um sujeito com um caráter singular, com uma biografia individual que tem raízes numa história familiar, é produzida e reunida com o auxílio de álbuns de fotografia da família, cartões de aniversário, retratos, boletins escolares, o *curriculum vitae* e uma série completa de outros documentos que atestam realizações práticas (*accomplishments*). A área *psi* é importante neste caso, não apenas porque ela fornece as linguagens nas quais estes artefatos são escritos ou por meio dos quais são lidos, mas também porque inventou uma série de tecnologias da memória que reativam o passado no presente como um conjunto de sentimentos e necessidades, emoções experimentadas ou reprimidas, ataques/ choques à auto-estima ou contribuições para a estabilidade da personalidade.

As implicações do que propõem Larrosa (1994), Rose (1996a, 1997), Veiga-Neto (1996b), Usher e Edwards (1994), Domingues (1996), são bastante claras: o eu não se constitui de forma não mediada, ele é produzido em contextos de narração e de auto-narração. As estruturas narrativas pré-existem ao sujeito e são elas que lhe permitem que organize e construa uma forma de experiência e que lhe dê significado. Daí por que a experiência de si acabe por envolver uma série de estratégias como as propostas neste enunciado presente no RCN:

Boas perguntas, questionamentos interessantes, dúvidas que mobilizem o processo de indagação acerca dos elementos, objetos e fatos são imprescindíveis para o trabalho com o eixo Natureza e Sociedade. As boas perguntas além de promoverem o interesse da criança, possibilitam que se conheça o que pensam e sabem sobre o assunto. É importante que as perguntas ou problematizações formuladas pelo professor permitam às crianças relacionar o que já sabem ou dominam com o novo conhecimento. Esse tipo de questionamento pode estar baseado em aspectos práticos do dia-a-dia da criança, relacionados ao modo de vida de seu grupo social (seus hábitos alimentares, sua forma de se vestir, o trabalho e as profissões que seus familiares realizam (*sic*), por exemplo); ou ainda ser realizado a partir de fotografias, notícias de jornais, histórias (...). (RCN 3:195)

O sujeito, na perspectiva cartesiana, não apenas conhece, ele sabe que conhece. Para Descartes, o domínio da razão e a autoconsciência são a garantia para a aquisição do conhecimento. O mundo assim como a autoconsciência são transparentes. Do mesmo modo, o sujeito pode se autoconhecer através de uma reflexão não mediada, podendo, nesta perspectiva, apresentar-se a si mesmo (Usher e Edwards, 1994).

Ao fazer a crítica da perspectiva acima, que a meu ver é aquela que orienta o que se toma por autoconhecimento no Referencial, pretendo ter mostrado que o processo pelo qual as crianças se tornam crescentemente autoconscientes não é um processo de autodescoberta

mas de auto-invenção. Auto-invenção esta que se constrói em certas experiências e é balizada por um conjunto finito de possibilidades. Como Usher e Edwards (1994:6) apontam de forma tão objetiva, em sua análise sobre o sujeito do conhecimento:

Quando aprendemos, não aprendemos apenas determinado conteúdo, nós atribuímos um significado a nós mesmos/as, às pessoas a nossa volta, ao nosso mundo. Aprendemos, por exemplo, que somos brancos, do sexo masculino, acadêmicos de classe média, professores ou facilitadores, com toda a bagagem de complexos e contraditórios sentidos e significações que tais conceitos possam implicar.

Compreensão que também é compartilhada, ainda que de forma não problematizada, pelo Referencial:

É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem as suas características. (RCN 2:17)

Como vim enfatizando recorrentemente no texto desta tese, as práticas que constituem a experiência de si, a exemplo de outras práticas que descrevi e analisei, estão atravessadas pela questão do significado e por relações de poder. Como vimos através das formulações do RCN, que destaquei ao longo desta seção, os seres humanos ao construir narrativamente a sua auto-consciência o fazem no interior de um conjunto de operações discursivas que não estão isentas de violência. Assim, as práticas discursivas nas quais se produzem os sujeitos, no dispositivo pedagógico representado pelo RCN, não são autônomas. Elas correspondem a uma política de constituição das crianças e das professoras cuja pretensão é produzir formas muito específicas de sujeitos:

no apelo à origem ou ao destino (os elementos metafísicos que constituem um ponto de vista supra-histórico para reduzir a aleatoriedade e a infinita dispersão dos acontecimentos), na construção de uma trama narrativa evolutiva e na ficção de uma subjetividade soberana [Foucault vê] o resultado do jogo de um conjunto de sistemas de submetimento e de dominação. (Larrosa, 1994:72)

Portanto, quando as crianças são vistas no RCN como autônomas, capazes de fazer suas escolhas livremente, empreendedoras, temos que convir que estas formas discursivas não são uma novidade para nós, nem se encontram dissociadas do modo como as crianças são concebidas/apresentadas em outros locais culturais. Estas concepções “estão incorporadas na própria linguagem que utilizamos para tornar as pessoas ‘pensáveis’ e em nossos ideais sobre a realização humana” (Rose, 1996a:151). Estas formas de pensar as características e os destinos dos indivíduos fazem parte de estratégias de governo, baseadas em sistemas de *expertise*. São tais formas de concebê-las que engendram, num mesmo movimento, formas práticas de constituí-las. Entretanto, este é um empreendimento nunca alcançado plenamente, nunca finalizado. Ele não é de todo bem sucedido porque são tantas as determinações que se

cruzam neste processo que as tentativas para fazê-lo funcionar são sempre parcialmente frustradas. É por tal razão que as racionalidades de governo põem em ação constantemente um amplo espectro de mecanismos e de programas que pretendem tanto modelar os eventos em domínios como o trabalho, o mercado, a família, a escola, como produzir valores considerados importantes na esfera pública como prosperidade, eficiência, saúde, bem-estar, educação.

Transformar-se

A moral dá o tom a esta última seção do capítulo em que trato dos saberes e das práticas envolvidos com a invenção do humano e de sua estreita relação com o dispositivo de governo representado pelo RCN. Começo com duas formulações presentes no texto do Referencial:

[Pela brincadeira, as crianças] tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade. (RCN 2:23)

Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça. (RCN 2:23)

Do que se trata efetivamente nestes textos é de crianças que fazem escolhas, elaboram modos de pensar, de sentir, de agir para construírem-se a si mesmas e transformarem-se num sentido moral. É a práticas de subjetivação que se referem tais enunciados, a modos como os sujeitos, que não existem como uma entidade portadora de uma essência perene, fundam-se e refundam-se a cada instante na história (Foucault, 1996c).

É preciso advertir, no entanto, que nesta perspectiva existem distinções entre o domínio da moral, estritamente falando, e as práticas éticas, como explica Rose (1996a:30):

na medida em que os sistemas morais são, em geral, sistemas universais de obrigação e interdição – “não deves fazer isso” ou “não deves fazer aquilo” – e são, muito frequentemente, articulados em relação a algum código relativamente formalizado. A ética, por outro lado, refere-se ao domínio de tipos específicos de conselho prático sobre como a pessoa deve se preocupar consigo mesma, fazer de si própria o objeto de solicitude e atenção, conduzir a si própria nos vários aspectos de sua existência cotidiana.

Uso as próprias formulações de Foucault na *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* para dar mais clareza às distinções que se impõe fazer neste texto. Ao formular o que entende por ações morais num sentido amplo, ele nos diz que:

Para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente *consciência de si*, mas constituição de si enquanto *sujeito moral*, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (Foucault, 1998:28)

Assim, o sujeito moral tanto pode estar submetido ao sistema de códigos e às regras de comportamento quanto a formas de subjetivação e a práticas de si nas quais se dá ênfase “às formas de relação consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser” (id.:30). Estas últimas seriam as morais orientadas para a ética, voltadas para uma estética da existência — em que o sujeito pode fazer de sua vida uma obra de arte.

Ao entendermos a dimensão ética de um modo “prático” — como modos de avaliar e agir sobre si que foram desenvolvidos em diferentes épocas históricas — podemos entender porque, nas diversas formações sociais, os temas que compõem as formulações morais não têm o mesmo valor ou significado (Fonseca, 1995).

No amplo domínio da moralidade, portanto, existem diferenças marcadas entre um campo mais estrito da moral — com seus códigos e os comportamentos das pessoas em relação a eles — e um campo da ética — com as relações que a pessoa estabelece consigo mesma. Os códigos morais oferecem preceitos que determinam o que pode ou não ser feito, as interdições, os atos proibidos — e, por extensão, os permitidos — enfim, a gradação, numa escala entre bom e mau, dos atos praticados. No domínio da ética, o que importa é o tipo de relação consigo próprio, que Foucault grifa como *rapport a soi*, que faz com que o indivíduo se constitua como sujeito moral de suas próprias ações.

O que foi feito até aqui, neste capítulo, foi mostrar como funcionam os mecanismos óticos e narrativos da experiência de si, como eles agem para regular a vida individual e social. O arsenal foucaultiano vai apontar, no entanto, que tais mecanismos que produzem atos reflexivos de auto-observação, de auto-expressão e de autonarração “seriam também

inseparáveis dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se e governar-se a si mesmos, de conduzir-se de uma determinada maneira, de comportar-se como sujeitos obedientes e dóceis” (Larrosa, 1994:75).

O modelo elaborado por Larrosa (id.) para conduzir as análises da experiência de si implica a necessidade de considerar que os atos reflexivos estão associados ao domínio moral⁶³:

Num domínio constituído por valores e normas, estruturado nas distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou nas leis e normas de comportamento que têm a ver, em geral com o dever. E aí, no domínio moral, a consciência se faz jurídica. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral de julgar-se. (Larrosa, 1994:73)

O imperativo de julgar a si mesmo, portanto, está presente em todas as experiências que envolvem a auto-reflexão e tem um alcance prático bem maior, uma vez que o que visa é a autotransformação que, por sua vez, vai afetar e regular os modos como o sujeito põe em operação novos modos de ver-se, de expressar-se e de narrar-se, produzindo assim, circularmente, uma lógica reguladora da conduta individual. O que passo a fazer, nesta seção, a partir deste ponto, é tratar de examinar como o RCN formula certos pressupostos e prescreve uma série de práticas, que visam estas operações de autojulgamento e de autotransformação, em duas subseções que denominei: *julgar-se* e *praticar-se*.

⁶³ Larrosa (1994), seguindo Foucault, considera neste domínio moral também uma dimensão ética, ao mostrar como os atos jurídicos da consciência tanto podem se guiar pela lei e a norma quanto pelo estilo.

Julgar-se

É preciso fazer certas distinções e discutir alguns significados para estabelecer como se constituem os chamados “atos jurídicos da consciência”, aqueles atos nos quais a pessoa realiza um julgamento sobre si mesma (Larrosa, 1994). Começemos por isso que se chama *critério*. As experiências de si, no domínio ótico e discursivo, requerem que o sujeito que reflete sobre si mesmo, ao exteriorizar sua reflexão, o faça na forma de uma autocrítica. Temos aí a interveniência de um critério ou padrão balizando o julgamento: “esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro ou o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio” (id.:74). O que ocorre é um julgamento de valor que se estriba na lei ou na norma. O juízo “implica uma decisão sobre o que é. (...) Por isso, o juízo é inseparável do ato que o diz. (...) E não há dizer sem um código no sentido ao mesmo tempo jurídico e lingüístico do termo” (id.:74-75). Estabelecer um juízo é entender, a partir de um código, qualquer situação particular como um caso. Formular um juízo implica tornar o caso sujeito à lei. “O juízo é, então, generalizante e singularizante ao mesmo tempo. Generalizante na medida em que despoja o acontecimento de sua particularidade e o constitui em caso. Singularizante na medida em que localiza, discerne, separa” (id.:75).

As experiências de si propostas pelo Referencial colocam em funcionamento um código normativo para balizar as ações que comportam o ver-se, o expressar-se e o narrar-se. O que pretendem é levar as crianças a:

... desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e com os outros. (RCN 2:43)

Embora as crianças sejam significadas pelo documento como “autônomas” ou “auto legisladoras” (Larrosa, 1994), todas as ações propostas no enunciado acima funcionam segundo um código a partir do qual o sujeito se julga — como de resto todas as outras ações que compõem o que, nesta tese, a partir de Foucault, defino como domínio moral. Ver as crianças deste modo, no entanto, não implica, a rigor, numa “contradição a ser resolvida”. Este modo de conceber as crianças e os modos correntes de submetê-las ao estrito domínio de algum código de regulação da conduta deriva do próprio processo de moralização que estou analisando. Deste modo, tematizar tal contradição não tem por objetivo resolvê-la, mas apenas detectar nela a sua própria produtividade. A regulação da vida social não deixa ao acaso nem a tomada de decisões, nem a construção de regras, muito menos, o que toma por

cooperação, solidariedade ou respeito ao outro. Ao tornar exigíveis tais condutas — cuja finalidade é tornar as crianças mais sensíveis ao que é considerado justo e desenvolver sentimentos de justiça — o que o RCN, como um dispositivo, pretende é tornar os indivíduos capazes de se julgarem e de se autogovernarem:

Na brincadeira, [as crianças] vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções, das construções humanas. (RCN 2:23)

Segundo Larrosa (1994:77), na experiência de si está sempre implicada uma dimensão de juízo: “que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo)”. Voltemos, então, a fazer algumas distinções entre o que Foucault toma por *lei, norma e estilo*. A compreensão de tais significados é importante para percebermos algumas das nuances da experiência de si propostas no documento que analiso. Enquanto que os dispositivos regulativos baseados na lei fundam-se num modelo que estabelece uma partilha estrita entre permitido e proibido, funcionam por exclusão — estamos ou não conformes à lei, que não admite matizes ou transgressões, sob pena de eliminação do transgressor, nos casos mais extremos — os dispositivos baseados na norma funcionam a partir de uma concepção positiva de juízo. A regulação baseada na norma inclui e acomoda a todos. A lógica da normalização não exclui, a partir do que é tomado como normal, ela categoriza, classifica, para situar cada um nas gradações que vão da normalidade à anormalidade. A norma tem, assim, um caráter produtivo. Ao descrever-se o que é normal, este se torna normativo, estabelecendo o critério a partir do qual os julgamentos se fazem positivos ou negativos (Larrosa, 1994). Rose (1997), ao analisar os sistemas de expertise da área *psi*, nos mostra de maneira bastante explícita como se dão as operações de normalização e quais os efeitos que produzem, ao utilizar a norma como critério de discernimento:

Existem variados modos de avaliar o eu, diagnosticando suas doenças, calibrando seus fracassos e avanços em termos das normas do intelecto ou da personalidade propostos pela Psicologia, dos repertórios de sentimentos e emoções disseminados pelas terapias, das formas de normalidade certificadas pelos proponentes dos sistemas comportamentais cognitivos. (...) É através dessas pequenas técnicas de si que a área *psi* penetra nossos modos de ser em um nível molecular, não formando apenas um contexto de significados, mas estruturando a própria textura de nossos modos de agir. (Rose, 1997:244-245)

A idéia de “limites” ou “limitações” utilizadas nos fragmentos abaixo é característica da lógica normativa que se ancora num saber que fixa critérios “racionais” para o que é

esperado das crianças — critérios estes considerados como objetivos — e num poder que constitui os princípios de regulação da conduta:

As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos, sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com os limites e possibilidades do próprio corpo. (RCN 3:37)

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. (RCN 3:39)

Como discorri na parte inicial desta seção, Foucault privilegiou nos seus últimos trabalhos — os volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade* — uma outra forma de regulação da conduta moral que não se estriba nem na lei, nem na norma. As chamadas “práticas do eu” não se encontram sob o domínio legal ou normativo, não estão enquadradas nem no dispositivo jurídico, nem compõem o quadro das chamadas normas sociais, estão referidas muito mais a uma questão de *estilo*. Ao fazerem parte de uma ética positiva, não se pautam pelo dever mas dirigem-se à elaboração da conduta. Ao estarem associadas a uma ética da existência, não têm pretensões a serem universais, constituem uma ética pessoal. O que esta ética pretende é tornar a existência uma obra com valores estéticos, uma obra de arte (Larrosa, 1994).

O que a experiência de si como prática de subjetivação tem como propósito é tornar os sujeitos culturais conscientes de sua incompletude ética para poder assim agir sobre si mesmos (Miller, 1993), utilizando-se de códigos morais — sejam eles os da lei, da norma ou do estilo. Assim, os modos de subjetivação incitam ou convidam os indivíduos a reconhecer constantemente suas obrigações morais. Tal é a substância do julgar-se: “a aplicação a si mesmo de critérios de juízo dominantes em uma cultura” (Larrosa, 1994:77).

O RCN e a revista *Criança*, com seu acento nas atividades orientadas para a reflexão, apresentadas com bastante detalhamento ao longo deste capítulo, nos apontam claramente modelos de criança e de professora para orientar as operações de julgamento que põem em funcionamento. O que as pedagogias institucionais, a partir daí, deverão instaurar e consolidar é um processo de autotransformação cujos modos de operar me proponho a analisar a seguir.

Praticar-se

As táticas de governo e os processos de subjetivação dependem, para Rose (1998), de que a pessoa se reconheça ideal e potencialmente como um certo tipo de pessoa. O governo da alma, segundo ele, está associado ao “desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar esta discrepância” (id.:44).

A tarefa de autotransformação é, neste sentido, tanto governada por técnicas propostas por *experts* na administração do eu — nas quais está sempre implicada uma dimensão jurídica — quanto pelos efeitos dos julgamentos que somos levados a constantemente fazer sobre a nossa própria conduta. Portanto, o modo pelo qual se vive a experiência de si comporta uma dimensão prática que visa o domínio do sujeito sobre si mesmo. Ao fazer a crítica das práticas que se voltam para a constituição pedagógica do domínio moral e do sujeito moral, Larrosa (1998a) nos mostra como, em Foucault, se encontra toda uma problematização das formas de conceber estas práticas nos discursos educacionais: “como espaços neutros de reflexão e diálogo” (id.:49) e de compreender o sujeito envolvido nestas práticas: “como simplesmente desenvolvendo suas capacidades de raciocínio moral e ação e construindo, sozinho, seus valores e normas” (id., ib.).

Penso que tal raciocínio pode ser muito claramente articulado com as formulações do RCN que apresento a seguir:

A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da auto-estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. (RCN 2:11)

[O trabalho institucional deve garantir oportunidades às crianças para que elas sejam capazes de] experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados e agindo com progressiva autonomia. (RCN 2:27)

Os enunciados acima, que visam orientar as práticas pedagógicas, ao lhes servirem de referência, tomam as atividades, os recursos e o ambiente pedagógico “como um *espaço neutro* de reflexão e comunicação onde a competência se desenvolve de uma *forma natural*” (Larrosa, 1998a:52). Como o que está em questão em tais enunciados são operações de poder, não interessa do ponto de vista das tecnologias do eu postas em ação, a exemplo do que ocorre com as disciplinas, que as relações de poder aí implicadas se tornem explícitas. Os indivíduos infantis envolvidos em tais operações são por elas afetados e, ao mesmo tempo, produzem sua subjetividade: “O poder para afetar, traz à luz, fala e obriga a falar, julga. O

ver, o dizer e o julgar são, desse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado” (Larrosa, 1994:79). Mas do que se trata aqui, também, é de como o sujeito que se decifra e se julga efetua, a partir de tais ações, transformações sobre si mesmo. Como explicita o RCN:

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, *tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e conhecimentos* que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos. (RCN 3:171, grifos meus)

Apesar de oferecer muitos *insights* e sugestões sobre os modos de operar das práticas sociais e uma crítica à compreensão essencialista dos sujeitos envolvidos em tais práticas, o que falta a Foucault, segundo Larrosa (1998a), é uma teoria da realização ou efetivação pedagógica das tecnologias do eu, que ele, Larrosa, se propõe a desenvolver. Se estamos interessados em examinar as técnicas de si como aqueles “procedimentos que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou do conhecimento de si por si” (Foucault, 1997c:109), seria crucial entendermos o modo de funcionar das atividades pedagógicas como:

mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo. (...) Essa experiência subjetiva de si mesmo pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta ou por um conjunto axiológico de valores a serem alcançados. (Larrosa, 1998a:64)

Na proposta de Larrosa (id.), a realização desta experiência se dá em práticas interacionais em que estas tecnologias funcionam ao modo de operadores simbólicos. Ao trabalharem em atividades de educação moral, as crianças aprendem a classificar as condutas que estão em discussão (esta é uma experiência basicamente discursiva) e a valorizar determinados comportamentos relacionados com as situações vividas. De tal sorte que elas aprendem significados de ordem moral e definem o seu próprio papel como agentes morais:

Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por meio de uma prática de solidariedade e inclusão. (RCN 3:105)

Em experiências como as descritas neste fragmento, podem ocorrer muitas coisas e cada criança acabará por constituir uma série de significados sobre a experiência vivida. Inspirando-me nas proposições de Larrosa (id.), vou fazer um pequeno exercício para mostrar

algumas das possibilidades que antevejo. Cada criança estará implicada em estabelecer, em relação ao que é proposto, uma posição pessoal, um modo de ver-se naquela situação, tomando-se como um objeto a ser escrutinado: “qual a minha posição em relação ao que foi dito/produzido pelos meus colegas?” A experiência, assim, estará contribuindo para que cada uma atribua um significado ao seu eu, como capaz de realizar apreciações, julgamentos, tomar posições, etc. Ao participar efetivamente do que é proposto e ao ser convidada a exercitar o respeito e a tolerância, a criança é confrontada com um conjunto axiológico de valores, em que a regulação moral ocorre ao se estabelecer um compromisso pessoal com o procedimento, quando ela é instada a participar, contribuir, solidarizar-se.

