

“Lugar de criança é na escola”: estratégias de gerenciamento da infância na atualidade

Gisele Ruiz Silva

Resumo

Este texto tem um caráter histórico-filosófico e o solo teórico sobre o qual se sustenta é a perspectiva dos Estudos Foucaultianos. Tem por objetivo evidenciar os discursos que transitam no campo educacional e que participam da constituição de certo tipo de sujeito fabricado no interior das escolas de educação infantil. Trata de pensar alguns elementos que potencializam a fabricação de um sujeito-infantil-escolarizado, tomando a infância como invenção moderna marcada pelas estratégias produtivas da disciplina, no eixo do saber e no eixo do poder, que apontam para a construção de técnicas específicas para a condução das condutas desta população, especialmente no interior nas instituições escolares. Problematisa o jogo de forças que se estabelece sobre a obrigatoriedade de escolarização das crianças de quatro anos, evidenciando os diferentes saberes que dão sustentação a este discurso a partir da análise de uma mídia impressa de ampla circulação entre professores e estudantes da educação infantil.

Palavras-chave: infância, educação; escolarização obrigatória; Estudos Foucaultianos.

Situando o estudo

No campo das políticas públicas da educação, o ano de 2016 é marcado por ser o prazo limite da inserção das crianças de quatro anos na Educação Básica. Diante disso, este artigo tem por finalidade evidenciar os discursos que transitam com campo educacional e que participam da constituição de certo tipo de sujeito fabricado no interior das escolas de educação infantil. Trata-se de pensarmos alguns elementos que potencializam a formação de um sujeito-infantil-escolarizado. Para isso, escolhemos como material empírico, a edição número 38, ano XII, de janeiro a março/2014, por ser um exemplar destinado ao tema *A escola e as crianças de 4 a 5 anos*, que entra em circulação após a promulgação da Lei Nº 12.796/2013 que altera o texto da Lei 9394/96, no seu art.4, item I, passando à redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013).

A revista é uma publicação trimestral do Grupo A Educação S.A. Está em circulação desde o ano de 2003, consolidando-se “como uma das principais fontes de formação e atualização dos professores brasileiros” (GRUPO A, 2016); apresenta-se nas versões impressa e digital; tem como público alvo os educadores da educação infantil, contando com a colaboração de pesquisadores conceituados no campo da Educação. Uma das características

por nós elencadas como fundamentais para a escolha desta mídia como objeto de análise é o fato de ser, entre outras, um periódico entendido como referencial teórico para a formação de professores, distribuída para as escolas públicas brasileiras através do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, no eixo PNBE Periódicos desde o ano de 2010.

Nas próximas sessões deste artigo, trataremos discutir como determinados saberes entram em cena e de que maneiras se tornam verdades no campo da educação ao ponto de conduzir nossas condutas nas menores ações cotidianas. Para isso, seguiremos algumas pistas deixadas pelo filósofo francês Michel Foucault no que se refere à Análise do Discurso. Antes, porém, trataremos a respeito de como a infância se torna uma categoria social importante a ponto de exigir o investimento de políticas de atendimento e institucionalização.

Para entender o presente: trilhando pistas foucaultianas

Na perspectiva teórica em que nos movimentamos, aprendemos com Michel Foucault a olhar a história rompendo com a forma tradicional, linear, com uma relação direta de causa-consequência. Contrário ao pensamento iluminista, Foucault não entende o sujeito como “*desde sempre aí*” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104, grifo do autor). Para ele, o sujeito não é algo dado ou preexistente ao mundo social. É no interior das tramas do poder e do saber que nos constituímos como sujeito.

Nessa perspectiva, Foucault revoluciona o modo de contar a história das coisas. Rompe com a linearidade dos fatos e com a prática das análises de causa e efeito próprias do iluminismo, para nos dizer de uma história singular, contingente, própria de cada tempo. A esse respeito, o arqueólogo e historiador Paul Veyne destaca que

todos os fenômenos são singulares. Todo fato histórico ou sociológico é uma singularidade; Foucault pensa que não existem verdades gerais, trans-históricas, pois os fatos humanos, os atos ou as palavras, não provêm de uma natureza, de uma razão que seria sua origem, nem tampouco refletem fielmente o objeto que a remetem. Para além da enganosa generalidade desses fatos ou de sua suposta funcionalidade, essa singularidade é a do seu estranho discurso (2014, p. 23).