Um outro exemplo de como operam as *tecnologias do eu*, que estão implicadas na constituição do sujeito moral, pode ser inferido a partir do fragmento selecionado a seguir:

A partir [da leitura de histórias], ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de Educação Infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (RCN 3:143)

Todas as experiências de constituição da subjetividade, na experiência pedagógica, exigem, segundo Larrosa (1998a), algum tipo de relação pessoal com a matéria e algum tipo de exposição pessoal do eu. Na atividade proposta, as crianças são claramente colocadas como fonte de informações que dizem respeito ao domínio emocional e moral. Nas histórias que contam, no repertório de suas experiências pessoais postas a nu, nas perguntas que lhe são feitas e nas respostas que elas certamente darão às mesmas ocorre uma exibição pública do seu eu. “O sujeito pode se ver fora de si mesmo e pode se ver do ponto de vista dos outros” (id.:61). Portanto, a identidade moral do sujeito e a ordem moral são constituídas através de processos que estabelecem o controle sobre procedimentos e significados. As experiências pedagógicas que têm por finalidade a constituição do sujeito moral e da ordem moral se organizam de modo a valorizarem a reflexão e a comunicação, ocultando seu propósito de transmissão de valores e a utilização que fazem de uma gramática de auto-interrogação e exibição pessoal.

Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de idéias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um

fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre tantas outras possíveis, e para que possam assim integrar suas idéias às dos demais, numa relação de cooperação. (RCN 2:40)

Talvez fosse pertinente lembrar aqui as palavras de Rose (1998:43):

As tecnologias da subjetividade existem (...) numa relação simbiótica com aquilo que poderíamos chamar de “técnicas do eu”. (...) Através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos pelos outros. Através da auto-recuperação, da terapia, de técnicas de alteração do corpo e da remoldagem calculada da fala e da emoção, ajustamo-nos por meio de técnicas propostas pelos *experts* da alma. (...) A ironia é que nós acreditamos, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e nossas avaliações políticas que estamos livremente escolhendo a nossa liberdade.

As crianças, como podemos depreender da leitura das inúmeras passagens que selecionei para exame neste capítulo, constituem-se como sujeitos morais dentro de um repertório de modos de falar, de interrogar e de avaliar a si mesmas, presentes nas sociedades onde vivem. Podemos considerar, portanto, que o RCN como um dispositivo pedagógico é um dos tantos meios inventados para a fabricação e gerenciamento do sujeito infantil. As operações de transformação supõem, segundo o referencial foucaultiano, o paulatino domínio do sujeito sobre si mesmo. A pessoa é constantemente incitada a dirigir a própria conduta, a estabilizar as suas ações, a ordenar e dar um sentido às suas escolhas (Larrosa, 1998a). Portanto, autogovernar-se é, de certo modo, fabricar-se e inventar-se constantemente, ainda que dentro dos limites e do controle exercido pelas relações de poder nas/das quais participamos.



Infância

Cidade das crianças

Unicef aponta município do ABC paulista como um exemplo no cuidado com a garotada

O ABC paulista, principal pólo industrial brasileiro, tem muita história para contar. Ali nasceu a indústria automobilística nacional. Foi também o berço do Partido dos Trabalhadores. Recentemente, um time de futebol da região, a Associação Desportiva São Caetano, ou simplesmente Azulão, conseguiu uma vaga na semifinal do campeonato nacional. Nada, porém, supera a boa notícia divulgada na semana passada pelo Unicef, órgão das Nações Unidas para a Infância e Adolescência. São Caetano do Sul é uma das cidades brasileiras que mais dão atenção a suas crianças. Dos 5 507 municípios pesquisados, ficou em terceiro lugar no ranking. Perdeu para as minúsculas Águas de São Pedro, estância hidromineral no interior de São Paulo, e Nova Olímpia, no Paraná.

Cidades pequenas com 1 750 e 5 200 habitantes, respectivamente, reúnem condições mais do que favoráveis para dar bom atendimento médico e boa educação a seus pequenos. É aí que São Caetano se destaca. O município tem cerca de 140 000 moradores, dos quais quase 11 000 com até 6 anos de

idade. "A cidade é um modelo para outras de médio e grande porte", afirma Manuel Buyinich, coordenador do levantamento do Unicef.

O trabalho da entidade teve como foco os cuidados de saúde e educação dispensados a meninos e meninas de até 6 anos. Os pesquisadores se basearam em quatro parâmetros para chegar ao chamado índice de desenvolvimento infantil, o IDI: o número de crianças vacinadas e matriculadas nas escolas, o nível de escolaridade dos pais e o percentual de gestantes que, durante o pré-natal, visitaram o médico mais de seis vezes. Em São Caetano, 35% do orçamento destina-se à educação — 10% a mais do que prevê a Constituição. Não há ali uma só criança fora da sala de aula (veja quadro no alto da página).

Além disso, não há

São Caetano do Sul, um exemplo

139 825 habitantes
10 615 crianças de até 6 anos

100% delas frequentam pré-escolas, como a Escola Municipal Integrada Matheus Constantino (foto ao lado)

100% estão vacinadas

12% apenas têm pai e mãe com menos de quatro anos de estudo

Fontes: Unicef e Departamento de Educação e Cultura de São Caetano do Sul

divisão entre a atuação dos profissionais do ensino e da saúde. Três vezes por ano, médicos e dentistas visitam as escolas para ver como está a saúde das crianças. Checam também, uma por uma, as carteiras de vacinação. É norma das creches mudar, de tempos em tempos, alguns móveis de lugar só para estimular o desenvolvimento cerebral dos bebês. O trabalho baseia-se em pesquisas segundo as quais os primeiros três anos de vida são determinantes na capacidade de aprendizagem, memória, raciocínio, habilidades linguísticas, sociais e afetivas.

São Caetano, Águas de São Pedro e Nova Olímpia são ilhas de excelência no país de tão decantadas desigualdades regionais. Metade das cidades pesquisadas (a maioria nos grotões do Norte e Nordeste) não tem o devido cuidado com seus pequenos. Em boa parte desses municípios, em média, menos de 50% das crianças estão vacinadas, creches não existem e o atendimento pré-natal não atinge sequer 15% das gestantes. Tem-se ainda um longo caminho pela frente. Árduo, sem dúvida. Mas possível, como mostram esses três bons exemplos. ■

As melhores cidades

- 1ª Águas de São Pedro, SP
- 2ª Nova Olímpia, PR
- 3ª São Caetano do Sul, SP
- 4ª Feliz, RS
- 5ª Vinhedo, SP
- 6ª Marília, SP
- 7ª Alto Feliz, RS
- 8ª Vitória, ES
- 9ª Ilha Solteira, SP
- 10ª Paulínia, SP

A pior

Marechal Thaumaturgo, AC

Fonte: Unicef

Anna Paula Buchalla

Capítulo 8

O vital e o político

Há a beleza e há os humilhados [e] ainda que isso possa ser difícil, eu não gostaria de ser desleal quer à primeira, quer aos outros. (Camus, citado por Bauman, 1998:257)

A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as da disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. (Deleuze, 2000:216)

Como podemos entender a educação da criança pequena a partir de uma análise cujo foco são as tecnologias políticas e as racionalidades de governo, que vim examinando até aqui, nesta tese? O que venho propondo é lançar mão de novas formas de inteligibilidade que nos distanciem do modo reducionista pelo qual a questão do poder da educação institucionalizada — para este segmento populacional — é vista em nossa sociedade. O que pretendo não é propriamente uma crítica ao poder da educação. Quero mostrar como, em um de seus vários campos de aplicação, aquele voltado para a criança menor de sete anos, os programas e as propostas educacionais estão firmemente associadas com uma racionalidade mais ampla de governo.

Para que realizemos tal operação, Osborne (1996) nos sugere que suspendamos algumas das certezas que orientam nossas formas de pensar. Fazendo uma apropriação do que diz este autor em relação à Medicina, quero sugerir que também as análises sobre a escolarização têm suposto que existe uma relação antinômica entre a esfera educacional e a social — com a primeira colonizando a segunda. O autor sugere que mudemos o eixo de nossas análises e trabalhemos (neste caso específico) não com a relação entre a educação e o social, mas com a relação entre dois outros eixos: o vital e o político.

Retomo, pois, o tema das tecnologias de poder, dando prosseguimento à análise que me propus a fazer nesta tese e cujo foco são as relações entre infância e poder. Para ampliar o âmbito em que se move este estudo, recorro novamente a Foucault (1999b:288-289) que nos

mostra que pela metade do século XVIII vai aparecer algo novo, uma tecnologia de poder não disciplinar:

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela. Esta nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.

Esta tecnologia que o autor denominou *biopoder*⁶⁴, pelo seu compromisso com a sustentação da vida e com os fenômenos a ela relacionados, está voltada para a multiplicidade dos sujeitos humanos, como uma massa global que é afetada por fenômenos que a tomam em seu conjunto:

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (Foucault, id.:294).

Enquanto as técnicas disciplinares, que analisei em capítulo anterior, se exercem sobre o corpo, com efeitos individualizantes, o biopoder não se centra no corpo mas na vida. Procura controlar os eventos que podem ocorrer a uma população; é “uma tecnologia que visa portanto, não o treinamento individual, mas, o equilíbrio global, algo como uma homeóstase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (id.:297). É um fenômeno de conjunto que tem como o seu papel mais importante garantir, sustentar, multiplicar a vida e pô-la em ordem (Foucault, 1997a). Serão, portanto, os fenômenos como a natalidade, a mortalidade, as doenças, o saneamento, os deslocamentos populacionais, a produção, etc. que serão alvo e objeto desta nova tecnologia de poder. Assim, ela terá a ver também com fenômenos como explosão demográfica, industrialização, recrutamento e qualificação da força de trabalho, educação pública, assistência social — que passam a exigir a introdução de mecanismos regulamentadores sobre a multiplicidade dos sujeitos humanos. Este é um poder massificante que se instala; que visa o homem-espécie e a que Foucault chamou também de *biopolítica*. Serão, portanto, estes fenômenos acima citados que serão os alvos de controle dessa biopolítica, e os primeiros objetos de saberes, que se instituem exatamente para permitir e reforçar a intervenção desta tecnologia política sobre as populações (Foucault, 1999b).

⁶⁴ No capítulo 2 desta tese, na seção destinada a discutir o que chamo de *Jogos de Poder*, discuto e caracterizo também esta tecnologia, no quadro das transformações que instituem a Modernidade.

Por outro lado, é preciso lembrar novamente que os mecanismos de poder sobre o corpo do indivíduo potencializam estas formas de regulamentação sobre as populações, que caracteriza o biopoder. Estes são conjuntos de mecanismos que exercem seu poder de forma solidária, mutuamente reforçadora e articulada. A disciplina, como nos alerta Foucault, agindo diretamente sobre o corpo individual, pela vigilância e pelo treinamento, foi fruto de uma operação de acomodação na mecânica do poder. Pôde realizar-se mais cedo por ser mais simples: deu-se “em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, o quartel, a oficina, etc.” (id.:298). A segunda acomodação, em relação aos processos biológicos ou bio-sociológicos das populações, que acabei de caracterizar mais acima, ocorreu mais adiante, por ser mais difícil e implicar a organização de aparelhos complexos de coordenação e centralização (id.).

O Referencial e a gestão da vida

Seguindo, portanto, as advertências contidas nas idéias de Osborne (1996) — de articular o vital e o político —, escolho para iniciar esta análise o primeiro parágrafo, do capítulo de Introdução, do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCN 1:11, grifos meus), já citado no capítulo referente às técnicas disciplinares:

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a *intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias*. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

O enunciado acima permite-me fazer imediatamente uma constatação: a demanda por Educação Infantil insere-se num quadro de mudanças que alteram a ordem social e estabelecem novas correlações de força, novas prioridades e clamam por ações direcionadas para novos alvos. A Educação Infantil é emblemática de uma expansão dramática no escopo das “coisas” a serem governadas, a demandarem uma ação governamental. Este processo caracteriza-se por um aumento no número e na amplitude de mecanismos que se devem submeter ao cálculo governamental (Hunt e Wickham, 1998). Creio que esta formulação que abre o documento que ora examino é um exemplo acabado da solidariedade com que se organizam os diversos mecanismos de poder. Se atentarmos para os grifos que coloquei na citação, os fenômenos destacados apontam para um âmbito que extrapola o da infância. É a

população que está em jogo quando se explica a necessidade de educação institucionalizada, voltada para as crianças, a partir de fenômenos como a urbanização, o trabalho feminino ou as novas configurações familiares. A Educação Infantil se justifica, pois, porque ela se insere num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela faz parte de uma biopolítica que se exerce através de mecanismos regulamentadores da população:

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro velhice; regras de higiene que garantem a longevidade (...); pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças, a escolaridade etc. (Foucault, 1999b:300)

Arrisco-me a dizer que o Referencial pode ser enquadrado, em seu escopo mais amplo, naquilo que Foucault caracterizou como instrumentos de regulamentação sobre as populações, essenciais à “arte de bem governar”. Como está lá proposto, ele visa contribuir, ao implantar ou implementar *práticas educativas de qualidade*, para:

promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCN 1:13)

Tal instrumento se coloca num espectro de preocupações com o bem-estar, a segurança das populações, preocupações que fazem parte da moderna racionalidade governamental. Seus objetos preferenciais são as crianças, às quais se atribui a condição de cidadãs. Como um mecanismo de massa, se dirige à multiplicidade dos sujeitos humanos: representa uma tomada de poder que não é individualizante mas massificante. A Educação Infantil se situa, portanto, dentro da tecnologia de poder que Foucault denominou *biopoder*.

Tanto as crianças quanto os adultos são seus alvos — tanto os processos para garantir cuidados e educação a contingentes massivos de crianças, quanto para permitir o trabalho de suas mães, sua disponibilidade para ocupar-se de tarefas que excedem o cuidado com o lar e a prole, para exemplificar toscamente — são cruciais para garantir o controle de populações que vivem no espaço da cidade. É sobre a vida das crianças presente e futura que tais mecanismos regulamentadores entretecem sua teia. É em relação a um fenômeno coletivo — a educação da criança pequena — como um fenômeno a ser normatizado, que o Referencial é organizado. Ele tem este propósito de auxiliar na realização do “trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” e segundo o Ministro da Educação que o apresenta:

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca de uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam: para que as crianças tenham

um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (RCN 1:5)

Mas, certamente, seu escopo político e técnico é bem mais ambicioso do que aponta este seu caráter explícito de um mero “conjunto de referências e orientações pedagógicas” (RCN 1:13) como querem seus proponentes. Pois logo a seguir se encontra que:

Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (RCN 1:13)

Estas pretensões se articulam com outras, presentes nas palavras das profissionais que coordenaram sua elaboração:

[O RCN] tem como função subsidiar a elaboração de *políticas públicas de Educação Infantil* com vistas a *melhoria da qualidade e equalização do atendimento*. (Cr. 30:3, grifos meus)

Talvez fosse interessante aqui enfatizar que se cruzam no Referencial duas ordens de preocupação que tratarei de examinar e mostrar com mais detalhes ao longo deste capítulo: uma que concebe a Educação Infantil como um instrumento burocrático de governo social dos cidadãos e outra, a da instauração de uma forma de pastorado secular cuja finalidade é o disciplinamento moral dos sujeitos infantis (Hunter, 1996).

Por que razões ou através de que justificativas, o Ministério da Educação propõe-se a subsidiar, através do Referencial, “os sistemas educacionais que assim o desejarem”⁶⁵, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (RCN 1:14)? O documento explicita que, em diagnóstico conduzido pelo MEC, foi constatada a existência de

inúmeras e diversas propostas de currículo para a Educação Infantil (...) nas últimas décadas [e que] se esta vasta produção revela a riqueza de soluções encontradas nas diferentes regiões brasileiras, ela revela, também, as desigualdades de condições institucionais para a garantia da qualidade nessa etapa educacional. (RCN 1:14)

O que está em jogo é a *diversidade e a heterogeneidade das propostas*. Algo que o Referencial se propõe a remediar, para garantir a tão desejada qualidade. Portanto,

⁶⁵ Talvez fosse interessante retomar aqui, em relação a esta questão da não obrigatoriedade, algo que já disse em outro lugar: “A eficiência e a produtividade na área pedagógica, vistas, pela retórica governista, como redentoras de uma parcela expressiva de crianças em relação à pobreza e apresentadas como a solução para produzir mudanças substanciais nas práticas pedagógicas no interior das instituições, acabam por revelar um paradoxo. Este paradoxo está exatamente no fato de os referenciais serem colocados como “proposta flexível, aberta, não obrigatória”, apenas como guia, como recurso para a proposição de projetos singulares. Sua lógica, no entanto, de servir como critério para a formação de professoras, para alocação de recursos, para a avaliação de materiais curriculares, para o credenciamento de instituições, etc., mostra a amplitude do escopo do RCN e como este põe em marcha mecanismos de regulação que não significam a diminuição do controle mas apenas menos liberdade e mais *governo* (Silva, 1994)”. (Bujes, 2000a:37)

regulamentar, neste caso, supõe operar com vistas a uma certa homogeneidade e identidade de pontos de vista que se buscaria alcançar, iniciando por

assumir as especificidades da Educação Infantil e [por] rever concepções sobre a infância, as relações entre as classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCN 1:17)

Volto, também, minha atenção para uma outra expressão presente na análise do MEC, referida mais acima. A proposta para a superação das desigualdades das *condições institucionais* — que no meu entendimento não se referem apenas à questão pedagógica⁶⁶ — está centralizada neste instrumento normativo. Este (o Referencial) agora se constitui no parâmetro pelo qual se define o que é uma Educação Infantil de qualidade, com foros “universalistas” e com uma pretensão “homogeneizadora”. E talvez aqui fosse produtivo lançar mão da advertência de Deleuze (2000:213) — em relação às democracias liberais, nas quais este afã regulamentador tem um lugar de destaque — para quem este tipo de Estado “não é universalizante, [nem] homogeneizante, é uma fantástica fabricação da miséria humana”.

Creio que seria interessante mostrar aqui o poder de sedução exercido pelos discursos e seus efeitos de exclusão, nem sempre detectados facilmente. O poder não é algo que reprime, ele age através dos efeitos da palavra, ele incita, seduz, em alguns casos torna mais fácil, em outros, limita. O registro acima nos mostra como determinadas escolhas — como a de definir o Referencial como o “lugar da qualidade” (Bujes, 2000b) — configuram estratégias para realçar certos enunciados em detrimento de outros (que são jogados numa zona de sombra, ao deixarem o centro do palco). O que quero ressaltar é este caráter de solução para os problemas da Educação Infantil que o documento representa, a despeito de outras condições adversas⁶⁷ que poderiam estar atingindo instituições e sistemas educacionais (id.).

É interessante notar como a busca de uma mesma “matriz” conceptual, de uma *desejável homogeneidade*, também pode ser identificada nesta fala de Sander⁶⁸ (Brasil, 1996a:29), ao avaliar a cooperação latino-americana no campo da Educação Infantil e do atendimento à criança:

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

⁶⁶ Vou me valer de afirmações vindas do próprio MEC, em outro momento, para caracterizar o complexo de condições institucionais que implicaria num atendimento de qualidade: “Espaços físicos adequados, proposta pedagógica, diversidade e variedade de serviços, relação com a família e a comunidade, continuidade das ações, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, são alguns dos fatores de qualidade que devem ser assegurados nos programas de atendimento infantil”. (I Simpório Nacional de Educação Infantil, 1994:171)

⁶⁷ A este respeito sugiro a leitura do estudo conduzido por Rosseti-Ferreira (2000) e colaboradora e Rosemberg (2000) em que se mostram as adversas condições para a expansão deste nível educacional no sistema brasileiro, as dificuldades de investimentos e financiamentos diretos para custear os programas de atenção educacional à infância menor e os reduzidos investimentos realizados pelo MEC, durante esta gestão do governo Fernando H. Cardoso, na educação das crianças de 0-6 anos.