A história aparece na obra foucaultiana de duas formas: como objeto de descrição, ou seja, com a preocupação de descrever este objeto ao longo da história; e como questão metodológica, pela forma como esse objeto é descrito. Sobre isso, Foucault estabelece duas maneiras de realizar a análise da relação entre a história e o sujeito: a arqueologia e a

genealogia. Segundo Edgardo Castro (2009), arqueologia e genealogia são, em Foucault, seu método.

Em linhas gerais, a arqueologia é uma história de como os sujeitos são constituídos a partir dos saberes. Fazer uma pesquisa arqueológica no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2000) é buscar na esteira da história que acontecimentos são condições de possibilidade para a emergência de determinado fato. É escavar, escarafunchar, dar visibilidade a acontecimentos dispersos que permitiram que algo pudesse ser dito em determinado momento (CASTRO, 2009).

A genealogia, por sua vez, vai se estabelecendo como uma estratégia analítica para Foucault já numa segunda fase dos seus estudos. Ele não abandona a arqueologia, o que faz é dar visibilidade para o fato de que na relação do sujeito com o saber há jogos de poder em constante luta. Foucault situa os saberes em uma arena de batalhas. Olhar o objeto de estudo imerso nas suas relações com o saber, evidenciando ali a existência de relações de poder, é acoplar a genealogia à arqueologia. Foucault nos ensina em suas pesquisas de cunho genealógico a buscar na singularidade da história do objeto de estudo quais foram os contextos sociais, quais os embates políticos e econômicos que deram a ver tal objeto de uma maneira e não de outra. Assim, evidenciar os cenários que serviram – e servem – como pano de fundo para o sujeito-infantil-escolarizado na Modernidade, bem como mapear os deslocamentos nos discursos produzidos sobre este sujeito a partir das relações de poder que o constituem, é uma tentativa de, assumindo algumas pistas genealógicas, compreender a infância escolarizada contemporânea. Eis o nosso desafio!

Na próxima seção trataremos de estabelecer algumas conexões entre a emergência da infância – como categoria social – e de como a escola – enquanto maquinaria de constituição de subjetividades – estão fortemente articuladas no jogo da lógica moderna.

Nos rastros de uma história da infância

Nesta sessão, passemos a apresentar algumas de nossas compreensões sobre as formas de entender a história da infância e as articulações da infância enquanto população que passa a ser atendida no interior das instituições escolares.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes, constituir a história da infância ou a história da criança, será algo sempre “circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar” (2007,

p. 16). Nesse sentido, aquilo que se entende por infância ou aquilo que se diz sobre as crianças, será sempre um produto formulado a partir do exterior desse sujeito.

Inúmeros são os investimentos para compreender a etapa inicial da vida dos sujeitos. Ainda assim, a infância é algo que nos escapa, pois não diz de si mesma. No sentido atribuído por Larrosa (1999), a infância é algo por nós capturado, algo que nossos saberes podem explicar e nomear. A infância é objeto de nossa intervenção e acolhida. Sabemos sobre suas necessidades, características e demandas. A infância é algo sobre o quê, em certa medida, temos o controle. Por outro lado, e ao mesmo tempo, pela impossibilidade de dizer de si mesma, a infância é “um outro”, um outro que nossas vontades de saber e de poder não conseguem abarcar. Um outro que nos escapa de qualquer objetivação. Para este autor,

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora da verdade a qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância (LARROSA, 1999, p. 186).

É numa relação de forças que saberes sobre a infância vão se constituindo. Nos jogos de poder, infâncias – no plural – vão emergindo: infância pobre, infância das ruas, infância abrigada, infância marginalizada, infância privilegiada, infância da vida no lar, infância da vida sem lar, infância escolarizada, entre tantas outras. A infância não é, nesse sentido, um lugar neutro ou universal, ainda que nossa lógica Moderna tente categorizá-la.