⁶⁸ Trata-se de Benno Sander, diretor da OEA — Organização dos Estados Americanos.

Como argumenta Popkewitz (1994), se o Estado deve ser responsável pelo bem-estar dos seus cidadãos e a identidade dos indivíduos deve estar vinculada a determinados padrões, tornam-se necessárias certas estratégias de intervenção e certas reformas estatais. Do que se pode depreender que a busca de homogeneização, que parece ser um dos objetivos da proposição de referenciais curriculares, é condição vista como crucial para pôr em ação não apenas certos “sistemas de pensamento” sobre a criança e a sua educação como também para servir de suporte às práticas que são por eles constituídas.

Volto-me agora para o discurso dos direitos, que também informa o documento. O discurso dos direitos está associado, segundo Hunt e Wickham (1998), à idéia de que a realização dos direitos políticos e legais são condições essenciais para o exercício de um bom governo e é, ao mesmo tempo, uma pré-condição para a estabilidade e a prosperidade da ordem econômica e política.

Desta maneira, o afã de nomear os pequenos como sujeitos de direitos desde o seu nascimento — o Referencial é pródigo nisso — corresponderia, ainda que não simetricamente, a movimentos pela definição de responsabilidades sociais e legais e de pressão para o oferecimento de oportunidades de assistência e educação sob a égide do Estado. A formulação de direitos — que se pretende a tradução de um discurso verdadeiro sobre a infância — é reforçada e passa a ser apoiada pela produção de um conjunto de instituições e práticas cuja finalidade é potencializar este discurso de verdade.

Está posta aqui a necessidade de distinguir dois âmbitos de poder: o poder do Estado, que é exercido através de leis; e o poder dos estados dentro do Estado, regido por regulamentos (Ewald, 1993). Enquanto a lei define um espaço de liberdade, traça limites, permite que cada um faça o que quer, “ela define uma partilha simples e imperfeita entre o permitido e o proibido; estabelece a igualdade dos cidadãos, que deixa na sua indistinção, pois é indiferente à sua existência singular” (id.:41), o regulamento se ocupa dos homens, no espaço deixado vazio pelas leis:

O regulamento interessa-se pelo que há de mais sutil na conduta ou no comportamento. Ele distingue, diferencia, individualiza, hierarquiza. Impõe gestos, atitudes, hábitos. Impõe o constrangimento contínuo e minucioso destas prescrições ao longo da existência. Normaliza e moraliza, ao mesmo tempo. (id., ib.)

Talvez fosse interessante mostrar aqui que, embora, tanto a lei como o regulamento possam ser vistos como instrumentos do biopoder, eles operam de forma diferente. Ambos trabalham numa perspectiva inclusiva: ambos estão interessados em lançar à luz e capturar os indivíduos, tomá-los a seu cargo. No entanto, os instrumentos da lei são mais frouxos, menos

eficazes, aplicam-se em situações muito mais graves. Os regulamentos são muito mais eficazes pois trabalham segundo uma outra lógica. Neles, o poder é onipresente, microfísico e exercido segundo modalidades específicas. Os regulamentos constituem o dispositivo de disciplinarização, por excelência.

Foucault opõe o “jogo da norma” ao “sistema jurídico da lei” (id.:87). Enquanto a lei institui, por exemplo, uma difusa categoria de cidadãos e uma idéia geral de cidadania, ampla, fugidia, sempre necessitada de explicitação, o regulamento constrói, nas práticas que atravessa, pelo jogo da norma, distinções e hierarquias bastante mais precisas e, ao separar, não exclui, engloba a todos. Daí a importância da norma. A norma, ou o normativo, rege todas as ações, ocupa todos os espaços, é onipresente na vida cotidiana. A Modernidade se institui como uma sociedade normativa e disciplinar: enquanto as disciplinas visam os corpos, a norma é uma medida, aquilo que torna comparável e individualiza (questão que já abordei ao examinar as práticas disciplinares e as práticas da experiência de si instituídas pelo Referencial).

Por tudo que foi acima analisado, julgo importante enfatizar, mais uma vez, este caráter regulamentador que o documento possui:

ao funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil, [respondendo] às necessidades de referências nacionais, [em que pese ser apresentado como] proposta aberta, flexível, não obrigatória. (RCN 1:14)

Creio, assim, estar respondendo, através de um jogo no qual lancei mão de um efeito de “saturação” (Veiga-Neto, 1996a), a uma promessa feita mais atrás de mostrar como o RCN tem este caráter de instrumento burocrático de governo social dos cidadãos.

Feitas essas distinções mais gerais entre as formas de operar da lei e da norma, e especialmente a caracterização do Referencial como instrumento normativo, volto novamente a abordar, por outro ângulo, a questão dos direitos.

Parece que se de fato existe alguma posição quase consensual na sociedade brasileira, esta diz respeito à educação como direito, desde a mais tenra idade. Vou, no entanto, colocar esta forma de pensar, em discussão. É interessante notar que essa expansão na formulação dos direitos não tem correspondência na sua efetivação a curto ou médio prazo. Campos (1999) aponta que embora a CLT, já em 1934, dispusesse sobre a obrigatoriedade de existência de creches em empresas com mais de trinta funcionárias acima dos dezesseis anos, apenas trinta e oito unidades foram localizadas em empresas paulistas, por pesquisa do

Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, em 1984. Destas, quinze foram criadas entre 1926 e 1970 e vinte e três, a partir de meados da década de setenta, fato que a autora credits à mobilização sindical e ao movimento feminista. O que quero colocar em destaque não são os fracassos nesse campo dos direitos infantis, meu propósito é muito mais tentar entender este descompasso que apontei mais acima.

Tomando o exemplo trazido por Campos (id.) sobre a legislação trabalhista de 1934, quero lembrar que a CLT teve uma clara inspiração na legislação trabalhista do fascismo mussolinista e como lembra Kramer (1987), no contexto político dos anos 30, o papel do Estado enfatizava as relações entre criança e pátria. Portanto, uma formulação como a da CLT se produzia dentro de uma argumentação e de uma política de formação de uma raça forte e sadia, com raízes marcadamente eugenistas e preocupações eminentemente medicalizantes. Este privilegiamento da orientação e da influência da medicina, no entanto, já estava presente desde o surgimento das primeiras creches para os muito pobres ou desvalidos e para as classes trabalhadoras, junto às fábricas. “A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância” (Kuhlman Jr., 1998a:85) e também as associações caritativas formadas por “mulheres da sociedade” se encarregavam de fundar creches para abrigar crianças, filhas de empregadas domésticas. Isso não se dava, no entanto, como um direito dos trabalhadores e das trabalhadoras e de sua prole, mas como dádiva da filantropia.

Meu argumento em relação a este discurso dos direitos da infância, visto aqui especificamente do ângulo da educação institucionalizada, é que o tratamento a esta questão revestiu-se inicialmente de uma perspectiva humanista e humanitária, tendo suas raízes na importação de um discurso vindo de fora, portanto, que não era exatamente brasileiro e que tinha uma pretensão “universalista”. Como Kuhlman Jr. (id.) discute e documenta de forma bastante ampla, as influências dos discursos eugenistas e de defesa ao aleitamento e aos cuidados de puericultura e, depois, os da instituição de creches, são uma influência que devemos, em grande parte, aos médicos brasileiros que estudaram na França especialmente — mas não exclusivamente a eles —, e que trouxeram para cá a idéia de uma “assistência científica às populações” (de baixa renda, é claro). Talvez fosse interessante destacar o papel relevante que a classe médica desempenhou historicamente, no Brasil, nas questões relativas à população, também pelo monitoramento da saúde das famílias, especialmente aquelas pertencentes às elites (Costa, 1983). O que o exame das políticas sociais para a infância permite constatar é que o Estado não responde imediatamente às reivindicações populares

deixando-as a cargo da iniciativa privada e da filantropia, num primeiro momento. Mesmo quando atende isoladamente a pressões localizadas, não se mobiliza de forma a prover os meios necessários à implantação de instituições voltadas para a educação e os cuidados às crianças menor de sete anos, numa escala ampla. Fazer isto, naquele momento, corresponderia a colocar a criança na ordem da regulamentação e isto se fundamentaria num entendimento de que a captura da criança é uma atribuição do Estado. E esta seria uma questão onerosa e um compromisso que o Estado hesita em assumir.

Talvez fosse interessante apontar aqui que o governo da infância, porém, não se esgota no âmbito do Estado. Se atentarmos para os exemplos acima, veremos que a mobilização social que visa a captura política deste segmento da população articula mulheres, médicos, juristas, políticos, profissionais da área, representantes das classes abastadas e tantos outros não citados que manifestam interesses — e tomam iniciativas/põem em ação certas práticas — nem sempre confluentes em relação à infância e, via de regra, bastante conflituosos dentro de um mesmo grupo ou segmento. Este é um espaço de descompassos e discordâncias mais do que de unidade, pois

a orquestração discursiva não se dá em ritmos e tempos iguais, uniformes: há sempre, aqui e ali, desencontros, condensações e expansões, acentos, tempos fortes e tempos fracos que não se encontram. Mesmo que tudo pareça fluir no mesmo sentido, não há regularidade nas pulsações. Em segundo lugar, essa metáfora evoca uma outra, também musical, mas que funciona de modo diferente. Trata-se do que podemos denominar contraponto discursivo, isso é, uma combinação de vozes que não enunciam em uníssono, senão segundo um desenho contrapontístico. (Veiga-Neto, 1996a:114)

A Constituição brasileira de 1988 representa um rompimento, uma ruptura em relação ao “silêncio legal” existente, no que tange à educação da criança menor de sete anos. Ela passa a instituir direitos e a dar, pela primeira vez, estatuto de legitimidade plena ao atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos⁶⁹. Por outro lado, o mesmo ocorre com a LDB de 1996 que vai afirmar que esta é uma etapa que faz parte da educação básica, direito de todo cidadão infantil e uma opção de sua família (e como tal devendo estar acessível a todos). A elaboração do Referencial, como um documento técnico-político, se dá no interior deste quadro institucional, apoiado pelas leis que citei. Talvez fosse interessante destacar, então, como se articulam estas duas ordens de discursos: o jurídico-

⁶⁹ Artigo 7º da Constituição Federal.

legal e o regulamentador, ou seja, o texto que assegura direitos mais gerais e o documento que ora examino.

Sugiro que a Carta Magna foi elaborada dentro de uma racionalidade política que é posta hoje em discussão. Esta racionalidade estava associada a uma idéia de cidadania em que direitos e obrigações estavam articulados em uma linguagem de responsabilidade social e solidariedade coletiva (Miller e Rose, 1993), segundo a idéia de que o indivíduo e a sociedade tinham exigências e obrigações mútuas. Nesse caso, programas de bem-estar social e educativos, voltados para as crianças pequenas, estariam dentro daquela responsabilidade do Estado em prover condições mínimas de bem-estar e segurança aos cidadãos, desde a mais tenra idade. Trata-se igualmente de um governo, mas cuja justificção se faria a partir de uma idéia de Estado como responsável por diminuir as diferenças, as desigualdades, e promover a equidade social, com uma maior intervenção para estreitar os laços entre a vida social e a organizacional (id.).

A Constituição, promulgada há treze anos, sofre contestações, num momento em que se aprofundam a crise econômica, o modelo de financiamento do Estado e a própria discussão a respeito dos meios e dos fins a partir dos quais governar. Talvez a crise que procurei analisar, em relação à questão dos descompassos entre os direitos constitucionais e as práticas institucionais, também possa ser enfocada a partir deste descompasso entre, por um lado, o discurso constitucional e, por outro, uma nova concepção de cidadania: “Cidadania que deve ser ativa e individualista ao invés de passiva e dependente” (id.:98). Em que a cidadania se manifesta pelo exercício livre de escolhas pessoais, em meio a uma variedade de opções. Em que a linguagem da liberdade individual, da escolha pessoal e da auto-realização permeia os programas de governo e articula as falas de políticos, especialistas, professoras, grupos de pressão, defensores das liberdades civis. No RCN isto parece bastante explícito:

Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e seus julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. (RCN 1:15)

Uma tal linguagem, como a utilizada pelo Referencial articula e legitima as iniciativas governamentais para que elas intervenham na área social e possam se traduzir em tecnologias que exercitem o poder de regular grupos específicos da população como a infância, para corresponder de forma mais funcional às exigências do sistema político, econômico e social, que a nação assumiu.

Diversos estudiosos da questão da Educação Infantil têm apontado para o marco que representou a Constituição de 1988, no campo dos direitos da infância. Campos (1999) e Didonet (2000b), abordaram especificamente esta questão, em textos recentes. Campos (id.) destaca entre os conflitos para colocar em prática as determinações legais e aproximar-se da efetivação dos direitos: a mudança na conjuntura política e econômica, com o avanço neo-liberal, e seus efeitos conhecidos sobre as políticas de cunho universalista⁷⁰; a possibilidade de retrocesso representada pela legislação educacional complementar à Constituição de 1988; o momento de ajuste legal e institucional, pela redistribuição de responsabilidades entre os diversos níveis ou esferas de governo. Talvez a estas razões se possa agregar, segundo a autora, o fato de que:

A experiência vivida mostra que a disseminação de novas concepções de direitos na sociedade geralmente é mais lenta e descontínua do que fazem supor as lutas políticas responsáveis por seu reconhecimento legal. Muitas vezes, as novas concepções são absorvidas superficialmente pelo discurso, mas nem por isso integram a prática adotada por órgãos locais de supervisão e pelos profissionais que se ocupam diretamente das crianças. (Campos, 1999:125)

Didonet (2000b:15), ao defender a idéia de que a política para a área da Educação Infantil se deve mais à pertinácia e à dedicação de técnicos e especialistas da área do que ao apoio institucional, assim caracteriza o processo de construção de enunciados legais sobre direitos da infância, em nosso país, em passado recente:

O longo e democrático debate sobre os direitos da criança durante a Constituinte (1986/1988) e os estudos e debates na Câmara dos Deputados durante a elaboração da LDB (1988/1993), colocaram na ordem do dia as questões centrais da criança e *serviram para formular sinteticamente a vontade da nação sobre a educação na faixa de zero a seis anos*. A promulgação da LDB, em dezembro de 1996, consolidou as posições tomadas e estabeleceu as bases de um novo patamar na política de Educação Infantil. (grifos meus)

Tomo a questão da pertinácia e da dedicação dos técnicos e especialistas proposta pelo autor para perguntar: de onde vêm tal pertinácia e dedicação? Poderia ela ser creditada a uma evolução no pensamento e à sensibilidade desses técnicos? Esta seria uma forma de responder à questão, apelando para uma explicação idealista. Talvez se precise ir mais fundo, cavoucar mais embaixo, atingir outros estratos e entender que o que estes técnicos e especialistas fazem é funcionar ao modo de caixas de ressonância de uma nova lógica que se está firmando nas sociedades pós: pós-industrial, pós-moderna, pós colonial, etc. É essa nova

⁷⁰ Talvez fosse importante ressaltar aqui o caráter problemático da expressão universalista. No referencial de análise que utilizo, o melhor seria usar o termo “globalizador”, pois, a rigor, não existe universalização, pois isso apontaria uma extensão de tudo a todos. O único universal é a lógica do mercado (Deleuze, 2000).

lógica, que Deleuze (2000) denominou de *lógica do controle*, que está na base das mudanças sociais e econômicas que estão decretando a superação das formas de controle social baseado nas disciplinas. Essas mudanças nos estão levando de uma sociedade de confinamentos (escolas, quartéis, prisões, hospitais, etc.) para uma sociedade de cristal; de uma sociedade de fixações (estáveis) para uma sociedade de ondulações (moduláveis); de uma sociedade organizada em torno da produção material para uma sociedade em que a economia se volta para a produção de serviços. Estamos, enfim, alcançando o fim de uma era: os meios de confinamento entraram em crise e estão sendo substituídos por novos meios de controle. “São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (Deleuze, id:220).

Numa tal sociedade os processos de subjetivação estariam mudando: eles visam marcar muito mais os sujeitos pelas “senhas de acesso” (em termos de competências e capacidade de adaptação) do que pela “assinatura” (como uma identidade que distingue a cada um na massa) e pela “matrícula” (como uma posição dentro do todo) — enquanto nas sociedades disciplinares o poder é massificante e individuante, nas sociedades de controle, não passamos de cifras.

Nessa nova lógica, está implicado um entendimento pulverizado da sociedade, as grandes divisões sociais “clássicas” são cada vez menos marcadas, ao mesmo tempo em que, simetricamente, se tornam mais numerosas as divisões ou as categorias em que a sociedade se pulveriza/atomiza. É por tal razão que cada indivíduo assume múltiplas e cambiantes identidades sociais e culturais — simultâneas e, às vezes, concorrenciais. É bem por isso, também, que de um modo ou de outro, cada um tem que ser, desde a mais tenra idade, capturado por um complexo sistema de categorizações.

Essa precocidade pode ser vista como uma vantagem na sociedade capitalista, pela antecipação da entrada no mercado de consumo; e isso é realmente importante. Mas torna-se preciso entender outros efeitos que vão além deste. De fato, tal precocidade se constitui na consecução de uma nova necessidade nas sociedades de controle, a necessidade de que todos se tornem “dividuais”, divisíveis, configurando uma massa que se transformou em dados, amostras, mercados (Deleuze, 2000), possibilitando, assim, um “controle que é de curto prazo, e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado” (id:224).

Se nas sociedades disciplinares era necessário um confinamento mais ou menos duradouro para que os sujeitos se moldassem segundo códigos de disciplinamento —

passando paulatinamente da condição de indivíduo natural para a de um sujeito social —, nas sociedades de controle é preciso que, desde sempre, cada um esteja ao alcance do controle constante e da comunicação instantânea. Não é por outra razão que o RCN institui formas de observação contínuas, avaliação contínua, uma ação de formação permanente do pessoal docente e especializado e se oferece como solução para, através da suposta qualidade das experiências que oferece,

promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCN1:13)

Queimamos os livros? *

O professor tem de ser ajudado com os melhores materiais escritos, com o mais elevado nível de detalhes possível, com a maior riqueza de apoios. Não se pode esperar que, largado à sua própria iniciativa, atropelado por mil compromissos, preparado precariamente, cada professor reinvente a pedagogia em seu cotidiano. Aqueles que pertencerem à seleta casta dos que podem fazê-lo andarão sozinhos. A vasta maioria só pode agradecer o apoio de bons materiais, que ajudam nas minudências do cotidiano, ao invés de pontificar com teorias grandiosas.

É interessante verificar o grande êxito dessa outra tendência, chamada de "ensino estruturado". Por mais de meio século, o Senai detalhou minuciosamente as "ensino estruturado". Por mais de meio século, o Senai detalhou minuciosamente as suas séries metódicas. A *Escuela Nueva* da Colômbia, também baseada em materiais mastigadinhos, traz para os alunos das escolas rurais (em que opera o programa) desempenho superior ao urbano, um resultado surpreendente. O *Telecurso 2000*, que funciona muito bem, obrigado, baseia-se em uma forte estruturação do aprendizado. O bem-sucedido *Acelera Brasil* (do Instituto Ayrton Senna) detalha a cada momento o que vão fazer os alunos. Em uma avaliação recente dos programas de apoio ao ensino financiados pelo governo federal americano, descobriu-se que aqueles que deixavam escolas e professores fazer o que bem entendiam mostraram piores resultados do que os programas em que havia muito mais orientação e estrutura — apesar de mais da metade dos professores de 1º e 2º graus terem mestrado.

Portanto, fogueira para livros chatos e mortos. Mas que sejam substituídos por outros em que as idéias criativas e geniais sejam detalhadas e empacotadas. Viva o construtivismo empacotado.

Excerto de artigo de autoria de Cláudio Moura Castro, economista, publicado na seção Ponto de Vista, da Revista Veja, de 31/5/2000.

CAPÍTULO 9

SINTONIAS: o currículo e a ordem do mundo

O fato de não termos atingido os ideais iluministas não decorre propriamente do suposto insucesso dos esforços modernos, mas decorre, sim, das bases em que se assentaram aqueles ideais. Em outras palavras, nossa sensação de melancolia e fracasso decorre muito mais do diferencial entre o mundo que temos para viver e os ideais que sobre ele a Modernidade construiu, do que do mundo por si mesmo. (Veiga-Neto, 2000a:46)

As críticas

Nos capítulos precedentes desta tese, ao apresentar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como um dispositivo pedagógico, encaminhei a discussão no sentido de mostrar como o poder penetra os corpos e as almas infantis⁷¹. Penso também ter apontado como a governamentalização dos Estados modernos levou a uma crescente organização e regulamentação da vida das populações, através de um conjunto de estratégias que Foucault chamou de *biopolítica*. A temática unificadora de tais análises foi, sem dúvida, a questão do *poder*. Volto-me, agora, novamente para o RCN para abordá-lo por outro ângulo, não mais o da disciplina-corpo, das tecnologias do eu ou do biopoder mas como um conjunto de estratégias, de táticas, de arquiteturas, de maquinarias cujo foco principal é a *produção da verdade*, a organização, a disseminação e o controle de um saber, cuja existência só é possível se conjugada ao poder.

Ao fazê-lo, no entanto, não vou seguir a senda trilhada por mim e muitos outros educadores/pesquisadores, em outros momentos⁷². Minha intenção não é criticar seus acertos

⁷¹ Para um esclarecimento sobre o emprego de tais termos, se necessário, sugiro que os leitores recorram à leitura da longa citação de Foucault que faço, ao início da seção final desta tese.

⁷² A versão preliminar do RCN/EI foi enviada a setecentos pareceristas, dos quais duzentos e trinta responderam ao MEC, segundo informação de Cerisara (1999). Entre tais pareceristas se encontravam pesquisadores, componentes de equipes dos sistemas de ensino e de instituições de pesquisa e formação de professores.

ou desacertos, a oportunidade ou o oportunismo de sua implantação, mas, antes, apontar seus compromissos políticos e epistemológicos com uma determinada concepção de conhecimento e de verdade. Para realizar o que me proponho, tomo tanto as perspectivas pós-modernas quanto as idéias pós-estruturalistas como importantes referências para discutir o afã das burocracias estatais de implantar ou disseminar referenciais curriculares, para orientar a ação pedagógica⁷³ voltada para a infância.

O referencial pós-moderno coloca em questão, principalmente, as idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no âmago do projeto moderno para a sociedade e, por extensão, para a educação. Nessa perspectiva, seriam estes precisamente os elementos que se encontrariam na raiz dos problemas que hoje vivemos. Como, segundo as formulações dos teóricos do campo pós-moderno, as visões dominantes de educação, de Pedagogia e de currículo seriam, por definição, modernas, elas estariam inextricavelmente comprometidas com os sistemas de exploração e opressão existentes e com a organização burocrática e totalitária da sociedade. O desenvolvimento da razão e da racionalidade, que foram bandeiras centrais na invenção da escola moderna, teriam levado à exacerbação das estruturas de controle e vigilância, a relações sociais que não se tornaram mais iguais nem menos injustas. Também a idéia de progresso constante, uma outra “pedra de toque” do projeto moderno, não teria se configurado como benéfica para a forma de viver hoje imperante pois, no domínio da natureza e dos outros seres humanos, a ciência e a tecnologia teriam tido efeitos não apenas questionáveis mas devastadores.

A idéia de que os seres humanos partilham de características “essenciais” e de que, a partir destas, podem ser considerados como sujeitos *racionais, autônomos, livres, estáveis, auto-idênticos, no controle de suas ações, como o centro das decisões, soberanos*, é posta radicalmente em questão pelas formulações pós-modernas. Estas colocam em dúvida essas asserções de verdade, ao mostrar que tais privilégios concedidos aos seres humanos pela Modernidade não passam de um auto-endeusamento do sujeito moderno. O projeto moderno, talvez seja bom lembrar aqui, tem como um dos seus pilares substituir Deus pelo Homem. Como disse Foucault (s/db:41): “o homem, sujeito de sua própria consciência e de sua própria liberdade, é, no fundo, uma imagem correlativa de Deus”.

Interessante análise sobre parte desses pareceres pode ser encontrada na produção de Cerisara referida acima, no livro de Faria e Palhares (1999).

⁷³ Embora este não seja o propósito desta tese, não tenho dúvidas de que as análises pós-modernas e pós-estruturalistas têm muito a contribuir, também, nas discussões sobre propostas pedagógicas de âmbito institucional.

A concepção de que homens e mulheres modernos têm uma consciência unitária, estável, que não admite divisões ou contradições, vai ser negada nas análises sociais contemporâneas, especialmente a partir das formulações da Psicanálise. O sujeito não converge para um centro que coincide com a sua consciência, ele é fundamentalmente cindido, dividido, fragmentado (Silva, 1999b). Nas análises sobre o poder na Modernidade, segundo esta perspectiva, o sujeito é descentrado de modo radical, sendo a idéia do eu historicizada e relativizada. E esta idéia do eu ao ser desconstruída, se revela não como nossa verdade interior mais profunda mas apenas como nossa última ilusão (Rose, 1996a).

Portanto, segundo as formulações que me servem de referência, o sujeito não é visto como origem do conhecimento, um sujeito fundante, capaz de uma racionalidade objetiva. A racionalidade é sempre produzida socialmente. Disto decorre a importância da análise dos processos de subjetivação (Veiga-Neto, 1998), pois o sujeito é visto como produto não apenas da teia de relações de poder constituída pelas estruturas sociais, políticas e econômicas, mas também das instituições que se organizaram a partir daí e dos discursos que aí circulam. Foucault (1995b) chama a nossa atenção para o fato de que o poder pastoral que imperou por um longo tempo associado ao poder político, ampliou-se, na Modernidade, para todo o corpo social, mas que ele não se exerce mais à antiga maneira; ele é agora substituído por uma nova racionalidade governamental e por uma tática individualizante que passa a caracterizar uma série de poderes associados: da família, da Medicina, da Psiquiatria, da escola ...

Ao caracterizar o currículo pensado para este cenário moderno, Silva (1999b:115) nos mostra que ele se apresenta:

Linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. (...) está baseado numa separação rígida entre 'alta' cultura e 'baixa' cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do capitalismo e do estado-nação.

Este currículo tem como objetivo formar o sujeito racional e autônomo que referimos acima e que, no RCN, é tomado como o modelo ideal — o que, espero, tenha sido suficientemente destacado nos três capítulos precedentes. O pós-moderno coloca tais pretensões sob suspeita: a idéia de emancipação e libertação aí presentes não passam de vontade de poder e de controle, pois tanto o conhecimento como as formas de organização perdem a legitimidade, se pensarmos em sua incompatibilidade com o cenário contemporâneo: de incerteza, de indeterminação, de descentração. Não haveria uma proposta

curricular capaz de servir indistintamente à pluralidade de propósitos que os grupos humanos, nas mais diversas latitudes, das mais diferentes culturas, atravessados por divisões de classe, gênero, etnia, raça, idade, geração... estariam a desejar, ou seriam capazes de formular.

Associando-se de certa maneira a algumas das formulações pós-modernas que acabei de sintetizar, na perspectiva pós-estruturalista, as noções centrais se organizam em torno da questão do discurso e dos significados.

O sujeito do humanismo é também criticado, atribuindo-se a ele o caráter de uma invenção. Este caráter do sujeito como uma invenção cultural, social e histórica é radicalizado. Ele nada mais é que um produto de relações de poder e saber existentes no mundo social. Não existe um sujeito essencial como o pensado pelo humanismo e pela filosofia da consciência. A constituição da infância moderna seria um exemplo disto. Como espero ter mostrado de modo recorrente nos capítulos precedentes, ela esteve/está associada à continuada elaboração de um discurso sobre o que significa “ser criança”. E, para a sua invenção, contribuíram tanto um novo *corpus* de saberes sobre o sujeito infantil quanto um conjunto de dispositivos que, ao se associarem, produziram um significado hegemônico de infância. Ao nos referirmos a essa invenção da infância, talvez aqui fosse produtivo recorrer a Foucault (s/db:40), para situá-la no quadro de constituição das Ciências Humanas:

No século XIX, se esperava, se sonhava com o grande mito escatológico dessa época que foi o seguinte: agir de tal modo que [o] conhecimento do homem surtisse tal efeito que esse homem pudesse ser liberado de suas alienações, liberado de todas as determinações que o controlavam; que pudesse, graças ao conhecimento que possuía de si mesmo, converter-se em dono e detentor de si.

Por outro lado, a perspectiva pós-estruturalista também dá uma grande ênfase à questão dos processos de constituição de significados. Portanto, o acento nos processos de significação leva ao questionamento das noções correntes de verdade e da relação destas noções com as concepções de conhecimento que estão presentes nas nossas propostas curriculares.

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona esta noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas sim, saber porque esse *algo* se tornou verdadeiro. (Silva, 1999b:124)

Estas concepções do campo pós-estruturalista nos levam a perceber como o terreno do conhecimento é ali visto como pleno de indeterminação e de incertezas. Se os significados são culturais, portanto social e historicamente produzidos, se eles estão sendo constantemente ameaçados e renegociados, seria interessante chamar a atenção para a fidelidade de nossos

referenciais curriculares para a Educação Infantil às fórmulas históricas e consagradas de conceber e de organizar o conhecimento⁷⁴.

Nesta mesma direção — a da estabilidade e do conservadorismo das propostas curriculares — talvez se possa também apontar para as sutis conexões do currículo com as relações de poder. A idéia aqui é a de que o currículo está intrinsecamente comprometido com a produção da verdade e com a sua divulgação. Ao que se poderia chamar de uma “política de verdade”. Portanto:

Conhecer essas políticas — que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados — nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade. (Veiga-Neto, 2000a:47)

Feita esta introdução mais geral que trata das críticas presentes nas formulações pós-modernas e pós-estruturalistas às perspectivas correntes de conceber o currículo, passo a situar a discussão mais diretamente no campo do currículo para a Educação Infantil.

Currículo e propostas pedagógicas na Educação Infantil

A discussão sobre as propostas pedagógicas e sobre o currículo na Educação Infantil certamente não é recente. Ela, de fato, esteve presente desde a instituição de espaços educativos formais para as crianças pequenas (fora do lar e do agrupamento familiar ou comunitário) e constituiu sempre um tema controverso. O exemplo disso é que discussões a respeito do que seria lícito e adequado ensinar às crianças das classes populares foram preocupações de pioneiros como Owen, já no século XIX⁷⁵.

Tradicionalmente, o currículo tem sido associado ao conhecimento veiculado pela instituição escolar (e aqui estou concebendo, ainda que com reservas, também as instituições

⁷⁴ O que o Referencial concebe como âmbito ou domínio de experiências que intitula Conhecimento do Mundo é composto por eixos de trabalho assim denominados: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Em que pese esta denominação, não é difícil identificar entre estes eixos os campos disciplinares “clássicos” do ensino fundamental, pelo mundo afora, ou seja, Língua Materna, Matemática, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Artes, Música, Educação Física. Mesmo que se tenha pretendido inovar em algumas proposições em tais eixos, o seu núcleo nada deixa a dever às formulações mais conservadoras em termos dos conteúdos escolares vigentes de longa data nas escolas.

⁷⁵ “Na opinião de Owen, as crianças não deveriam ser mais tratadas como recipientes daqueles valores que as classes médias e superiores pensavam ser necessários a fim de que soubessem seu lugar na sociedade. Isso constituía importante ruptura com a velha atitude filantrópica para com a educação dos pobres... Os princípios educacionais de Owen podiam ser sintetizados como sendo um rousseauismo aplicado às crianças operárias. Ele foi o primeiro a demonstrar que aquilo que mais tarde se chamaria educação elementar podia ser baseado no afeto, na imaginação e na realização plena das potencialidades da criança” (Stewart, *apud* Walkerdine, 1998:162).

de Educação Infantil como de caráter escolar)⁷⁶. Quando pensado nesta perspectiva, ele diz respeito tanto aos conteúdos como ao conjunto de experiências de aprendizagem, previamente definidas, seqüencialmente organizadas e hierarquizadas em função de sua “complexidade crescente”. O currículo constitui a explicitação de uma trajetória escolar que, partindo de uma série de considerações prévias — o que se pretende, a quem se destina, o que ensinar, como ensinar, de que forma, o que e como avaliar — conduziria os sujeitos à autonomia moral e intelectual que faria deles os cidadãos/cidadãs racionais reclamados pelo mundo moderno. O currículo seria um roteiro de viagem, “um balizador de ações”, que se estabeleceria a partir de concepções de homem e de sociedade, de uma concepção de conhecimento e de uma seleção de elementos da cultura. No dizer de Oliveira (Brasil 1996b:15), este seria um roteiro coordenado por um parceiro mais eficiente — o educador — que se encarregaria de programar atividades, de estruturar “um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação”.

As idéias de ordem e de estrutura são centrais na compreensão deste significado do currículo que acabei de descrever. A organização de seqüências de aprendizagens e a articulação destas, entre os diversos campos de conhecimento trazidos para a escola, constituem a base do processo curricular, nesta concepção.

Como nos diz Veiga-Neto (2000b:209), o termo *currículo* já era usado desde o final do século XVI para:

designar todo o conjunto estruturado de conhecimentos que são trazidos ordenada e seqüencialmente para dentro da escola, com o objetivo declarado de tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas. A ordem instituía a seqüência; a disciplina instituía a estrutura. Ambas, ordem e disciplina, constituíam o

⁷⁶ Escrevi em outro lugar que: “Inclino-me como vários estudiosos/as e militantes da Educação Infantil a caracterizá-la cautelosamente como de natureza escolar. Isso, no entanto, não é feito sem riscos. Todo movimento ocorrido recentemente no país para vincular as creches e pré-escolas ao sistema educacional, pretendeu superar (seria melhor utilizar a expressão *reverter*) o caráter assistencialista de muitas iniciativas cuja proposta educacional, certamente também existente, poderia ser considerada como ‘dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares’ (Kuhlmann Jr., 1998a:4). Seria bom lembrar, no entanto, que classificar as instituições de Educação Infantil deste modo — como escolares — esteve associado a uma certa negação de suas funções de guarda e de cuidado, o que eu chamo de ‘cuidado envergonhado’. Elas de alguma maneira queriam diferenciar-se daquelas que ofereciam um atendimento caracterizado pela baixa qualidade e que assumiam uma posição preconceituosa em relação à pobreza. Isso, no entanto, acabou por fazer com que inclinassem de tal modo a vara que as fez tomar a qualificação de escolar em seu sentido mais perverso, segundo o meu entendimento. A visão psicologizada da criança que informa as visões do pedagógico numa perspectiva exclusivamente cognitivista fez com que ‘conhecer, crescer, viver [se transformassem] num processo frio e burocrático, controlado pelo adulto’ (Kuhlmann Jr., 1998a:5)” (Bujes, 1998b:13-14).

currículo. E esse era visto como a base para uma nova (e melhor) educação, a qual prepararia uma nova (e melhor) sociedade cristã.

A escola moderna está, pois, ligada indissociavelmente ao currículo e é ele que serve de base à estrutura da moderna educação escolarizada. O pressuposto aqui presente é de que o conhecimento disciplinar, que teria nas suas origens uma “base científica”, falaria uma “verdade sobre o mundo”, portanto, daria uma ordem a este mesmo mundo, sendo capaz de organizá-lo.

Em sua análise sobre a disciplinaridade, Veiga-Neto (1996a) vai nos mostrar que a disposição disciplinar não é meramente uma questão epistemológica. A divisão e a hierarquização dos saberes não se dá de um modo “natural”. É preciso que perguntemos quais as condições que engendraram esta maneira dividida e hierarquizada de pensar o mundo. O autor (id.), citando Latour, vai apontar para o fato de que a disposição disciplinar é a forma que o saber moderno inventou para impor um tipo de ordenamento ao mundo. Disso se pode depreender que a educação escolarizada será o modo de intervenção de que a sociedade se vale para disseminar também as técnicas intelectuais — o alfabetismo, a numeração, a memorização, entre outras — de modo a atender às exigências do novo indivíduo reclamado pela sociedade moderna. A escolarização se amplia e, com suas tecnologias, vai dar conta de dois processos que se encadeiam no tempo: o da imposição de uma disciplinarização aos corpos e a disseminação de saberes disciplinarmente dispostos — organizados em currículos e devidamente segmentados, ordenados e hierarquizados.

O saber que se fragmenta também se hierarquiza e o aprofundamento destes dois processos — fragmentação e hierarquização — implicará, para Varela (1995), na redução dos saberes às disciplinas que se organizam segundo uma lógica interna específica, ao longo da Modernidade. Vai ocorrer um controle estrito sobre o território do saberes e uma desqualificação de alguns em benefício de outros. Os conhecimentos do cotidiano, da cultura popular, associados às formas de vida das classes populares, especialmente, farão parte da categoria dos saberes desprestigiados.

A ordem disciplinar vai acompanhar o processo de ordenamento da sociedade e se colocar como hegemônica no Ocidente escolarizado. O currículo vai se tornar central aos processos de objetivação e subjetivação que incidem na formação do sujeito moderno (Veiga-Neto, 1996a). Essa forma de organização do saber — o modelo linear disciplinar — constituir-se-á na forma dominante de organização dos conteúdos escolares, justapondo disciplinas de forma correntemente arbitrária (Torres Santomé, 1994).

A aproximação da Educação Infantil com o modelo escolar vai redundar na imposição da lógica disciplinar à organização curricular, nas instituições de Educação Infantil. E esta não é uma fatalidade senão uma escolha.

Os efeitos da disciplinaridade vão implicar em que os saberes sejam didatizados para serem veiculados pela escola: eles sofrerão um processo de assepsia e transposição didática mas o que de fato se ensinará nas instituições é mais do que estes saberes aligeirados. Ao se ensinar, por exemplo, as taxonomias da Botânica e da Zoologia se estará ensinando:

num âmbito mais geral, que o mundo (natural, pelo menos) obedece a uma lógica fragmentada, hierarquizada, disciplinar. E, além disso, está-se ensinando — agora num âmbito mais geral —, um tipo de disposição cognitiva, um tipo de pensamento que é, ele mesmo, fragmentado, hierarquizado, disciplinar. (Veiga-Neto, 1996a:254)

Aqui, seria interessante fazer referência a uma defesa desta forma de organização do conhecimento na Educação Infantil, pois apenas tal forma de organização garantiria, segundo sua proponente, que o currículo se tornasse condição de superação não apenas da ignorância mas o trampolim para a ascensão social e a conquista da autonomia e da cidadania pelos sujeitos infantis. Embora a publicação de tais idéias na revista *Criança* tenha ocorrido em 1993, é preciso lembrar que as mesmas estão presentes/orientam a concepção de organização disciplinar do RCN:

Os objetos de conhecimento, *não sem razão*, tradicionalmente escolares são a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências e as Artes. No Brasil, ou assumimos a necessidade do ensino sistemático e intencional dessas disciplinas para as crianças pequenas, sem um viés preparatório, sem nenhuma intenção de transformá-las em pequenos gênios, sem temer o fantasma da escola tradicional, ou bem *estaremos contribuindo criminosamente para a falta de mobilidade dos indivíduos na escala social, para a ausência de possibilidade de criação e transformação individual e coletiva*. (Cr. 25:10, grifos meus)

Talvez fosse interessante lembrar que a discussão que se faz hoje sobre um currículo para a Educação Infantil e os esforços governamentais de elaboração de um Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) estão conectados com a institucionalização deste nível educacional (mormente a partir das normas estabelecidas pela nova LDB). À medida que a Educação Infantil vai sendo assumida pelos sistemas de ensino, que ela entra na ordem da regulamentação, como vimos no capítulo sobre o biopoder, maior se torna a preocupação com a definição do conhecimento que aí circula. Na visão oficial, se atribui tal importância à implantação de um currículo — baseado, por certo, no RCN — que a mera proposição de um referencial nacional representaria um avanço, ao se constituir como uma solução educativa

para superar a tradição assistencialista das creches e a escolarização precoce levada a efeito nas pré-escolas (Brasil, 1998a).

O currículo, segundo as idéias que orientam o pensamento que acabei de descrever, é apresentado como um aparato técnico e político. Seu caráter instrumental é evidente, ele trata de orientar as práticas escolares. Supõe uma clareza sobre a concepção de que homens e mulheres se deseja formar — temática que explorei em detalhes em capítulo precedente — e também uma unidade nestes propósitos, em toda a sociedade. Mas, acima de tudo, se estriba numa concepção universalizada das características infantis e de seus processos de aprender, como fica caracterizado nos enunciados a seguir:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (RCN 2:21)

Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem idéias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de *conceitualizações cada vez mais precisas*. (RCN 1:50, grifo meu)

Esta noção de currículo como um aparato técnico — associada a uma visão universalizada e naturalizada de criança e de seu processo de progressão cognitiva — é essencial para o controle sobre o processo educativo. Nessa concepção, o currículo é visto como uma obra de engenharia educacional: dos arranjos estruturais para produzir o cidadão racional, consciente, capaz de discernimento, que atinge a maioria através da razão. Quero lembrar que é neste quadro de referência que se exalta o papel emancipatório do currículo e da escola, especialmente pelas possibilidades que estabeleceria de permitir a superação das diferenças sociais, de forma especial, aquelas baseadas na classe de origem dos sujeitos escolares⁷⁷.