Os estudos no campo da historiografia da infância, especialmente aqueles cunhados por Philippe Ariès (1981), dão visibilidade aos deslocamentos na forma como as sociedades medievais percebiam a infância. O autor aponta para a inexistência de um sentimento de infância na Idade Média. O que se entende por infância como uma etapa específica da vida humana era algo desconhecido, sem significado para a época. A diferenciação entre a criança e o adulto dava-se tão somente na impossibilidade do pequeno ser conseguir satisfazer, sozinho, suas próprias necessidades.

Já por volta dos séculos XVII e XVIII, os indivíduos que hoje nomeamos como crianças eram vistos como adultos em versão reduzida, ou adultos em miniatura. A ordem discursiva da época não abarcava a possibilidade de se pensar a infância como pensamos hoje. No entanto, no interior das instituições familiares se desenvolveu um novo sentimento no que tange às crianças. Elas passaram a ganhar a atenção dos adultos e, ao mesmo tempo em que

começam a ser vistas em algumas especificidades, tornaram-se também fonte de distração e relaxamento.

Nesse contexto, na exterioridade das instituições familiares da época, mudanças de ordem política, econômica e demográfica marcam o início da Modernidade. O aumento da população, aumento da divisão do trabalho, a organização dos estados nacionais e a organização capitalista de acumulação e de propriedade, passam a exigir novos modos de ver os indivíduos e as populações. A esse movimento, Maria Isabel Bujes chama de “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” (2002, p. 32).

Esse conjunto de transformações que a autora se refere acontece no âmbito da sociedade como um todo, modificando a lógica do gerenciamento das populações. A partir de uma análise foucaultiana, é possível afirmar que há uma mudança de ênfase na forma como o Estado gerencia a vida dos indivíduos. Isso porque as pequenas mudanças nas formas de conduzir os indivíduos, afeta suas subjetividades e, a longo prazo, as formas de gerenciamento social. É sobre isso que trataremos na próxima seção deste artigo.

Das estratégias de conduzir a população: formando sujeitos infantis contemporâneos

Para pensar a infância na perspectiva em que nos movimentamos, é preciso pensar no conjunto de elementos que dela se encarregam: as instituições, o mercado econômico, as leis e políticas públicas, enfim, um conjunto de elementos que imersos em relações de poder e de saber, produzem e dão sustentação a um tipo de discurso inerente à determinada época. Assim, é possível dizer que as estratégias de condução da infância – como da loucura, da criminalidade, dos idosos, entre outros – não são estanques, elas se reorganizam e se reelaboram de acordo com o contexto histórico.

Foucault, ao estudar as tecnologias de poder, pontua três modalidades que têm objetos de ação diferentes: a soberania, a disciplina e o biopoder. A soberania se refere ao poder de espada, o poder do rei sobre os súditos, um poder que dá ao soberano o direito de decidir sobre a vida e a morte dos indivíduos. A soberania é um poder cuja preocupação central é a manutenção do território e de suas riquezas. “É uma forma de poder que se exerce sobre os bens, a terra e seus produtos” (CASTRO, 2009, p. 405). Ela é o eixo das estratégias políticas até por volta dos séculos XVI e XVII.

Com as novas configurações da sociedade a partir do século XVIII, uma nova forma de poder se estrutura, é o poder disciplinar que toma força. A disciplina também age sobre os corpos dos indivíduos, mas de forma diferente da soberania. A disciplina tem a finalidade de docilizar os corpos, tornando-os o mais produtivo possível. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2003, p.118). A disciplina se apresenta em dois eixos: no saber, de forma a controlar a produção de discursos; e no poder, pelas técnicas que agem mais diretamente sobre os corpos dos indivíduos. O poder disciplinar é uma técnica de condução das condutas dos sujeitos que marca, entre outras coisas, a constituição da infância na Modernidade.

A sociedade disciplinar produziu sobre os sujeitos uma série de saberes e, nesse sentido, foi uma das condições de possibilidade para a emergência das Ciências Humanas, um campo do saber científico que tem no homem seu objeto de investigação. As disciplinas operam

uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, [...], levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (FOUCAULT, 2003, p. 121).