Uma Educação Infantil de qualidade implicaria, então, segundo o Referencial, colocar a criança “em contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (RCN 1:23), sendo que

⁷⁷ Para uma crítica a estas posições, sugiro a retomada da série de excelentes estudos apresentada na coletânea organizada por Costa (1998a), o estudo sobre mudanças educacionais de autoria de Marzola (1995) e a obra de Gvirtz e Palamidessi (1998).

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem seu desenvolvimento e inserção social.

Esta perspectiva também se apóia numa determinada concepção de cultura e supõe a existência de um “patrimônio cultural da humanidade”, de um repositório, onde estariam presentes as melhores contribuições do gênio humano e, a partir do qual, se faria a seleção das programações das diferentes disciplinas escolares. No documento, se exalta a importância do conhecimento científico “socialmente construído e acumulado historicamente”, por imprimir “novas possibilidades de relação do homem com o mundo”⁷⁸ (RCN 3:167), ainda que este seja concebido como um conhecimento que é transformado e superado ao longo do tempo. Em relação a este conceito de cultura que informa as formulações do RCN, talvez fosse interessante contrapor o que diz Costa (1998b:39):

Quando falo em cultura, não estou mais pensando em um suposto “conhecimento universal”, “patrimônio da humanidade” — categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo — que, hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de “verdades universais” sobre si e sobre os/as outros/as. Quando falo em cultura, estou me referindo a algo que a antropologia vem construindo há décadas, ou seja, um conceito relativista de cultura (...).

O que está em jogo nos enunciados que acabei de apresentar é um conflito em relação a duas idéias diferentes de cultura. A primeira, a de que há um mundo real e ordenado a ser conhecido, que os sujeitos seriam chamados a desvelar, um mundo que encarnaria uma verdade “verdadeiramente verdadeira”. A segunda idéia é a de que os sujeitos humanos teriam acesso a este mundo através de movimentos de aproximação circular e progressiva até um centro onde estaria tal verdade, chegando a ela por aproximações que levariam a “*conceitualizações cada vez mais precisas*” (RCN 1:50), como já mostrei mais atrás.

O que precisa ser colocado em relevo, nesta análise que faço das concepções de currículo e do que se toma como “conhecimento que vale a pena ser veiculado” — a partir de um corpo pré-constituído de conhecimentos, supostamente neutro, universal, e que diria a verdade sobre o mundo e sobre nós mesmos —, é que tais concepções presentes no Referencial representam noções estabelecidas discursivamente e que instituem significados a partir de critérios de validade e legitimidade que se apóiam em relações de poder (Costa,

⁷⁸ Ao trazer à discussão estas maneiras de conceber o conhecimento, proponho que se as veja de um modo não-inocente. Costa (1998b), ao esclarecer o que toma como um sentido de *não-inocência*, nos mostra que o jogo de correlação de forças é que institui critérios de validade e de legitimidade para o que é produzido como representação da realidade. Portanto, os sentidos que damos a alguma coisa se devem sempre a relações de poder.

1998b). Assim, dizer-se ali que tais conhecimentos constituem patrimônio universal desqualifica todas as outras ordens de saberes que não se enquadram nas categorias ali estabelecidas ou que se organizam segundo outros critérios que não os propostos pelo documento.

Também ali se fazem distinções entre manifestações culturais mais e menos apropriadas, e se apresenta uma concepção seletiva das experiências e materiais que devem estar disponíveis às crianças, que pode ser inferida nestas falas:

A escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas de interesse dos adultos durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada. (RCN 3:64)

Ter acesso à *boa literatura* é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. (RCN 3:143, grifo meu)

A revista *Criança* (exemplares de nº 30 a 33, publicados com vistas a apoiar a divulgação e implantação do RCN) também passa a veicular fotografias de obras que vão de Picasso a Gerda Brentani, passando por Miró e Fra Angélico, como inspiradoras para uma releitura a ser realizada pelas crianças. Cabe ainda referir que inúmeras sugestões de atividades e de recursos a serem utilizados na atividade pedagógica, que se fazem ao longo do Referencial, supõem experiências e contextos materiais que fogem à “realidade” da maioria das crianças e de suas professoras. Como se pode depreender de todos “os exemplares” que trago à discussão, o que neles está presente são representações de conhecimento, narrativas culturais e significados que se apóiam sobre uma determinada “visão de mundo” e equivalem a uma perspectiva particular e elitizada de conhecimento, cultura e relações sociais.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, segundo as coordenadoras de sua elaboração (Cr. 29:38), considera que as propostas pedagógicas devem:

estar fundamentadas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, procurando responder às necessidades e capacidades infantis. [Devem possibilitar às crianças] um desenvolvimento pessoal e social harmonioso e por outro lado permitir a ampliação de seu universo cultural. Para tanto serão aprofundados conteúdos de natureza diversa, que abarcam tanto conceitos, como atitudes e procedimentos, de forma a garantir e oferecer às crianças as condições sócio-afetivas e culturais necessárias para sua inserção na sociedade.

Tal proposição baseia-se numa ótica racionalista, na idéia de uma epistemologia única, de que tanto o saber quanto a maneira de chegar a ele — pré-ordenada e acontecendo de forma independente do contexto e das relações sociais — seriam universais. Não se

questiona que concepção de cultura⁷⁹ está ali presente e muito menos que interesses orientam a seleção de determinados “elementos” em detrimento de outros. “A crise dos paradigmas” colocou sob suspeita a noção de haver uma única Epistemologia, de que existiria um grande enquadramento racional no interior do qual estariam todos os saberes, todas as formas de pensar, toda a Razão (Veiga-Neto, 1998).

Portanto, a ordem ou a disposição disciplinar — ou disciplinaridade — que orienta os currículos é produto de uma maneira de conceber o conhecimento. É produto de circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas. É, também, uma entre infinitas possibilidades de proceder à organização do conhecimento e, eu enfatizo, constitui uma poderosa camisa de força que orienta as experiências de proposição de referenciais para qualquer nível de ensino⁸⁰. Exemplo disso é a homogeneidade nas propostas vigentes, no currículo da escola básica, nos países do mundo ocidental (Goodson, 1999).

Também a proposição de um referencial para a Educação Infantil pode, no meu entender, ser enquadrada no raciocínio de Marzola (1995) sobre as práticas de reforma educacional. Pois é característico do Estado moderno impor pautas de regulação que são institucionalizadas através de processos de mudança. Ao valorizar certos tipos de relações sociais, ao valorizar e aplicar certos estilos de raciocínio e de classificação, estas mudanças produzem e regulam capacidades e competências nos indivíduos. Portanto, tais mudanças têm como intuito tornar os seres humanos previsíveis, ao modelar as disposições do corpo e da mente e ao conformar sua conduta (Gvirtz e Palamidessi, 1998).

⁷⁹ Embora se explicita no Referencial (RCN 1:46) o que se entende por cultura: “como o conjunto de formas e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação”, diversos outros enunciados e a própria organização das diferentes propostas disciplinares revelam que este entendimento não é compartilhado pelos técnicos que elaboraram o RCN. Também não se percebe que ocorra aos proponentes a idéia de que tais produções se configurem como produtos de intensa luta pela imposição de significados.

⁸⁰ Fazendo uma análise da relação que os PCN estabelecem entre a formação do cidadão e o domínio da cultura letrada, Arroyo (2000), a partir de um outro referencial teórico e de uma perspectiva educativa crítica, associada com o humanismo freireano, vai nos mostrar a carga que tal responsabilidade coloca sobre os/as docentes do Ensino Fundamental. Diz ele ironicamente que faz parte da nossa cultura pensar que as ciências, a cultura e as letras humanizam, “nos tornam cidadãos racionais, de princípios, éticos, aptos ao convívio ordeiro, cívico e civilizado” (id.:107). Seria o analfabetismo e a ignorância em relação aos saberes escolares que embruteceria e desumanizaria. Cabendo à ignorância e à desescolarização a produção de uma classe violenta. Apesar de afirmar que os PCN não chegam a estabelecer este nexos, “não chegam a tanto” (ib.), em suas palavras, podem reforçar este entendimento perverso. Segundo ele: “É papel da escola de outras instituições sociais, e é papel dos mestres de todas as artes educativas garantir o direito a cultura devida, mas sem cairmos em relações mecânicas enganosas, politicamente perversas: domina as letras, as ciências, as técnicas, os saberes escolares e serás cidadão, saberás raciocinar, resolver problemas, estarás apto à participação social, a te comportar com alto padrão moral, cívico, a ingressar no seleto clube dos ordeiros e éticos, porque ilustrados” (id.: ib.).

Colocando sob suspeita o currículo e seus propósitos

Se a Pós-Modernidade é um tempo de melancolia frente aos fracassos do projeto moderno, se “sentimos” que esse nosso tempo é de fragmentação e estilhaçamento, é porque o horizonte prometido não passava de uma promessa. É um auto-engano pensar que perdemos as estabilidades e homogeneidades modernas, pois não se pode perder o que nunca se teve. Se perdemos algo foi, sem dúvida, a ilusão; e isso deve ser festejado. (Veiga-Neto, 2000b:203)

As mais diferentes orientações de estudos sobre o currículo enfatizam a relação entre *cultura e currículo*. O que as situa diferentemente são as concepções, em cada tradição, atribuídas a estes dois constructos (Moreira e Silva, 1995; Costa, 1998b; Veiga-Neto, 1996a e 2000a; Silva, 1999b). Devemos a Raymond Williams, um dos principais expoentes dos chamados Estudos Culturais, a idéia de que o currículo é a parte da cultura que é trazida para a escola, a idéia de que os conteúdos escolares são produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Essa seleção implica que tais conteúdos, considerados relevantes em um determinado momento histórico, passem a compor o repertório das disciplinas escolares, mas são também critérios de natureza cultural que vão determinar a sua seleção. Por tal razão vale dizer que: “a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino” (Forquin, 1993:38). Devemos também aos Estudos Culturais todo um questionamento acerca das tensões que ocorrem no campo da cultura: esta seria o terreno em que se manifestariam as lutas e os conflitos pela imposição ou pela manutenção de significados. A orientação geral do documento, no feitiço disciplinar, e seu atrelamento aos “princípios educacionais dos parâmetros curriculares de primeira à quarta série” (Cr. 29:38) e o fato de integrar “a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (RCN 1:5), nos mostra de maneira bem clara o compromisso da proposta com uma tradição curricular e com um determinado sistema de idéias. O que está inscrito neste currículo não é apenas informação, pois a forma de nele organizar o conhecimento corporifica o que Popkewitz (1994:174) qualifica como “formas particulares de agir, sentir, falar e *ver* o mundo e o *eu*”.

Assim, o currículo educacional não é um terreno neutro em que uma tradição cultural, com seus significados particulares, é transmitida sem contestações ou críticas, pacificamente, de uma geração a outra, como nos querem fazer crer as orientações curriculares oficiais ou os

documentos elaborados para lhes dar sustentação. O terreno da cultura e da história constitui o espaço onde se definem as identidades sociais e no qual se manifestam as diferenças, as desigualdades e os mais diversos interesses dos diferentes grupos e classes. Mas também é, segundo Louro (1999), o terreno onde se constituem as divisões que dizem respeito a raça, gênero, etnia, idade, religião, convicção política, etc. — fato este ao qual se faz menção no RCN, quase como uma concessão, sem que tais diferenças sejam contempladas efetivamente na hora de elaboração das sugestões que oferece.

E aqui seria interessante enfatizar que:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. (id:12)

Neste campo das relações sociais, em que se dá a constituição das identidades, também aparece a vontade de ascendência de uns sobre outros, a vontade de poder. Portanto, se o currículo é visto hoje numa estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, ele é também o resultado sempre precário de lutas e atravessamentos que se dão no campo social, diferentes em cada momento da história humana.

Portanto, esta relação entre currículo e cultura não se limita apenas e mais especialmente aos conteúdos selecionados (repertório e critérios de seleção), ela implica em outros elementos de fundamental importância na cadeia de transmissão: em considerações acerca do aprendizado, na definição das práticas para levá-lo a efeito e também em escolhas relativas à sua avaliação. Tais considerações, por sua vez, também se estabelecem a partir de relações de poder/saber. Categorias tais como infância, aprendiz, desenvolvimento, vigentes neste momento, nem sempre foram tomadas no sentido que lhes é hoje atribuído. São exemplos de que os contextos culturais de significação possuem uma dinâmica que favorece o domínio de certas perspectivas ao invés de outras. Deste modo, penso ter mostrado que o currículo não se constitui apenas como uma “manifestação” de natureza racional e epistemológica, que definiria que conhecimentos seriam os mais relevantes para o comporem. Ele se fundamenta também numa racionalidade de ordem social e histórica (Popkewitz, 1994; Silva, 1999b; Veiga-Neto, 1996a, 1998; Bujes, 1998b, 2000b).

Uma “difusa e obscura” *expertise*

A maquinaria de governo da infância não poderia ter-se instituído sem a ampla colaboração de um corpo de saberes sobre o sujeito infantil. As propostas pedagógicas e o conjunto de referenciais que orientam/orientaram as experiências curriculares e mesmo as políticas para a infância são fruto de um complexo de conhecimentos que acabaram por se erigir como saberes verdadeiros que tinham como seu objeto central a infância e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo, ... A constituição de um campo discursivo sobre a infância foi essencial à sua captura institucional. Deste modo, os conhecimentos advindos de várias áreas que se articularam para “falar a verdade” sobre as crianças desembocaram/estiveram associados à instituição de certos aparatos e mecanismos, a determinados materiais, práticas, arquiteturas, etc. voltados para elas. O exemplo mais cabal de tal associação é a noção de *desenvolvimento infantil* que permitiu que toda uma construção teórica orientasse as práticas pedagógicas e também a organização institucional direcionadas para a educação das crianças pequenas (e nem tanto).

O que nos diz Rose (1996a) é que tais conhecimentos, com sua autoridade, deram origem a certas técnicas e aparatos para modelar e reformar sujeitos no interior de uma série de instituições — e eu destaco, entre elas, as creches e pré-escolas — ligados a projetos e aspirações que iam desde a melhoria das populações até a promoção da autoconfiança, passando por questões como a prevenção da criminalidade, a otimização do ajustamento e a disseminação do espírito empreendedor.

Não é meu propósito retomar tais argumentações que se encontram já discutidas ao longo desta tese. O que pretendo é colocar em questão como o documento contribui para dar autoridade àquilo que se convencionou chamar de *expertise*.

O documento é pródigo em formulações como as que seguem:

...os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar... (RCN 1:23)

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem. (RCN 1:48)

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. (RCN 3:121)

No eixo denominado *Natureza e Sociedade*, algumas formulações discutem a diversidade de modos de compreender, explicar e representar os fenômenos da sociedade e da natureza e discutem a coexistência, na vida cotidiana, destas várias e diversas formas de explicação e representação do mundo. No entanto, o propósito das experiências que as crianças terão, envolvendo conhecimentos destas áreas, é o de que elas “possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do *senso comum* e conhecimentos científicos” (RCN 3:167). O que ali se põe em relevo é a *inegável importância* dada ao conhecimento científico, para o qual as crianças devem ser preparadas pelo desenvolvimento de “atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural” (id.:173).

Penso que as idéias que acabei de apresentar são “exemplares” de uma ênfase que o documento atribui ao que considera como conhecimento científico, ali tomado como sinônimo de *conhecimento escolar*:

O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural. Assim, as questões presentes no cotidiano e os problemas relacionados à realidade, observáveis pela experiência imediata ou conhecidos pela mediação de relatos orais, livros, jornais, televisão, rádio, fotografias, filmes, etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento. (RCN 3:172)

Não é meu propósito discutir aqui a concepção de “método científico”, de “atitude científica” e de “conhecimento científico” que tais formulações que acabei de apresentar veiculam e pretendem divulgar e induzir — talvez se pudesse até recorrer a Kuhn (1989) para pôr em discussão a “estreiteza” de tais formulações. Minha intenção é muito mais a de apontar para a importância que o documento em vários de seus enunciados dá ao que concebe como “conhecimento científico”. Meu propósito é o de mostrar como, por um processo de reiteração, se estabelece a autoridade inescapável do que se toma como “científico”. Assim, basta que se qualifiquem algumas formulações genéricas como científicas para que se estabeleça sua importância, seu *status* privilegiado, sua inquestionabilidade:

A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação. (RCN 3:209)

Embora se admita que este — o Referencial — não seja um texto acadêmico, cujo formato exige que certos cuidados/rigor estejam presentes, como a citação de fontes e a explicitação de certas idéias para construir uma argumentação minimamente apoiada nas referências teóricas sobre as quais se erige um raciocínio, as falas aqui mostram pouco ou

nenhum interesse em explicitar fontes e desenvolver uma razoável discussão teórica. Isso pode ser percebido em alguns enunciados que seleciono, a seguir:

Algumas interpretações das pesquisas psicogenéticas — [que se referem particularmente aos trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget] — concluíram que o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas de pensamento lógico-matemático. Assim, consideram-se experiências-chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios. (RCN 3:210)

Os avanços na pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena. Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da comunicação de idéias, da reflexão e comunicação de idéias e representações. (RCN 3:211)

É inegável em tais formulações o prestígio que se atribui à pesquisa científica, na área do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Há, neste caso, uma evidente naturalização e normalização dos processos de desenvolvimento cognitivo e penso que seria importante agregar a esta análise a argumentação de Walkerdine (1998:196) ao discutir a contribuição de Piaget para as práticas educacionais voltadas para as crianças pequenas:

São os aparatos dos estágios de desenvolvimento que, de todo trabalho de Piaget, têm sido mais utilizados na educação. É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como um objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação.

O que o documento faz reiteradamente é ancorar-se numa difusa e obscura *expertise* — que se apóia numa inegável valorização do que é tomado como científico, coisa que certamente os conteúdos e as experiências escolares não são⁸¹ — para, no meu entendimento, encontrar sua justificação política, pedagógica e epistemológica. O recurso à *expertise* constitui uma estratégia de legitimação, um modo de revestir as escolhas de uma “aura” de respeitabilidade que é, em nossa sociedade, conferida ao que é considerado como científico. O que o RCN põe em funcionamento é uma forma particular de representar as crianças, a partir de um regime de verdade específico, histórico e contingente que passa a ser tomado como universal.

Ao dizer que:

⁸¹ Para uma discussão sobre o caráter de “imitação” da cientificidade que é imprimido a alguns conteúdos pela educação escolarizada e o papel constituidor da linguagem na produção daquilo que é entendido como ciência, sugiro a leitura de Santos (2000).

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise das produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. (RCN 3:120)

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (RCN 1:22)

o Referencial se constitui como instrumento de uma determinada política de identidade. Ele tem o poder de definir quem são as crianças, o que se espera delas e como se deve atribuir, aos processos que com elas ocorrem, uma maior ou menor aproximação aos códigos de normalidade considerados como cientificamente elaborados. O que as formulações presentes no documento fazem é instituir modelos de subjetividade e “receitas práticas” de como agir para governar os sujeitos infantis.

O currículo e as práticas de significação

A tradição moderna, iluminista, concebe homens e mulheres como agentes soberanos, sujeitos ativos na produção de conhecimentos. Consciência e racionalidade são conceitos centrais nesta tradição. A noção de “agência humana”, nela presente, nos levaria a pensar que os poderes que emanam de uma vontade de justiça e equidade, conduziram mulheres e homens a um aperfeiçoamento da convivência, do bem-estar, à superação da pobreza, da dor e da tirania. O que não podemos escamotear é que “razão e raciocínio inserem-se em sistemas de relações historicamente contingentes, cujos efeitos produzem poder. (...) tais processos estão submetidos a interesses humanos, a conflitos, a acordos, a possibilidades materiais e a lutas por legitimação” (Bujes, 2000b:42).

A partir de tal argumentação ou para reforçá-la, pretendo trazer alguns exemplos que nos levem a considerar como problemática a idéia de que pensar o currículo restringe-se a selecionar conteúdos e a definir uma orientação metodológica para a prática pedagógica e para a sua avaliação, como é usual.