Pela ação do poder disciplinar, uma série de instituições sociais – hospitais, escolas, quartéis, conventos, prisões – passam a se organizar de forma a objetivar e subjetivar os indivíduos. Pelas disciplinas, as instituições tornaram-se “aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis” (idem, p. 184).

A preocupação com o gerenciamento das populações põe em evidência um novo tipo de tecnologia de poder: o biopoder. Os mecanismos de poder que na soberania eram exercidos sobre as ameaças de morte, no biopoder levam a uma exaltação da vida. O biopoder é um poder sobre a vida. É na manutenção da vida e na diminuição dos riscos para a vida que vai atuar o biopoder. As estratégias para a operacionalização do biopoder são denominadas estratégias biopolíticas. O biopoder não se sobrepõe à disciplina, nem a exclui. Ele se acopla a ela e depende dela, uma vez que para a efetivação de técnicas capazes de conduzir a conduta de toda uma população, faz-se necessário o disciplinamento individual de cada sujeito.

Segundo Bujes (2002), em meio às modificações dadas pelas novas configurações no seio da família e da sociedade como um todo, é que as instituições educacionais modernas se organizam e se consolidam, tornando-se um emblema da Modernidade. A infância torna-se alvo da ação da instituição escolar. Ao entrar na escola, a infância torna-se, ao mesmo tempo,

sujeito e objeto de um determinado saber. Um saber constituído e sustentado pelos discursos de outros saberes que dizem sobre a criança e seus modos de ser e estar em relação ao mundo. Saberes que “se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que [...] se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna” (RESENDE, 2015, p. 130).

O processo de manutenção do projeto Moderno de sociedade teve como um de seus mais caros emblemas a instituição escolar. A escola tornou-se o instrumento do projeto educacional moderno e a infância, um dos seus objetos de ação. Cabe à escola o papel de desenvolver técnicas de educação dos sujeitos infantis de forma que esses possam atingir a maioria por meio da razão. Para isso, a escola lança mão de um conjunto de saberes – os saberes pedagógicos – produzido no seu interior, para o controle e regulação das crianças (VARELA, 2010). Constitui-se, assim, a pedagogização da infância, ou seja, a partir da conceituação da infância como uma população que necessita ser cuidada, mas também educada, o que a coloca na posição de objeto universal, é que diferentes campos do saber mobilizam-se e colocam em funcionamento uma série de verdades sobre ela. “As narrativas sobre esta infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada” (RESENDE, 2015, p. 56).

No jogo das relações de poder e saber que dão à infância *um lugar ao sol*, diversos são os meios nos quais os discursos sobre ela entram em funcionamento. Não somente no interior das escolas são produzidos os saberes pedagógicos; é fundamentalmente nela, mas não apenas. Falar da criança, de seu desenvolvimento, de suas capacidades e necessidades passa a ser objeto das ciências. A esse respeito, Mariano Narodowski argumenta que

A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem-na de acordo com esses cânones. A infância é a chave óbvia da existência da psicologia da criança e da pediatria: um recorte específico do ciclo vital humano que justifica a elaboração de um sem-número de premissas e afirmações igualmente específicas, particulares dessa etapa da vida do homem, exclusivas da infância (2001, p. 22).

Os discursos sobre a infância desenvolvidos dentro do espaço da escola não atuam sozinhos. Pensar a infância ligada à escola é, para nós, algo quase natural, a infância culturalmente normal é aquela ligada à atividade escolar. Nesse jogo de relações outros saberes se movimentam: a psicologia educacional, a pedagogia, a didática, a psicopedagogia, saberes que, apesar de suas especificidades, “pautam normalidades e patologias; progressos e regressões, benefícios e prejuízos no atinente, em primeira instância, às ações empreendidas pelos educadores [...] nas instituições escolares e, em segunda instância, às respostas dadas

pelas crianças a essas ações” (NARODOWSKI, 2001, p. 22). Os saberes classificam e distribuem as crianças nos espaços, tempos e entre pares. A escola e os saberes nela produzidos constituem um sujeito-infantil-escolarizado.

Quando a pedagogia extrapola os muros da escola: a sociedade de aprendizagem em nossos dias

Não é apenas no interior das instituições escolares que os discursos escolarizantes atuam e produzem seus efeitos. Segundo Noguera-Ramírez (2009), os anos que findam o século XX marcam um deslocamento de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem. Em sua tese intitulada *Do governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem*, o autor discute a reestruturação social no ocidente no que tange à arte pedagógica. A sociedade moderna é caracterizada por uma profunda marca educativa.

Após a queda do muro de Berlin, em 1993, emerge uma sociedade pós-capitalista. As formas de relação com a produção se deslocam do produto enquanto matéria – o capital, a terra, o trabalho – para uma preocupação muito específica com o conhecimento. A sociedade do final do século XX tem seu foco centrado no conhecimento especializado, a sociedade efetiva-se como uma cidade educativa ou sociedade de aprendizagem. Esse tipo de sociedade implica um espaço público onde diversas aprendizagens acontecem. São “cenários considerados organizações de aprendizagem que levam a constituir verdadeiras cidades de aprendizagem, caracterizadas porque seus componentes (tanto indivíduos quanto organizações) aprendem a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 16).

Essa mudança, no entanto, não aconteceu de uma hora para outra. Houve uma série de deslocamentos que, segundo esse autor, marcam três momentos na história da educação no ocidente: 1º) entre os séculos XVII e XVIII vigorava uma sociedade de ensino centrado na razão de Estado e na constituição de uma forma de ser sujeito. A Didática era o principal campo do saber pedagógico, debruçada a produzir o homem dócil; 2º) no final do século XVIII o conceito de educação era voltado para a lógica do Estado Educador, em que a educação era função estatal, centrada especialmente no espaço da escola pública que se expandiu nas distintas camadas sociais. As tradições pedagógicas modernas se constituíram, a Teoria do Currículo e a Pedagogia são exemplos de campos do saber que marcam essa época; e 3º) no final do século XIX, a educação sai da responsabilidade única do Estado e

passa a ser uma das atribuições da sociedade, a ênfase é na atividade do sujeito que não só aprende, mas que aprende a aprender. Cada sujeito se torna um eterno aprendiz responsável por si – é a lógica da sociedade da aprendizagem. Aqui a Psicopedagogia ganha o centro da ação com seu conceito de adaptação, experiência ou resolução de problemas.

Assim, de obrigatoriedade imposta pelo Estado, a educação passa a ser uma demanda da população, uma necessidade, um direito, uma exigência. A educação passa a ser uma responsabilidade pessoal e individual. Na sociedade da aprendizagem a estratégia de educação se pauta do convencimento pela verdade, por aquilo que é dito como verdadeiro e não mais pela força. Para cada discurso de verdade uma pedagogia, para cada pedagogia uma vontade de governar, de gerir uma determinada forma de ser humano. O aparente distanciamento do Estado da condução da vida das pessoas é, no entanto, uma estratégia de racionalização dos gastos, uma questão de ordem econômica. Ao mesmo tempo em que o Estado se exime da obrigatoriedade com a educação, ele desenvolve estratégias de gerenciamento da população que, por diversos vieses, educam os sujeitos cotidianamente.

Esse cenário indica a constituição de novas práticas culturais, que se tornam elementos fundamentais para o campo dos Estudos Culturais. Com a emergência desse campo de estudos, e de suas articulações com a Educação, houve a possibilidade de se pensar a pedagogia atrelada à cultura, ou seja, aquilo que se ensina e a forma como se ensina está diretamente ligada à cultura. É no interior da cultura que são constituídos e operacionalizados os saberes de um determinado momento histórico. Além disso, a compreensão de que o lugar de ensino e aprendizagem é restrito à escola cai por terra, “os modos como as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida”(ANDRADE e COSTA, 2015, p. 49), intensificam-se.

A perspectiva dos Estudos Culturais é um campo bastante heterogêneo que possui diferentes influências epistemológicas e políticas. No entanto, como afirma Veiga-Neto (2004, p. 40), “ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais – esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault”. É, então, por este viés, dos Estudos Culturais numa perspectiva foucaultiana, que nos movimentaremos na análise do material empírico que escolhemos para este trabalho.