Na minhas andanças por creches e pré-escolas e no trabalho que me tem aproximado de suas professoras, vivo algumas experiências que considero emblemáticas. Vou recorrer esquematicamente a três delas. A primeira diz respeito à organização de filas, numa sala de maternal, para o uso dos dois banheiros existentes. Estas, por orientação da instituição,

distribuíam-se rigidamente: uma para os meninos, outra para as meninas. O segundo exemplo é o daquela professora de crianças de cinco anos que questionada sobre o que esperava para o futuro de seus alunos respondeu: “Eles vão ser uns marginais, uns *trombadinhas* da vida”. O terceiro diz respeito à exclusão de crianças, numa das creches que conheço, quando suas mães estão desempregadas: “A creche é para mães que precisam trabalhar. Se a ‘mãezinha’ não trabalha, não precisa trazer seu filho para a creche”.

Escolhi propositalmente tais histórias porque elas não fazem parte de narrativas associadas “classicamente” à idéia de currículo. Meu argumento é que todas elas têm um papel fundamental na instituição de sentidos, na maneira como os sujeitos se percebem como homens/mulheres, como sujeitos de direitos, ou como indivíduos que têm/não têm perspectivas de futuro. Recorro ao pensamento pós-estruturalista para argumentar que os discursos e práticas presentes nestes exemplos, como, de resto, todos os discursos e práticas, são responsáveis por instituir sentidos, fazer circular determinados significados, marcar lugares, operar inclusões e exclusões. A idéia aqui, como diz Louro (1999:16), é que: “Os grupos sociais que ocupam posições centrais ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros)”, de modo que o seu padrão acaba por servir como referência para representar as manifestações dos demais grupos. Portanto, as experiências que referi acima não são vividas “impunemente”.

Pensar o currículo como práticas de significação nos leva a pôr em questão a noção de conhecimento que o vê como uma representação unívoca e inequívoca da realidade (Silva, 1994). Também a noção de que existiria uma relação entre ciência e verdade é vista como uma invenção, assim como o fato de que a consciência humana seria a fonte de todo o significado e de toda ação.

O currículo escolar — incluído aqui o das creches e pré-escolas — portanto, constitui um marco, uma moldura que delimita a inserção das crianças em sistemas de significação, nos quais elas representam coisas, nos quais partilham significados e nos quais ampliam sua compreensão da “realidade”. Pelo uso dos signos e da linguagem é que representamos o mundo e lhe damos significado, atribuímos determinados sentidos aos seus objetos e aos seus eventos. Ao caracterizar deste modo as práticas curriculares, quero apontar para o imperativo de vê-las articuladas com o conjunto de práticas sociais que constituem não apenas a

escolarização, mas toda a experiência que nos institui como sujeitos⁸². É preciso lembrar que as crianças interagem com outros artefatos culturais, na mídia, nas relações sociais (Louro, 1999; Felipe, 1999, 2000; Dornelles, 2000). Elas vivem imersas numa teia discursiva, num universo de significados que transcende ao espaço da escola, significados que buscam um espaço para se impor como aqueles que têm mais valor. Assim, pensar as experiências de educação institucionalizada das crianças pequenas supõe estarmos atentas para as demais práticas culturais em que elas estão inseridas, supõe romper com uma visão “incontaminada” do espaço e das práticas escolares, da sua “assepsia” e da sua “neutralidade”. Supõe, também, abandonar várias narrativas românticas sobre a infância: a da sua inocência, a da sua bondade, a da naturalidade e da espontaneidade de sua progressão cognitiva, entre tantas outras.

⁸² Para maiores detalhes a este respeito, sugiro que se recorra à coletânea organizada por Gvirtz (2000) em que são explorados de forma bastante inovadora (para as nossas formas correntes de ver estas questões analisadas nos livros sobre currículo/ou ausentes deles) os modos como o cotidiano escolar opera/tem efeitos sobre os corpos, o vestuário, o espaço, as linguagens, os ritos e os modos de convivência.

ESCOLA E TRABALHO

ROSANE DE OLIVEIRA/EDITORA DE POLÍTICA

Nunca se falou tanto de pobreza numa festa da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul como na terça-feira, durante a posse do novo presidente, Renan Proença. Culpa do senador Antônio Carlos Magalhães e de sua proposta de combate à pobreza às custas de novos impostos e redistribuição dos já existentes. A figura de ACM, que há pouco se dizia contrário a qualquer aumento da carga tributária, pairou como uma nuvem preta sobre a cabeça dos maiores alvos do seu imposto. Não há registro de manifestações de apoio.

No discurso de posse, Proença puxou o assunto. Disse que não entendia como pôde se instalar no Brasil o debate em torno da criação de um novo imposto, a pretexto de combater a pobreza. E deu sua fórmula para combater a miséria: as crianças na escola e os pais no trabalho. Em outras palavras, desenvolvimento que assegure o aumento da oferta de empregos e investimentos maciços em educação.

Líder da mais poderosa entidade de classe do Rio Grande do Sul, Proença assumiu o compromisso com uma causa que merece o aplauso de todos os gaúchos: a educação como prioridade do novo século. Se a indústria gaúcha está convencida de que não existe desenvolvimento sem educação, e se dispõe a ir além do discurso, há luz no fim do túnel.

Registre-se para a posteridade, as palavras textuais do presidente da Fiergs:

— Não há país desenvolvido no mundo que não tenha a educação como sustentáculo do crescimento econômico e social. E esta não é uma tarefa exclusiva dos governos: é uma tarefa da sociedade. Educação é a chave do futuro no Brasil. Com ela se ampliam as chances de evolução dos cidadãos e com ela se reduzem as necessidades de investimento em saúde e segurança, que são funções originais do Estado.

Proença prometeu que a Fiergs empunhará a bandeira da educação em todas as frentes possíveis. Hoje, o Sesi e o Senai já realizam experiências importantes na alfabetização de adultos e na qualificação para o trabalho. A ampliação desses projetos significará melhores perspectivas para os industriários e para suas famílias. Se o diálogo iniciado com o governo do Estado resultar em parcerias na área da educação, ponto para o bom senso. O dia em que o governo e iniciativa privada conseguirem deixar os ranços de lado e se unirem em torno de bons projetos — da pré-escola à universidade —, a política terá se tornado mais rica e mais útil para os cidadãos.

FONTE: JORNAL ZERO HORA — 29/06/1999:

CAPÍTULO 10

A infância capturada

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis — com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas. (Bauman, 1999:12)

Chego finalmente a este capítulo em que me proponho a dar por encerrada esta tese e vejo-me ainda na contingência de dizer algumas últimas palavras, mas estas não têm a pretensão de serem conclusivas. Estão aqui colocadas a título de um provisório fechamento. É preciso, no entanto, que eu admita que desejo, ainda, pôr uma ordem final em tudo que foi dito. Isso decorre da vontade (e de um desejo ilusório) de conseguir talvez, ainda que momentaneamente, reduzir ambigüidades.

Como vimos até aqui, esta é uma tese sobre o poder. Mais precisamente sobre como se engendram as relações entre infância e poder. Nela, não quis mais do que lançar uma hipótese de leitura sobre as formas de operar de tais relações. Através de uma análise foucaultiana do discurso, procurei traçar, com o empenho e a minúcia possíveis, como operam as tecnologias de governo da infância, analisando um documento oficial produzido pelo Ministério da Educação do Brasil. Esmiuçar as propostas que eu poderia chamar de pedagógicas, sugeridas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, possibilitou-me seguir processos e relações através dos quais as proposições ali presentes foram *arranjadas* de modo a se mostrarem como formas relativamente estáveis de práticas institucionais (Dean, 1999). O que me interessava era de certa forma destacar o *como* — identificar as técnicas, as instrumentalidades e os mecanismos através dos quais as práticas de Educação Infantil operam (ou sugere-se que devam operar) não só para realizar uma série de efeitos (sendo um dos mais notáveis a constituição das subjetividades infantis), mas também para atingir metas políticas mais amplas.

Fiz o que se pode chamar de uma *análítica do governo da infância*, a partir do que propõe o RCN. Ao fazê-lo, utilizei-me da concepção de *governo* como uma ação sobre ações possíveis (próprias ou alheias) — como a *condução da conduta* — que Foucault apresenta como uma *arte*, como um modo mais ou menos racional, mais ou menos refletido de fazer as coisas (Burchell, 1996). É sobre a arte de governo, que tem como seu alvo os sujeitos infantis, que teci minhas análises até aqui nesta tese.

Tomei como referência, para realizar tais análises, os dois sentidos que Foucault deu ao conceito de governo: como uma *prática* e como variedades de *razão política*. Ao conceber as experiências educacionais institucionalizadas e codificadas que atingem a infância como uma dimensão da “arte de governo”, examinei como essas experiências agem sobre a conduta para modelá-la, guiá-la, administrá-la — fiz isto analisando como as tecnologias da experiência de si, as disciplinas, e as estratégias da biopolítica investem-se nas práticas da Educação Infantil. Mas o governo também pode ser tomado num outro sentido, como uma problemática de administração. Quais as razões, justificativas, os meios e fins do exercício do governo? Que problemas e que metas devem dar-lhe sentido? Neste caso, o significado do governo é especificamente político: “não um domínio do Estado ou um conjunto de instituições e atores, mas (...) variedades de razão política” (Rose, 1996b:42).

Portanto, o que pretendo ter mostrado é como o RCN, como um dispositivo pedagógico e simultaneamente como um dispositivo de poder — e, sem dúvida, como um conjunto articulado de práticas —, concorre para governamentalizar a infância (e ainda que não seja necessariamente posto em prática, como muitos poderão argumentar, ele se constitui numa prática e, assim, produz efeitos).

A *governamentalidade* não pode ser analisada, portanto, apenas como aparato técnico, como uma montagem para assegurar o bem estar e a utilidade da população, que tem por finalidade regular as decisões e as ações de indivíduos, grupos e organizações, com base em critérios que assentam-se nalgum tipo de autoridade (Rose e Miller, *apud* Rose, 1996b). O estudo que empreendi toma a *governamentalidade* também como uma racionalidade política, como um aparato ou um tipo de maquinaria intelectual que permite não só tornar a realidade pensável mas também para fazer com que ela possa ser submetida a uma programação política. Pelo fato de ver na governamentalidade a conjugação de uma *racionalidade política*, com um conjunto de *tecnologias de poder*, organizei este capítulo final em duas seções. Nelas

mostro como a Educação Infantil se constitui historicamente associada a variedades de *razão política* e põe em funcionamento uma *maquinaria* para a produção da subjetividade infantil.

Infância e política

No liberalismo

Ainda que eu tenha, ao longo desta tese, discutido como se engendra este processo de colocar as crianças pequenas mais diretamente como alvos do poder, como se dá esta captura do sujeito infantil pelo aparato educacional, penso ser preciso aqui mostrar como isto está associado a uma razão governamental. Tanto a captura institucional como as táticas de governo da infância são formas de intervenção que dizem respeito não apenas a uma razão prática mas também a uma racionalidade política. Tais processos só ocorreram quando a criança pequena (menor de sete anos) passou a ser vista como parte do conjunto populacional, como analisei no capítulo referente ao biopoder, mas também em outros pontos desta tese. Só quando a população — como um domínio a ser preservado, com suas habilidades potencializadas, com o seu bem-estar e felicidade levadas em conta pelo aparelho estatal — passa a ter mais importância que o território é que partes deste conjunto ganham visibilidade, entre elas a infância. É nesse momento em que se dá um deslocamento da arte de governar, em que o Estado se afasta dos princípios centrados no governante e se volta para princípios centrados no próprio Estado, em que “importa conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado” (Veiga-Neto, 2000c:181), que se “descobre” também o potencial da infância para o futuro da nação.

Embora a ciência da polícia do século XVIII⁸³ sonhasse com um território e seus habitantes transparentes ao conhecimento — conhecidos, observados, enumerados e documentados, com todos os domínios da vida especificados e escrutinados no detalhe —

⁸³ Foucault (1997c:83) retoma o conceito de “polícia”, com o sentido que a ele era dado, por volta do século XVIII, “como o conjunto de meios para fazer crescer, do interior, as forças do Estado”. Uma ciência da polícia, ou *polizeiwissenschaft*, foi desenvolvida na Alemanha, como uma ciência das populações, pela época citada. Seu propósito era o de ocupar-se da vida das populações, vistas como a riqueza maior da nação. A ciência da polícia tinha aspirações totalizadoras e ocupava-se de questões tais como religião, moral, suprimentos, estradas, construções urbanas, segurança pública, comércio, fábricas, populações pobres, e inúmeros outros temas. Nada poderia escapar ao olhar do conhecimento. “O exercício do governo exigia um comando instrumental o mais completo possível do domínio a ser governado” (Osborne, 1996:100).

esta era uma forma pouco econômica de administrar as coisas do Estado. O liberalismo abandona este projeto megalomaniaco, de uma sociedade totalmente administrada. Novos conceitos e novas realidades passam a se impor ao governo: o mercado, a sociedade civil, os cidadãos — com suas lógicas internas, suas densidades, seus mecanismos de auto-regulação (Rose, 1996b). O liberalismo repudia aquilo que pode ser chamado de *razão de estado* da soberania: o governo não pode ser o seu próprio fim. Agora os sujeitos são vistos como *lócus* de interesses e direitos que não podem sofrer interdição. Este raciocínio governamental se associa, então, à necessidade de reformular os objetos, os instrumentos e as tarefas da administração para assegurar que funcionem em benefício da sociedade como um todo. É neste contexto que nascem as instituições de Educação Infantil: tanto por um reconhecimento que se faz da infância como parte do conjunto populacional, — portanto, ao abrigo ainda difuso dos direitos e para “fazer viver”, como disse Foucault — mas também para sutilmente assegurar que ninguém escape ao domínio governamental. As campanhas de enclausuramento e moralização das crianças pobres — um exemplo candente desta preocupação — são o alvo dos reformadores morais, dos políticos e dos religiosos (Barbosa, 2000). É também neste contexto que as práticas caritativas de recolhimento das crianças órfãs e desvalidas passam a ser substituídas por iniciativas filantrópicas — por uma assistência que se pretende científica (Kuhlmann Jr., 1998a)⁸⁴. Estas iniciativas mostram o empenho da burguesia, mais especialmente, em ocupar-se da infância, produzindo não apenas a regulação moral dos pobres e trabalhadores⁸⁵ mas organizando também as famílias desta classe social em torno dos seus filhos, como analisei mais atrás.

Na mentalidade liberal de governo, para administrar é preciso tornar inteligíveis e praticáveis as condições para produzir e governar um corpo político, constituído de

⁸⁴ Kuhlmann Jr. (1998a) vai apontar para a existência de várias iniciativas para atendimento das crianças pobres já no século XVI, na Europa. “No final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretenderam encontrar uma solução aos problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior. Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais na área da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica — por se sustentar na fé, no progresso e na ciência, característica daquela época” (id.:60).

⁸⁵ Foucault (1993d) diz que apenas no segundo terço do século XIX os pobres aparecem como perigo: vistos agora como força política capaz de participar das revoluções, de insurgir-se contra injustiças de que são alvo e como vetores de doenças, como no caso da epidemia de cólera de 1832, em Paris, que espalhou-se pela Europa. Assegurar, portanto, cuidados de saúde aos pobres, acaba por servir de proteção aos ricos. Burman (1998) também nos mostra que o estabelecimento da escola obrigatória na Inglaterra, na década de 1880, (e mais ou menos pela mesma época, na França) reflete as inquietudes em torno da pobreza e dos delitos. A educação popular considera que tais questões são “retificáveis” se forem inculcados bons hábitos e se os grupos potencialmente indisciplinados forem mantidos sob custódia.

cidadãos livres. A educação de massas vai se instituir como o dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma este corpo político, mas vai se tornar, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral. É então que as utopias sociopolíticas ganham efeitos: o Estado Educador, no dizer de Narodowski (1999), vai avalizar certas utopias pedagógicas que se tornarão monopólicas: “Se sabemos como chegar a uma sociedade justa por meio da educação, como vamos tolerar que outros cheguem a desenvolver formas diferentes das nossas para chegar ao que eles consideram uma sociedade justa?” (id.:24).

As instituições de Educação Infantil que são estabelecidas a partir do século XIX produzem-se neste campo político e discursivo do liberalismo. Este vai de braços dados com a instituição e a proliferação das disciplinas, como uma economia de poder para produzir os indivíduos ajustados (e necessários) à sociedade e ao aparelho da produção que se complexificam. Estratégias biopolíticas — censos, estatísticas, controles de doenças, índices de natalidade, ... — buscam tornar inteligíveis os domínios cujas leis o governo liberal deve conhecer e respeitar: um governo legítimo não pode ser arbitrário, mas inteligente em relação àqueles cujo bem estar é obrigado a fortalecer. É preciso exercer o governo apoiado no conhecimento sobre os objetos a serem administrados: principalmente as crianças e as suas famílias. Estes conhecimentos orientam os modos de moldá-los e guiá-los para produzir os sujeitos desejados e, ao mesmo tempo, respeitar sua autonomia. No liberalismo, portanto, ganha expressão a relação entre conhecimento e governo, pois há entre eles uma relação visceral (e recíproca) se concebermos o liberalismo, como o fez Foucault,

não [como] uma teoria ou uma ideologia, uma filosofia jurídica da liberdade individual ou qualquer conjunto particular de políticas adotadas por um governo. [Mas] um modo racionalmente refletido de fazer as coisas que funciona como princípio e método para a racionalização das práticas governamentais. (Burchell, 1996:21)

No liberalismo, segundo Foucault (1997c), “governa-se sempre demais” ou se suspeita de que o governo seja demasiado. Isso inaugura um questionamento perpétuo acerca da obtenção dos efeitos desejados ou daquilo que impede a eficácia do governo, levando a que um diagnóstico contínuo dos fracassos se produza associado à demanda recorrente de que se governe melhor (Rose, id.).

No Estado de Bem-Estar

A racionalidade governamental do liberalismo clássico é posta em questão ao final do século XIX e no início do século XX, quando emergem problemas associados com a governabilidade na democracia. Estes são problemas que têm a ver especialmente com o trabalho e a vida urbana. Os administradores são, então, levados a buscar soluções para “aliviar e governar as conseqüências indesejáveis [destes problemas] em nome da sociedade” (Rose, 1996b:40). As soluções buscadas desembocam naquilo que Donzelot (1984) cunhou como “a socialização da sociedade”. O Estado de Bem-Estar vem a se constituir na fórmula para recodificar as relações entre o campo político, a administração da economia e as questões sociais — a fragmentação social, a incerteza quanto ao emprego, as duras condições de trabalho, as doenças, etc. são vistas como tendo conseqüências sociais profundas, o que leva ao crescimento das reivindicações em torno de novos projetos e encaminha para novas formas de racionalização da atividade governamental.

Rose (id.), ao analisar a governamentalidade, nos mostra que as preocupações dos administradores devem tanto se dirigir à ordenação dos problemas do território quanto da população, para assegurar seu bem-estar, quanto determinar as esferas próprias de ação que devem ficar a cargo de diferentes autoridades. Em seu caráter de racionalidade política, as governamentalidades devem ser analisadas como práticas, como um tipo de maquinaria intelectual para tornar a realidade pensável de um modo tal que seja possível nela intervir. A *racionalidade política* tem, para Rose (id.), um caráter *moral* e uma feição *epistemológica* e põe em marcha um certo *estilo de raciocínio*; tudo isso conjugando-se para constituir domínios de idéias e de práticas que se tornam passíveis de intervenção. É sobre tais características da racionalidade política que está implicada no governo da infância que falarei a seguir.

Creio que se poderia dizer que a matriz discursiva da Educação Infantil ainda hoje se encontra associada à racionalidade política do Estado de Bem-Estar: a criança é uma responsabilidade compartilhada, pela qual respondem a família, a sociedade e o Estado. Nesta trilogia, neste tripé, uma quase santíssima trindade, se assentam as esperanças de garantir às crianças o pleno exercício de seus direitos ao bem-estar, à felicidade, à saúde, à educação, à cidadania... São *imperativos de ordem moral* que acentuam não só as responsabilidades desses diferentes setores, mas indicam também as tarefas que cabem a cada um no governo da infância. Isso difere do modo como a criança era vista no liberalismo

clássico, como responsabilidade mais direta da família, cabendo aos pobres, abandonados, marginais, anormais a proteção da assistência científica, que nunca chegava para todos. As políticas para a infância, no Estado de Providência, têm uma pretensão inclusiva, pelo menos é isto que clamam os seus defensores. Como explicita o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, de 1994:

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, 1994a:24)

Também esse caráter de responsabilidade compartilhada mostra como se dá o chamado a outras instâncias sociais para colaborarem com o Estado nesta tarefa de governo, mas o Estado ainda detém um papel central de programar, modelar, guiar, canalizar, dirigir, controlar os eventos e governar as pessoas ainda que numa relação à distância (Rose, 1996b). Com base nesta perspectiva, é que se estabeleceram as reivindicações para que o Estado regulamentasse a Educação Infantil, como ocorreu na movimentação ampla ocorrida no Brasil dos anos 80 e do início da década de 90, desembocando na promulgação do arsenal de leis, de regulamentos, de diretrizes que já examinei no capítulo 5.