Como anunciamos no início deste artigo, nosso objetivo é analisar as enunciações presente na revista *Pátio Educação Infantil*, em especial a edição de número 38, que versa prioritariamente sobre a obrigatoriedade das crianças de 4 a 5 anos estarem matriculadas na

escola. Porém, antes de passar à análise propriamente dita, nos dedicaremos a situar o leitor sobre as razões que nos movem a tomar uma revista como objeto de análise. Trata-se de um artefato cultural, ou seja, de um objeto produzido no interior de uma determinada cultura que é sustentado e dá sustentação aos discursos que veiculam e formam uma sociedade. Diversos são os artefatos culturais que circulam entre nós e que nos ensinam formas de ser e estar neste mundo: jornais, telenovelas, blogs, revistas, filmes, histórias em quadrinhos, cinema, entre outros.

Tais artefatos carregam consigo uma vontade de pedagogia. Este é um conceito cunhado por Viviane Camozzato e Marisa Costa (2015) numa tentativa de abarcar a lógica governamental de nosso tempo. Segundo as autoras, a vontade de pedagogia implica um desejo “de conduzir os indivíduos, engrenando-os numa lógica em que através de cálculos e estatísticas eles são tomados sujeitos de uma determinada configuração” (p. 36). A pedagogia corresponde a um conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito. Nesse sentido, essa vontade de pedagogia vai estar presente nos diferentes artefatos culturais, atuando como uma estratégia educadora dos sujeitos para além dos muros escolares numa sociedade de aprendizagem.

É importante destacar que a vontade de pedagogia está imersa nas relações de poder e de saber que se estabelecem na sociedade, não é imune a elas, muito pelo contrário. Há marcadamente disputas de poder, jogos de tensão, diferentes interesses competindo entre si para dar uma ou outra direção para os indivíduos. O que nos interessa não é nos posicionarmos contra ou a favor da obrigatoriedade de escolarização das crianças. O que nos mobiliza é dar visibilidade a essas disputas, é fazer ver que as relações de poder-saber que ali se estabelecem e que nos conduzem cotidianamente.

Verdades em suspenso: exercício analítico em ação

Nas reportagens analisadas buscamos, a partir das pistas metodológicas deixadas por Michel Foucault (2010), destacar conjuntos de enunciações que se aproximam no sentido de reverberarem uma mesma ordem de pensamento, uma mesma ordem discursiva a respeito da escolarização das crianças pequenas. Elencamos alguns excertos que colocam em funcionamento conjuntos diferentes de saber que dão sustentação à ordem discursiva vigente. No primeiro grupo de enunciações destacamos alguns ditos que narram a urgência da ampliação de vagas tendo em vista que

[...] os filhos das famílias mais pobres ficam mais alijados, como se vê pelos dados: do total de matrículas na educação infantil, no ano 2000, 54% eram de crianças do grupo 20% mais rico da população brasileira e apenas 25% do grupo 20% mais pobre (Censo 2000) e na creche, em 2008, 43% eram de crianças cuja renda familiar *per capita* era maior que três salários mínimos e somente 18% de crianças cujas famílias recebiam até um salário mínimo *per capita* (PNAD 2008) (DIDONET, 2014, p. 5)

Além disso, “diferentes levantamentos evidenciam que as crianças mais pobres, moradoras de zonas rurais, [...], filhas de famílias com menor renda, têm menos acesso à educação infantil” (COELHO, 2014, p.17). Aquilo que nestas reportagens é dito sobre a obrigatoriedade de matrícula vem para o jogo munido de diferentes saberes. Aqui a Estatística marca território e, ao mostrar os dados do Censo de 2000 e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio de 2008, produz uma verdade: as crianças pobres têm dificuldade de acesso à escola. Conhecer a porcentagem de crianças que não tem acesso à escola é uma estratégia de gerenciamentos de uma população, neste caso das crianças pequenas de baixa renda. Segundo Traversini e Bello,

a estatística como um conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo. Temos assim, pois, com a estatística um *tête à tête* com a arte de governar. Ciência que é exterior ao próprio governo e que, mesmo quem não é governante, pode fundar, estabelecer, provar os seus resultados dos quais não se pode prescindir (2009, p. 142).

É justamente o que acontece com os dados expostos na reportagem. Quem de nós se atreve a dizer algo contra? Tomando como verdade que as crianças pobres têm menos acesso à educação infantil, talvez entremos no jogo argumentando a favor da obrigatoriedade ou, no mínimo, pela ampliação de vagas. Composta por saberes e procedimentos técnicos específicos, a estatística é utilizada por governos e diferentes esferas públicas para situar populações como sendo de risco social (TRAVERSINI; BELLO, 2009). “Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos [...] é tomar a prática da gestão do risco com uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões” (idem, p. 143).

A preocupação com o gerenciamento da vida das crianças enquanto população em situação de risco fica evidente em outros excertos. Alguns pressupostos são colocados em funcionamento e acabam por constituir verdades sobre as crianças, como por exemplo, afirmar que “As crianças que tem mais necessidade da pré-escola pública [...] são justamente aquelas oriundas dos ambientes socioeconômicos precários e vulneráveis” (DIDONET, 2014, p. 5), é uma verdade produzida e reverberada pelos dados estatísticos. Não estamos aqui negando que as crianças pobres tenham necessidade de pré-escolas públicas ou que não seja verificável o fato de existirem poucas vagas para nossas crianças. O que queremos colocar em evidência é que os discursos que cercam as crianças não operam sozinhos e não são naturais.

Tais discursos são construções de uma determinada época, imersos em uma ordem discursiva que é própria desta época. Assim que constatações do tipo “É verdade também que um padrão econômico mais alto coincide com um nível de escolaridade mais elevado” (DIDONET, 2014, p. 6), é tomado como verdadeiro tanto quanto a anteriormente citada.

Atado a uma teia discursiva, engendrada por relações de poder e saber, outros ditos são postos em funcionamento e narram o lugar da escola de educação infantil na contemporaneidade. A afirmativa de que “O recurso à obrigatoriedade significa que **a pré-escola tem uma aprendizagem a produzir**”, e ainda que “A universalização é uma tendência robusta, motivada pela compreensão cada vez maior por parte dos pais e da sociedade do **valor da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança**” (DIDONET, 2014, p. 7, grifos nossos), nos mostram que esta etapa da educação é de grande importância para as crianças no que diz respeito às suas aprendizagens e desenvolvimento. Nesse sentido, vemos ser produzida no interior das instituições – e também fora delas – uma série de saberes sobre as crianças que nos orientam sobre o quê, quando e como ensiná-las na escola, ou seja, seu currículo.

É notório que essa seleção de conhecimentos que permeiam o currículo da educação infantil não se faz distante daquilo que se entende sobre esta criança ali atendida. Mais uma vez reforçamos a ideia de que os discursos não operam de forma isolada, eles se sustentam mutuamente. Na relação currículo-criança, verdades produzidas no campo das ciências humanas, especialmente da didática, pedagogia e psicologia, normatizam o que se pode esperar das crianças a respeito de seus aprendizados. Os excertos abaixo apontam isso:

Essa criança também é **ativa** na construção/criação de si mesma, de sua personalidade e de suas habilidades, por meio da interação com o ambiente (MOSS, 2014, p. 11, grifos nossos)

Uma criança **com características e necessidades próprias** (VERGARA, 2014, p. 13, grifos nossos)

[...] bebês nascem **com um dispositivo para se vincular ao outro** (GUTFRIEND, 2014, p. 20, grifos nossos)

As inscrições **ativa, com características e necessidades próprias e com um dispositivo para se vincular ao outro** são exemplos de alguns elementos que nos permitem olhar a criança e, a partir dela, produzir o aluno. Segundo Narodowski, “A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica, pressuposto de entidade irrefutável como cimento privilegiado da educação escolar” (2001, p. 24). Assim, que os saberes que constituem o que é a criança vão dar suporte para a construção de uma pedagogia para ela. De acordo com um dos excertos do material analisado, “[...] as crianças não vão à escola para fazer qualquer coisa, e sim para **desenvolver a cognição, a emoção e a moral**” (LINS E

SILVA, 2014, p. 34 grifos nossos). Isso implica dizer que há saberes específicos a serem trabalhados com e pelas crianças, que há conhecimentos que devem ser produzidos com e por elas no interior das escolas.