A racionalidade política tem também um *caráter epistemológico*, ao incorporar certas concepções sobre os objetos a serem governados (id). O discurso da cidadania é uma das “pedras de toque” desta forma de racionalidade política liberal que tem como um de seus principais objetivos integrar os indivíduos à sociedade. O sujeito infantil é agora visto como um cidadão, com direitos à proteção social e à educação e que tem que aprender a cumprir seus deveres sociais, suas obrigações, com responsabilidade social, como contrapartida. Poder-se-ia dizer que a individualização buscada pelas disciplinas, seria característica dos estados liberais clássicos, enquanto que o processo de inclusão social levado a efeito pelas tecnologias de governo do Estado de Providência a elas acresce a necessidade de que o sujeito/cidadão seja agora treinado para se autocontrolar e se autogovernar. As tecnologias do eu encarregam-se de construir as condições subjetivas, as formas de autodomínio, de autorregulação e de autocontrole necessárias para governar uma nação de cidadãos livres. Ainda que nesta questão ocorra uma reconfiguração em relação ao liberalismo clássico, deste ainda permanecem as idéias de liberdade e de privacidade individuais. No Estado de Bem-Estar, o aparelho estatal é responsável igualmente por gerar um conjunto de tecnologias de

governo para socializar cada indivíduo/cidadão, mas também para regular a vida econômica em nome da segurança e da tranquilidade coletivas.

Outra forma de conceber o sujeito infantil que faz parte da racionalidade política que estou analisando é a idéia de um sujeito em desenvolvimento, uma criança ativa e que tem na escolarização não apenas a oportunidade de socializar-se mas também de desenvolver, ao mais alto grau, suas “potencialidades”. Isto cria uma tensão entre a necessidade de deixar livre o indivíduo para seguir o caminho da progressão cognitiva (mais especialmente) e o imperativo de submetê-lo ao governo. É neste ponto que entra a autoridade dos *experts* que ganha um relevo nunca visto, sob tal perspectiva política. A eles é atribuído um novo papel e autoridade: que é o de falar a verdade sobre os seres humanos para justificar as formas de intervenção/regulação que sobre eles serão exercidas. Cresce, assim, a importância das Ciências Humanas e, no campo dos cuidados e da educação da criança pequena, opinam não apenas os educadores mas uma plêiade de especialistas: médicos, nutricionistas, arquitetos, higienistas, legisladores, demógrafos, assistentes sociais, enfermeiros e todo o séquito da área *psi*, para citar aqueles que lembro mais facilmente, no momento. A *expertise* ganha força ao conectar deliberações num lugar com ações em outro, prometendo alinhar “as capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio de persuasão, educação e sedução ao invés de coerção” (Rose, 1996b:50). As novas tecnologias de governo inventadas com o auxílio dos *experts* parecem despolitizar e tornar técnico um amplo conjunto de questões, pela promessa de que os cálculos técnicos vão anular as lógicas de contestação que possam existir e os interesses que possam entrar em conflito. É a neutralidade e a superioridade das soluções técnicas, obscurecendo seu caráter de compromissos com o poder. Disso resulta a intensificação e concentração da autoridade dos *experts* e a dificuldade de pô-la em questão. Creio ter apontado estes problemas presentes no RCN, ao falar, no capítulo 9, sobre uma *difusa e obscura expertise*.

A figura da criança em desenvolvimento é também uma peça chave para a proposição de modelos pedagógicos e definições de orientação curricular, como fica patente na análise dos atuais *parâmetros* ou *referenciais curriculares* postos em ação por vários Ministérios de Educação, não só o brasileiro mas também o de outros países. Examinando as mudanças curriculares argentinas, levadas a cabo no âmbito estatal, e como nelas aparece essa idéia — de criança em desenvolvimento — Palamidessi (2001:194) assim se expressa:

Do mesmo modo que outros discursos já mencionados, as psicologias do desenvolvimento e as concepções liberais acerca da criança começaram a circular em

nível internacional de forma massiva durante a década de 1960. Nos vinte anos seguintes, os desenhos curriculares constituíram-se num veículo fundamental para a difusão deste novo ideal e para colocar em circulação novas verdades acerca da criança e da tarefa pedagógica. Atravessando a construção do currículo, as psicologias do desenvolvimento trouxeram instrumentos e noções centrais para regular e governar o processo de desenvolvimento, como a especificação de estágios ou etapas e a direção normativa do crescimento (da *autonomia* à *heteronomia*, do *operatório* ao *abstrato*).

Os *experts* também têm um papel de importância crucial na mudança em relação ao projeto moralista e filantrópico do liberalismo do século XIX. O governo — que tem agora um caráter social — amplia as fronteiras da esfera política pela proliferação de redes através das quais o Estado pode procurar estender a administração a eventos e a pessoas, em muitos lugares e o mais amplamente possível. Desta lógica governamental fazem parte não apenas o arsenal legal mas a instituição de vários tipos de conselhos: de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Tutelares, e dispositivos como o RCN, as diretrizes nacionais para o currículo, os subsídios para orientar o credenciamento de instituições, as políticas para orientar a formação de professoras da área da Educação Infantil e muitos outros da mesma natureza.

O Estado de Bem-Estar, ao ser concebido como uma fórmula de administração que se colocou historicamente entre o liberalismo clássico e um socialismo nascente que ameaçava o avanço das conquistas capitalistas, fez com que as autoridades políticas passassem a desempenhar um papel de fiadoras tanto da liberdade individual quanto da liberdade da empresa capitalista. Isto acabou tendo efeitos na instituição da previdência e da assistência sociais e, por certo, na maneira como são vistas as crianças, especialmente aquelas consideradas “em situação de risco”. Esta nova forma de governo se organizou em dois eixos: um que visa a inclusão e se caracteriza pela solidariedade social, outro de caráter eminentemente individualizante e responsabilizador. A previdência social (ou o bem-estar social, se quisermos) constitui a tecnologia de governo inclusiva: encarrega-se da administração do indivíduo e do coletivo e se ocupa não só dos perigos colocados pelo risco econômico — através de seguro desemprego, por exemplo — como do risco corporal — encarregando-se da saúde, da educação, da assistência social (Rose, 1996b). Assim, a racionalidade governamental inventa novos instrumentos de regulação: políticas de habitação, legislação na área do trabalho, da segurança e da saúde, leis de amparo à infância, etc., estabelecendo novas relações de responsabilidade entre Estado, pais, crianças, empregados, empregadores, etc. Os casos problemáticos passam para a esfera de ação dos trabalhadores da área social: promotorias da infância e da juventude, cortes juvenis, clínicas de orientação

infantil, instituições reabilitadoras, etc., constituindo o pólo individualizador e que vai atuar para reforçar o sentido de responsabilidade individual, no coletivo, daqueles por ele atingidos. Um dos principais efeitos da atuação da *expertise* sobre a vida do segmento infantil é que as atividades da vida diária passam a ser *anatomizadas* pelos especialistas e as condutas passam a ser avaliadas em relação às normas e aos seus desvios, julgados em termos de seus custos sociais e de suas conseqüências e sujeitas a regimes de educação, de terapia e de reabilitação. Como diz Rose (1996b: 49): “O indivíduo e a família tornam-se simultaneamente sujeitos de direitos e deveres sociais, são assegurados de suas capacidades naturais e preparados para o fato de que devem ser educados por *experts*, para assumirem de modo responsável a sua liberdade”.

O que espero ter ressaltado, ao examinar a racionalidade política do Estado de Bem-Estar, é a sua conexão com a fabricação do sujeito infantil — e com as grandes narrativas sobre ele que examinei neste capítulo — mas também com as estratégias e táticas para seu governo, que descrevi em detalhes, em partes precedentes desta tese.

No Neoliberalismo

Toda essa lógica intervencionista do Estado, na organização da vida social e econômica, representada pelo Estado de Bem-Estar, é posta em questão após a Segunda Guerra e considerada como ineficiente, um auto-engano, na opinião de Friederich von Hayek⁸⁶. As experiências de regulação estatal amplas, o Estado de Bem-Estar e os *Estados totais* — do nazismo e do comunismo — representaram, segundo os seus críticos, “uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da Economia. Em outras palavras, estava-se governando demais; e isso era visto como irracional e retro-alimentativo” (Veiga-Neto, 2000c:194). Também os estados totais foram criticados pela supressão da democracia e das liberdades que eles se propunham a fortalecer (Rose, 1996b). O princípio da liberdade individual seria, segundo Hayek, tanto origem do nosso progresso quanto a garantia para o crescimento da civilização. Começa, então, o declínio do Estado de Bem-Estar, com as críticas, nascidas de argumentos econômicos, do peso que representavam para o Estado os gastos sociais, especialmente na área da previdência, da

⁸⁶Friedrich von Hayek é um dos grandes teóricos do neoliberalismo. Austríaco, economista, vencedor do Prêmio Nobel de Economia do ano de 1974, professor em sua terra natal e nas Universidades de Londres e de Chicago, com o seu *Road to serfdom*, publicado originalmente em 1944, ele traça as grandes linhas do pensamento neoliberal.

assistência, da saúde e da educação, mas também com a adoção do modelo do neoliberalismo por várias nações do “mundo desenvolvido”, inicialmente.

Como a acumulação capitalista viu-se ameaçada, uma das soluções encontradas foi diminuir os dispêndios públicos com políticas sociais que cortaram fundo nos gastos com educação, saúde, previdência e assistência social. O setor produtivo — que tinha a finalidade de criar riquezas — não podia ser penalizado e sustentar os custos com as políticas sociais “improdutivas”.

Assim, o que acontece é a invenção de novas técnicas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos — para citar um exemplo — isso se apresenta com duas faces: *ou* se privatizam as atividades estatais (lucrativas), *ou* se submetem as atividades não lucrativas à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar apenas com algumas atividades “essenciais”, como a educação e a saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes. (Veiga-Neto, 2000c:198)

Retorno aqui à Educação Infantil, para examiná-la na sua relação com a racionalidade governamental do neoliberalismo e estando ela mesma submetida a uma racionalidade política. Parto de um enunciado de Arelaro (2000) e de um outro de Didonet (2000a), para identificar traços desta lógica na condução de nossas políticas para a infância, antes de questionar a própria utilização do RCN, na mesma direção, ou com o mesmo tipo de compromisso.

Ao analisar a inexistência do equipamento educacional para dar atendimento às crianças pequenas — especialmente em creches —, face à ampliação do trabalho feminino e à responsabilidade assumida pelas mães como chefes de família, Arelaro (2000:54) diz que isso não parece ser “uma preocupação que aflija o Ministério da Educação, o da Assistência Social ou sequer a Comunidade Solidária”. Segundo a autora, a posição defendida pelo governo brasileiro é a de “que a Educação Infantil e, em particular, a creche (para crianças de 0 a 3 anos) [seja] destinada de forma prioritária, para crianças *pobres*”. E, mais adiante (id.:55):

A expansão do atendimento só está sendo prevista para o investimento privado ou, como modernamente se costuma dizer, comunitário. O que significa isto? Significa que, de ora em diante, o dever do Estado para com a educação será consolidado através da mobilização da *sociedade* (comunidades) para *juntos* (Estado e sociedade), decidirem quem, quando e de que maneira vai-se chamar a população para que *ela mesma* resolva seus problemas (de forma criativa, é claro), mas fundamentalmente, *sem ônus* para o Estado.

Já Didonet (2000a:93), ao analisar as políticas e o que considera avanços ocorridos no atendimento público de Educação Infantil, diz: “bons tempos... já houve”. O lamento diz

respeito especialmente ao estancamento do crescimento e depois, à diminuição das matrículas, neste nível de ensino, especialmente em razão das políticas de financiamento, sob responsabilidade dos órgãos federais. E afirma o autor que, face ao problema, muitas entidades antes comprometidas com a Educação Infantil “silenciaram ou se acomodaram. Ou mudaram o enfoque de sua atuação: voltaram-se para (...) aspectos da *qualidade*, do conteúdo do atendimento das crianças que já estavam sendo atendidas” (id., ib.).

Não se poderiam desejar exemplos mais candentes da lógica neoliberal em ação. As análises de Arelaro e Didonet apontam para uma situação de fato já instalada nas políticas públicas para a infância. O que esses autores lamentam é o fracasso das políticas de Bem-Estar que, nem bem prometidas, já se tornaram escassas.

As análises de acento foucaultiano acerca do neoliberalismo (Dean, 1999; Rose, 1996b; Burchell, 1996; Veiga-Neto, 2000c) vão mostrar que este aparente afastamento do Estado da regulação em determinados campos de atuação — e mais especialmente do seu papel de órgão financiador — não consiste, a rigor, numa retirada mas numa reconfiguração das formas de regulação.

Vejamos, então, no que consistiriam estas novas estratégias ou estas novas feições da governamentalização da Educação Infantil, que tomo como um caso emblemático desta racionalidade governamental agora recodificada. Ao se afastar de uma atuação mais direta, o Estado amplia a sua atuação através da mídia, do *marketing*, da indústria cultural, com todo um esforço de modelização das relações entre consumidores e o mercado: “o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências” (Veiga-Neto, 2000c:197). Um dos exemplos destas novas táticas é a maximização da liberdade individual: de escolha, de participação, de aquisição, de consumo (id., ib.). Na lógica neoliberal, portanto, não interessam aqueles que não podem consumir ou fazer escolhas. Estes só serão problema quando em “situação de risco”. A estes, os muito pobres, será reservada uma parcela mínima de intervenção do Estado, quase residual, através de estratégias de ‘renda mínima’, de soluções assistenciais. Também proliferam, no modelo neoliberal, o apelo às competências individuais, à atuação de grupos e instâncias sociais não comprometidas com a tutela financeira do Estado “como associações, organizações não governamentais, conselhos comunitários [que] têm sido úteis para que os governos se desobriguem, pelo menos em parte, do controle e do custeio social”(id.:201).

O neoliberalismo toma a seu cargo a invenção de uma série de aparatos reguladores. Um exemplo desses mecanismos são as agências nacionais de regulação em vários campos, que passam a regular especialmente as atividades que antes se encontravam sob responsabilidade estatal e sofreram um processo de privatização (vide a ANEEL — Agência Nacional de Energia Elétrica —, a ANATEL — Agência Nacional de Telecomunicações —, a ANP — Agência Nacional do Petróleo —, etc.). Mas eu diria que o que mais atinge a Educação Infantil é a ampliação de conselhos — de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Tutelares —, de fóruns — de defesa de direitos, de Educação Infantil —, de diretrizes e também a atuação das organizações do tipo não governamental — Parceiros Voluntários, Fundação Abrinq, Amigos da Escola, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e tantas outras mais. A expressão *autonomização da sociedade* que devemos a Donzelot (1984), nos mostra que esta proliferação não redundará numa diminuição ou afrouxamento da atuação estatal, esta é apenas colocada em outros termos, e posta em ação por outros mecanismos e táticas, dos quais o RCN é um exemplo emblemático.

Mesmo que o Referencial tenha sido proposto dentro de uma outra lógica, mais voltada para as perspectivas associadas ao Bem-Estar, ele é reapropriado pela racionalidade neoliberal, como uma *montagem* em que se associam várias tecnologias de governo, que podem agir mesmo à distância. Afinal, ele não é obrigatório, podendo ser *escolhido livremente* por aqueles que pretendem oferecer *qualidade* às práticas de educação da criança pequena. O que ele pretende também são novas formas de *responsabilização* compartilhadas e não mais tuteladas diretamente pelo Estado. Ao oferecer-se como uma *solução qualificada*, ele estimula que, em diferentes instâncias, sejam assumidas responsabilidades pela Educação Infantil, que levarão, por certo, algumas marcas deste documento orientador. As palavras de Burchell (1996:29), ao mostrar como as pessoas e as coletividades são chamadas a envolverem-se ativamente com tarefas antes assumidas diretamente pelas agências governamentais, talvez sejam úteis para entendermos essa questão: “como uma nova forma de *responsabilização* que corresponde a novos modos pelos quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos”.

Talvez fosse interessante seguir o raciocínio de Veiga-Neto (2000c) de que não há, em situações como esta, um retrocesso do Estado ou uma diminuição do seu papel: “O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas, e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas de capitalismo, quanto para o governo do Estado” (id.:198). O que a governamentalidade

neoliberal põe em ação são novas técnicas de governmentação, mais sutis, que atuam tanto direta quanto indiretamente, e que pretendem que cada um se torne, o mais amplamente possível, responsável por si mesmo, que desenvolva suas competências e seja capaz de fazer escolhas. O neoliberalismo leva a individualização ao grau máximo:

a lógica neoliberal guarda uma relação imanente com o extremo fechamento do *Homo clausus* [de Elias], funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do “governo da sociedade” — no liberalismo — para o “governo dos sujeitos” — no neoliberalismo. (Veiga-Neto, 2000c:199)

O sujeito ideal no neoliberalismo é aquele que responde a inúmeras interpelações. Que tem perpétua e constante necessidade de estabelecer critérios, de fazer escolhas, de deslocar-se entre diferentes “tribos”, de desfocar-se e refocalizar-se em cenários em constante mutação. É também um sujeito que deve lealdades a muitos e diferentes grupos e em cada um deles assume identidades particulares e muitas vezes conflitantes. É, enfim, um sujeito que precisa acreditar que está no controle de si mesmo.

A governamentalidade neoliberal, ao operar, não pode prescindir, portanto, de um conjunto de tecnologias, de estratégias, de dispositivos que vão se encarregar de funcionar como uma dobradiça, realizando a conexão, fazendo a translação de um domínio da racionalidade política a um regime particular de práticas, mutuamente implicados na condução da conduta. O que nos leva de volta ao RCN como um dispositivo de governmentação da infância, como uma maquinaria que é posta em ação, associada a uma racionalidade política como a que acabei de descrever, e que se conecta a muitos outros dispositivos engendrados para dar conta do fenômeno da infância. Mas isso já é tema da próxima seção.

A maquinaria em ação

Escolhi, de um modo muito especial, uma das belas páginas de Michel Foucault para dar início a esta última seção do capítulo final de minha tese. Não apenas pela sua riqueza literária mas pelo que ela representa de síntese de algumas das idéias centrais deste autor. Vou citá-lo extensamente para que não escape ao leitor o encantamento e para que não se desfaça, por fragmentado, o pensamento do autor:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre

os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados, corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (...)

[Alma] que não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce, antes, de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre esta realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: *psique, subjetividade, personalidade, consciência*, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (Foucault, 1995a:31-32, grifos meus).

Vou contrapor ao que nos diz Foucault a idéia corrente de que o núcleo de nossa consciência — ou dessa alma, para usar a expressão escolhida por ele — é o recôndito local onde seríamos “nós mesmos”. O filósofo subverte esta crença, este arraigado raciocínio, esta auto-ilusão, ao mostrar que nossas personalidades, nossas subjetividades, nossas relações com os outros e com o mundo não são questões privadas porque elas estão submetidas ou são objetos do poder (Rose, 1998). Elas são governadas de modo intenso, contínuo, sem tréguas, “[o que nos leva a] outra compreensão do poder, vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes” (Bujes, 2000b:26).

Embora eu tenha me restringido, nesta tese, a examinar como a educação com seus aparatos técnicos e políticos exerce o governo da infância, esta forma de ação do poder sobre as crianças é tão ampla, tão onipresente, de uma variação e inventividade tão infinitas, que as redes e tramas que constitui, por serem tão intrincadas, atingem os menores desvãos da vida, os mínimos processos, os recantos da alma que nos parecem mais insondáveis. É só lembrar da fertilização assistida, dos testes ecográficos, da gravidez monitorada, de campanhas de contracepção/estímulo à maternidade, se quisermos ficar apenas e superficialmente neste âmbito de sustentação da vida. Se pensamos nos processos que atingem as crianças muito pequenas, veremos que o governo pode passar por coisas tão díspares como o aleitamento (quem não se lembra da campanha chamada “Amigas do Peito”, com estrelas da rede Globo?), os cuidados com vacinas (e do Zé Gotinha?), a escolha dos brinquedos, até a modelação de gostos musicais e das preferências em termos de consumo...

Sem esquecer, naturalmente, da escolha da escola e do projeto pedagógico e de outras atividades educacionais paralelas (para aqueles que podem fazer isto). Para Rose (1998:31), “as manifestações mais óbvias [neste sentido] têm sido o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico juvenil e a educação e a vigilância dos pais”.

Quando questões tais como gravidez precoce, abuso sexual à criança, trabalho infantil, mas também a produtividade escolar, a precariedade de vagas na rede de atenção à infância, ou a programação de televisão vista como nociva a um desenvolvimento emocional e social da criança — entre inúmeras outras — passam a ser objeto de preocupação dos agentes governamentais e de relatórios oficiais, tem-se um exemplo cabal de que a “alma” da criança “entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo” (id., ib.).

As subjetividades infantis e as capacidades das crianças — como pretendo ter mostrado, na ampla analítica do RCN, que fiz nesta tese — são, portanto, objetivos do governo das populações. Estratégias sociais, políticas e institucionais têm se esmerado em propor técnicas para seu controle e regulação. Tais subjetividades passam, então, a fazer parte dos cálculos de governo que põem em marcha certas maquinarias para atingir tais propósitos. Mas a regulação ou o governo das condutas vai mais além desta perspectiva, ela faz parte da vida social. Ela é um objetivo central da organização moderna da vida pessoal e social dos indivíduos. A governamentalização da conduta faz aquele nexos, aquele liame, aquela trama entre o espaço das vidas privadas dos cidadãos e as preocupações públicas dos governantes (id.). Ela está presente em espaços tão díspares como a família, a Igreja, a creche, o posto de saúde, os programas de TV, a moda, os parques temáticos, a associação de moradores, os programas governamentais para a infância, a literatura infantil, as pesquisas acadêmicas, etc. Todos os lugares sociais estão interessados e comprometidos, em certa medida, em potencializar as capacidades, as forças presentes em cada criança.

A alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional dizendo-o o mais apropriado à sua educação, quando optamos pela entrada dos modelos “empresariais” na organização das nossas creches, quando deixamos às revistas o encargo de ensinar a pais e mães como serem melhores nestes misteres da paternidade e da maternidade, quando criamos espaços de lazer orientado nos templos de consumo como os *shopping centers* (Coutinho, 2000), quando estabelecemos como devem ser as arquiteturas apropriadas para os espaços que qualificamos como educativos (Rocha, 2000), quando instituímos o construtivismo como o modo mais adequado para descrever seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional e

para servir de referência às pedagogias que pomos em ação. Mas ela é governada também quando definimos o que a criança deve aprender, em que circunstâncias, com qual ordenação. Ou ainda, quando propomos estruturas institucionais mais/menos sofisticadas, mais/menos aparelhadas materialmente, com profissionais mais/menos especializados, com horários mais/menos flexíveis, etc. — para dar exemplos bastante corriqueiros tirados da experiência mais direta com a Educação Infantil.

Foucault nos mostrou como a disseminação das técnicas de governo esteve e está associada à criação de um corpo de *experts* e a um sistema de *expertise*, que no caso da infância escolarizada é composto por professoras — e suas formadoras —, epistemólogos, orientadoras educacionais, psicólogas, psicopedagogas, formuladores de currículos, técnicos das burocracias estatais, etc., enfim, por especialistas da alma infantil

Volto, então, a questões já enunciadas antes nesta tese: Como isto tem atingido os modos correntes de compreender a infância? Como os discursos oriundos destes sistemas de *expertise* — com seus regimes particulares de verdade — têm afetado nossas relações com as crianças — nossos filhos, nossos alunos, outras crianças com as quais convivemos — constituindo outros modos de vê-las e justificando novas aspirações em relação ao seu presente/ futuro e, justificando, assim, as práticas que têm por objetivo governá-las?

Esta tese se constituiu num exercício para buscar respostas a questões como estas. Seu propósito foi o de realizar uma analítica de governo, tomando um dispositivo pedagógico como um detonador, para nos levar a entender os jogos intrincados de poder que atingem e capturam a infância; para apontar, mais precisamente, as conexões entre saber e poder, tornadas possíveis pela proposição deste dispositivo. Penso que esta investigação coloca-se na contramão de alguns dos entendimentos correntes sobre muitas questões relacionadas com a experiência de ser criança e de viver este momento da vida em outro enquadramento que não seja aquele do “doce pulsar da existência”. Mas ela não se pretende uma leitura privilegiada, senão uma entre as inúmeras possibilidades que se me apresentaram para buscar respostas para algumas das questões que me têm “assombrado” e, ao mesmo tempo, cumprir esta tarefa acadêmica que agora estou encerrando.

A imersão nesta empreitada levou-me a alguns convencimentos entre eles o da esterilidade (ou: *do caráter discutível*) de muitas dos embates que vêm sendo travados em nosso campo da Educação Infantil: como aqueles relacionadas às polêmicas entre educação e assistência, entre aprendizagem e desenvolvimento, entre cognição e sensibilidade ou à discussão sobre o predomínio do modelo escolar em contraposição ao de uma “pedagogia

para a infância” (cito pelo menos aquelas que mais frequentemente são trazidas à discussão). O que quero mostrar é que estas idéias postas em confronto são “construções inventadas”, falsas dicotomias, que não caracterizam necessariamente oposições, como algumas boas análises sobre as relações entre educação e assistência (vide Kuhlmann Jr., 1998a, 1998b, 1999), por exemplo, já mostraram. Acredito que colocá-las em discussão pode servir para desnaturalizá-las e apontar o seu caráter contingente: apenas conjuntos que foram construídos discursivamente. Do que se trata — nestas oposições — é de essencialismos, de *enunciados* que têm a pretensão de nos dizer *mesmo* o que é a infância e como se dão os processos em que ela está envolvida. Como tal possibilidade não existe, como apenas podemos nos aproximar do “real” através de verdades históricas e contingentes e, no mais, sempre superáveis, segundo as formulações foucaultianas, vi-me desobrigada de a elas me referir, a não ser neste capítulo final. Estas pretensas lógicas binárias, este jogo do “ou isto, ou aquilo”, ao dividirem o campo teórico, transformaram-se em discussões que praticamente estabeleceram “paradigmas” em conflito. Mas, de fato, elas não constituem uma díade, uma contradição a ser superada, como muitas das discussões empreendidas nos têm levado a entender. Meu argumento é de que estas são polêmicas que “não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo” (Veiga-Neto, no prelo). Antes que embates técnicos, estas são formas de pensar canônicas, que pretendem dar respostas acabadas para fenômenos em constante mutação e também para pôr em funcionamento algumas lógicas e certos modos de atuar junto às crianças, como no caso que examino nesta tese. São formas de aprisionar o “real” e de estabelecer arbitrariamente as maneiras como este deve se comportar. Estas formas de pensar e classificar os fenômenos são intensamente produtivas e tanto mais produtivas quanto mais naturalizadas, porque elas ocultam as operações de poder que as constituíram enquanto tal. Estas “verdades acabadas” têm, portanto, um efeito normalizador e excludente que nos impossibilita pensar sobre as dinâmicas de poder que estão na base de sua construção.

O discurso do RCN e estas “polêmicas” que acabei de referir e que, de algum modo, encontram-se nele refletidas, assentam-se na *crônica da ordem*, onde nada deve ser deixado ao acaso. Como nos diz Veiga-Neto (no prelo):

Para o pensamento moderno, a ordem não estava sempre aí, se ela não é mais entendida como algo natural, aquilo que a vontade de ordem e as operações de ordenamento engendram passa a ser visto como natural... De fato, não deixa de ser um tanto estranho que as díades que se criam a partir de uma operação de ordenamento são sempre naturalizadas. Mas não é difícil compreender que a

naturalização daquilo que a vontade da ordem produz resulta do ocultamento do poder que está na gênese das operações de ordenamento.

São preocupações, em colocar os sujeitos na ordem da moralidade e ordenar os conhecimentos segundo preceitos “científicos”, que orientam a elaboração de um documento como o que examino nesta tese. Um referencial curricular como o RCN constitui um mapa para marcar territórios mentais e, ao mesmo tempo, para construir maneiras de entender o mundo mas, também, para dar uma ordem a este mundo. Ele decorre da necessidade moderna de classificar, categorizar, enquadrar e excluir.

Como Bauman (1999:10) diz de maneira tão lúcida:

Um mundo ordeiro é um mundo no qual “a gente sabe como ir adiante” (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos — *com toda certeza* — de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem, no geral, constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros. Por causa da nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. Mas a ambivalência confunde o cálculo dos eventos e a relevância dos padrões de ação memorizados.

Bauman também vai nos mostrar que a despeito do esforço estruturador e da busca da ordem, o caráter ambivalente da linguagem — sua condição normal — acaba por prevalecer, levando à impossibilidade de eliminarmos a desordem, de uma vez por todas. Isso acontece porque: “a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos” (Bauman, 1999:14).

O que pretendo ter apontado é que o RCN (sem esquecer os falsos binarismos que se explicitam nos seus enunciados) é informado por sistemas de pensamento que incluem formas particulares de pensar sobre as crianças. A analítica de governmentação que empreendi levou-me a identificar as divisões, as distribuições e os jogos de poder e também algumas das tramas discursivas que os constituíram. Permitiu-me também apontar as concepções de conhecimento e de *expertise* que orientaram sua construção. E possibilitou, sobretudo, que eu indicasse como nele operam racionalidades pedagógicas e políticas, envolvidas em gerar e em pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o poder.

Como uma militante da área da Educação Infantil, cumpro à risca a sugestão de Deleuze (2000:220): “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Foi isto que fiz, com o empenho que me foi possível.

Referências bibliográficas

- ANPEd. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo. n.7, p. 89-96, jan./fev./mar./abr. 1998.
- ARELARO, Lisete R. G. Para onde vai a educação Infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000. p. 51-63.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- _____. From Immodesty to Innocence. In: JENKINS, Henry (Ed.) *The Children's Culture Reader*. New York: New York University Press, 1998. p. 41-57.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.
- BAQUERO, Ricardo; NARODOWSKI, Mariano. Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3 (6), 1994.
- BARBOSA, Maria Carmem. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.
- BARRET-KRIEGEL, Blandine. Michel Foucault y el estado de policia. In: BALBIER, E. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 198-206.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo F. A formação do profissional de Educação Infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.124-128.
- BARRETO, Elba S. de S. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000. p.25-40.
- BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BLOOM, Harold. Leio, logo existo. New Haven (por telefone), 2001. *Veja*, São Paulo, ed. 1685, p. 11-15, 31/01/2001. Entrevista concedida a Flávio Moura.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.
- _____. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.
- _____. *Educação infantil: Bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- _____. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- _____. *Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a, 3 v.
- _____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b, 2 v.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUCHALLA, Anna Paula. Cidade das crianças. *Veja*, São Paulo, ed. 1680, p. 79, 20/12/2000.
- BUJES, Maria Isabel E. *Ante-projeto para ingresso no programa de doutorado*. Porto Alegre: UFRGS/PPGedu, 1997. Texto digitado
- _____. *Parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS/PPGedu, 1998a. Texto digitado

_____. *Em busca de sentidos para o currículo e para a avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 1998b. Texto digitado. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI, 1998, Belém.

_____. *Que infância é esta?* Porto Alegre: UFRGS/PPG-Edu, 2000a. Texto digitado. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2000.

_____. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jun., 2000b.

BURCHELL, Graham. Liberal Government and Techniques of the Self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

BURMAN, Erica. *La Desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.

CALVERT, Karin. Children in the House: Material Culture of Early Childhood. In: JENKINS, Henry (Ed.) *The Children's Culture Reader*. New York University Press, 1998.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. A política de Educação Infantil no contexto da política de infância no Brasil: algumas questões inquietantes sobre programas educacionais para crianças pobres no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c. p. 28-30.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CANNELLA, Gaile The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 1, n. 1, 1999. p. 36-44.

CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: L &PM, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p.19-49.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. C. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

_____. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Marisa V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. P. Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

_____. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998a.

_____. Currículo e política cultural. In: Costa, M. V. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998b.

_____. (Org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M.V. (Org): *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000b.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M.H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Orgs.) *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC/Editora 345, 1998.

COUTINHO, Karyne. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CRAIDY, Carmem. A LDB. O FUNDEF e a Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000. p.65-71.

CRIANÇA. Brasília: Tereza de Jesus Nery Barreto. 1993. v.25.

CRIANÇA. Brasília: Monique Deheinzelin. sd.. v. 29.

CRIANÇA. Brasília: Monique Deheinzelin. sd.. v. 30.

CRIANÇA. Brasília: Monique Deheinzelin, nov.1998, v. 31.

CRIANÇA. Brasília: Monique Deheinzelin, jun. 1999, v. 32.

CRIANÇA. Brasília: Monique Deheinzelin, dez.1999, v. 33.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press, 1999.

DEAN, Mitchell. Foucault, Government and the Enfolding of Authority. In: BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (Ed.) *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

_____. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Grã-Bretanha: Sage Publications, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Madri: Paidós, 1987.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DIDONET, Vital. Educação Infantil: horizontes das políticas atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 e PEC/Combate à miséria. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000a. p.93-102.

_____. A LDB e a política de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000b. p.13-24.

DOMINGUES, Ivan. A experiência do tempo In: _____. *O fio e a trama*. Belo Horizonte: UFMG e Iluminuras, 1996. p. 17-46.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T.da (Org.) *Pedagogia dos monstros: Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DONZELOT, J. *L'invention du social*. Paris: Fayard, 1984.

DORNELLES, Leni Vieira. *Meninas de papel: o significado de ser menina nas revistas femininas infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, 2 v.

_____. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

EWALD, François. *Foucault a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina S. (Org.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados — FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993a.

_____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993b, p. 277-293.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993c, p. 179-191

_____. O nascimento da medicina social. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993d, p.79-98.

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993e, p.1-14.

- _____. O nascimento do hospital. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993f, p. 99-111.
- _____. *Saber y verdad*. Madri: La Piqueta, s.d.a.
- _____. Foucault responde a Sartre. In: _____. *Saber y verdad*. Madri: La Piqueta, s.d.b.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995a .
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- _____. Tecnologias del yo. In _____. *Tecnologias del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós, 1995c. p. 45-94.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996a.
- _____. “Omnes et singulatim”: hacia uma crítica de la razón política. In: _____. *Que és la ilustración?* Cordoba, Alción, 1996b. p. 17-66.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996c.
- _____. A vontade de saber. In: _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1997a, v.1.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997b.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997c.
- _____. O uso dos prazeres. In: _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, v. 2.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. Les Anormaux. In: _____. *Cours au Collège de France. 1974-1975*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1999c.
- FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). *Vigotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- GANE, M. e JOHNSON, T. (Eds.) *Foucault's New Domains*. Londres: Routledge, 1993.
- GÈLIS, Jacques. L'individualisation de l'enfant. In: Ariès, P.; DUBY, G. (Orgs.) *Histoire de la vie privée*. Paris: Seuil, 1986.
- GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. da. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-20.
- _____. Disciplining Bodies: on the contitunity of power relations in Pedagogy. In: POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Eds.) *Foucault's Challenge*. New York e Londres: Teacher's College Press, 1998. p.231-251.
- GVIRTZ, Silvina. (Org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- _____. e PALAMIDESSEI, Mariano. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1998.
- HADDAD, Lenira. *Parecer sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. São Paulo: FEUSP, 1998. Texto digitado
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 33-52, 1992.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOSKIN, K. Foucault under Examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, S. J. (Ed.) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. Londres: Routledge, 1990. p.29-53.
- HUNT, Alan e WICKHAM, Gary. *Foucault and Law*. Londres: Pluto Press, 1998.

- HUNTER, Ian. Assembling the School. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166
- JENKINS, Henry (Ed.) *The Children's Culture Reader*. New York University Press, 1998a.
- _____. Childhood Innocence and Other Modern Myths. In: JENKINS, Henry (Ed.) *The Children's Culture Reader*. New York University Press, 1998b. p.1-37.
- JOBIM e SOUZA, Solange. A Psicologia do Desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de A (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p.35-46.
- JOHNSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, Autêntica, 1999. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, Autêntica, 1999a. p.7-131.
- JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, Autêntica, 1999b.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2000.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1989-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, agosto, 1991.
- _____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998a.
- _____. *Parecer sobre a versão preliminar do RCN/Infantil*. São Paulo: FCC, 1998b. Texto digitado
- _____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados — FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. p.35-84.
- _____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 46-75.
- _____. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998b.
- LOURO, Guacira L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. p.7-34.
- LUKE, Allan. Text and Discourse in Education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, Washington D C , v. 21, 1995-96, p.3-48.
- LYOTARD, Jean François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- _____. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. Lisboa: D.Quixote, 1993.
- MACHADO, Maria Aglaê de M. Por uma política nacional de Educação Infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 14-17.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. São Paulo: FCC, 1998. Texto digitado.
- _____. (Org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000.
- MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- MARINHO, Heloísa. *O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda., 1978.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

- MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.185-210.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governing Economic Life*. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Eds.). *Foucault's New Domains*. Londres: Routledge, 1993. p.75-105.
- MILLER, Toby. *The Well-Tempered Self: Citizenship, Culture and the Postmodern Subject*. Baltimore e Londres: The Johns Hopkins University Press, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREY, Miguel. *Introducción: la cuestión del método*. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós, 1995. p. 9-44.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- _____. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, M.V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. P. Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p.57-63.
- _____. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; RUBIANO, Márcia R. B. Um estudo das perspectivas para a educação infantil a partir da nova LDB. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/PDE, 2000. p.41-50.
- OLIVEIRA, Rosane. *Escola e trabalho*. *Zero Hora*, Porto Alegre, 29/06/1999. p.14.
- OSBORNE, Thomas. *Security and Vitality: drains, liberalism, and power in the nineteenth century*. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. (Ed.) *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996, p. 37-64.
- PALAMIDESSI, Mariano I. *El orden y detalle de las cosas enseñables*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- PALHARES, Marina. S.; MARTINEZ, Cláudia M. S. *Educação Infantil: uma questão para o debate*. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados — FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p.5-16.
- PESSOA, Fernando. *O Eu profundo e os outros eus: seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- _____. *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- PETERS, Michael. *Governamentalidade neoliberal e educação*. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 211-224.
- _____. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.
- POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Ed.) *Foucault's Challenge*. New York e Londres: Teacher's College Press, 1998a.
- _____. *Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices*. In: POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Eds.) *Foucault's Challenge*. New York e Londres: Teacher's College Press, 1998b. p.3-35.
- PORTER, Roy (Ed.) *Rewriting the Self*. Londres: Routledge, 1997).
- PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

- RANSOM, John S. *Foucault's Discipline: The Politics of Subjectivity*. Durham e Londres: Duke University Press, 1997.
- RIBEIRO, Célia. *Etiqueta na prática: para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- ROCHA, Cristianne Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- ROCHA, Eloisa Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC/ Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 1999.
- ROSE, Nikolas. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.
- _____. Governing "Advanced" Liberal Democracies. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas;
- ROSE, Nikolas. (Ed.) *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996b, p. 37-64.
- _____. Assembling the Modern Self. In: PORTER, Roy (Ed.) *Rewriting the Self*. Londres: Routledge, 1997. p.224-248.
- _____. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Alguns indicadores de Educação Infantil no período 1995-1999*. São Paulo: FCC, 2000. Texto digitado
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; BARRETO, Angela Rabelo. *Improving early child care and education in developing countries*. São Paulo: USP; Brasília: UNB, Trabalho apresentado no International Congress of Psychology, Estocolmo, Suécia, 2000. Texto digitado
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTOS, Luís Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.229-256.
- SILVA, Luís Heron da. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995. p.245-260.
- _____. (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- _____. (Org.) *Pedagogia dos monstros: Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 1996, Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- SPIGEL, Lynn. Seducing the Innocent. In: JENKINS, Henry (Ed.) *The Children's Culture Reader*. New York University Press, 1998. p.110-135.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- TRISCIUZZI, Leonardo e CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Roma: Riuniti, 1989.
- USHER, Robin; EDWARDS, Richard. *Postmodernism and Education*. Londres e New York: Routledge, 1994.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- _____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.87-96.

_____. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo.** In: COSTA, M.V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. P. Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. 37-56.

_____. *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta, 1997.

VEIGA, Aida. Pequenos na pré-escola: atenção redobrada. *Veja*, São Paulo, ed. 1584, p. 62-63, 10/02/1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996a. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b. p.19-35.

_____. Currículo e cultura. *Internet*, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Estudos Culturais e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000 a. p.37-69.

_____. Espacios que producen. In: GVIRTZ, Silvina. (Org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000 b. p.195-212.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000c.

_____. **Incluir para saber. Saber para excluir. Proposições, no prelo (2001)**

_____. *Governo ou governamento?* Porto Alegre: UFRGS/FAGED/PPGEdu, 2001. Texto digitado

WALKERDINE, Valerie. Um análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.143-216.