A esse respeito, embora não seja nosso objetivo neste texto analisar no que constituem tais saberes, vale ressaltar que a edição analisada da revista apresenta de forma bastante enfática alguns dos conhecimentos que podem e devem ser desenvolvidos, com e pelas crianças, convidando o leitor a se apropriar das verdades ali expressas conduzindo sua própria conduta e a conduta de seus alunos. São atividades que envolvem saberes da Psicanálise, da Educação Musical, da Matemática, das Ciências Tecnologias, das Ciências Naturais, da Geografia e das Ciências Sociais. Todas pensadas na perspectiva de uma criança única, que deve ter estimulada “a usar a capacidade de pensar, refletir para lidar com questões éticas graves trazidas pelo avanço da ciência e da tecnologia”. Nesse sentido, “A escola do século XXI precisa ser um ambiente propício à investigação dos fenômenos à sua [da criança] volta para detectar e buscar a solução de problemas” (LINS E SILVA, 2014, p. 34). De todo modo, esses saberes produzidos no interior das instituições escolares, e a partir das ciências da educação, são os que, em embates de forças, vão, cotidianamente, produzindo um sujeito-infantil-escolarizado.

Considerações finais

Encerrar aqui esta discussão não é uma tarefa simples. Tomamos como alternativa possível tecer alguns comentários que possibilitem ao menos “amarrar” as ideias apresentadas ao longo deste texto, cujo objetivo é evidenciar os discursos que transitam no campo educacional e que participam da constituição de certo tipo de sujeito fabricado no interior das escolas de educação infantil.

Nesse empreendimento, nos fica evidente as diferentes configurações que a infância enquanto categoria social sofre ao longo dos séculos, especialmente a partir da Modernidade; da mesma maneira acontece com as formas de atendimento às crianças. Nos tempos atuais, a marca de uma vontade de pedagogia, possibilitada pela lógica de gerenciamento da população, faz com que a produção dos saberes pedagógicos escape das instituições formais e transbordam os muros da escola, permitindo que os saberes antes ali restritos sejam produzidos e veiculados por diferentes artefatos alimentados no interior da cultura e imersos em relações de poder e saber.

O que vimos aparecer na edição analisada da revista *Pátio Educação Infantil* evidencia a configuração de um atendimento destinado às crianças de 4 a 5 anos, que posiciona a infância no interior da cultura contemporânea, marcado pela ciência e tecnologia, pela urgência da informação, pela curiosidade, entre outros tantos saberes das ciências da educação que normatizam, narram, posicionam um sujeito-infantil-escolarizado. É certo que o que aqui colocamos em evidência poderá tomar outros contornos ou diferentes proporções, mas isso ficará para um próximo momento.

Referências

ANDRADE, Paula D.; COSTA, Marisa V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas v.17 n. 34 p. 48-63 maio/ago. 2015. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei 12.769** de 4 de abril de 2013.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa V. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução dos sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, n. 44, jan-abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso por seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, Rita. Entre o direito e o dever. Entrevista. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 16-19.

DIDONET, Vital. Dilemas da obrigatoriedade da pré-escola. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 4-7.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1897.

GRUPO A. Site **Revista Pátio Educação Infantil**. Disponível em <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/sobre-a-revista/educacao-infantil.aspx>

GUTFRIEND, Celso. Não duvide: Édipo fio matriculado na sua escola. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 20-23.

KUHLMANN Jr, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In FARIA FILHO, Luciano M. **Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 15-33

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LINS E SILVA, Patrícia K.. Os nativos digitais chegaram à escola. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 4-7.

MOSS, Peter. A relação entre a primeira infância e a educação obrigatória. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 08-11.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos E. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266f. Tese – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.michelfoucault.com.br/files/O%20governo%20pedag%C3%B3gico.Da%20sociedade%20do%20ensino%20para%20a%20sociedade%20da%20aprendizagem.Carlos%20Ernesto%20Noguera-Ramirez.pdf>

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 127-140.

TRAVERSINI, Clarisse; BELLO, Samuel. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In **Educação e Realidade**. v. 39 n. 2 mai/ago. 2009. p. 135-152. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VERGARA, Ofelia. Uma pedagogia para a educação infantil dos 4 aos 5 anos. In **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 12-15.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.