

# EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: ENSAIO SOBRE PODER E CONTROLE

Aliandra Cristina MESOMO\*

*RESUMO:* Este texto pretende problematizar questões voltadas à educação no momento atual, procurando refletir sobre as práticas educacionais institucionais a partir de situações de poder nelas verificadas. Para tanto, toma os estudos de Michel Foucault sobre a dominação dos corpos, tempos e espaços nas instituições (entre elas a escola) como referencial teórico elementar para a fundamentação das problematizações. A faixa etária escolar sobre a qual serão feitas as considerações e reflexões educacionais refere-se às crianças de 0 a 6 anos, ou seja, a Educação Infantil. No entanto, muitas das considerações podem ser estendidas e entendidas no contexto escolar mais amplo.

*PALAVRAS-CHAVE:* Instituição Escolar; Relações de Poder; Controle

EDUCATION AND CHILDHOOD: ESSAY ON POWER AND CONTROL

*ABSTRACT:* This text intends to raise issues related to education in the present moment trying to reflect upon the institutional practices from the perspective of situations of power inserted in them. In order to do this, the present text draws on Michel Foucault's studies on the domination of bodies, time and space in the institutions (including schools) as its theoretical reference. The school age group about which the considerations and reflections will done is children from 0 to 6 years old, which is the Nursery School and Kindergarten. However, most of the considerations here exposed may be extended and understood in a broader school context.

*KEY-WORDS:* School; Power Relationship; Control

atuais em educação. Questões sobre currículo, formação de profissionais, relação entre ensino-aprendizagem, políticas públicas e práticas educativas/escolares destacam-se entre os principais assuntos trabalhados. Nestas abordagens, os aspectos sobre a organização, controle e separação dos espaços, corpos e tempos nas instituições são pouco discutidos.

Foucault (1987) descreve como a disciplinarização extensiva e eficaz que se inicia nos séculos XVII e XVIII penetra nas principais instituições sociais como as prisões, os hospitais e a escola, controlando os seres humanos em todos os aspectos de sua vida. A escola, neste movimento, torna-se a principal via para a determinação dos comportamentos e para a produção de corpos e mentes dóceis e produtivos. Instaura-se um poder que permeia todas as relações e que, por um lado, controla comportamentos e, por outro, produz indivíduos moldados e obedientes, dentro das novas normas sociais.

Dessa forma, ao atentar para as temáticas e práticas concretas na sociedade e na escola, o presente ensaio percebe a instituição escolar não apenas como sendo influenciada e permeada pelas dinâmicas e determinações sociais de ordenamentos, desigualdades e discriminações, mas principalmente reconhece a escola, também, como produtora de desigualdades, comportamentos, valores e sujeitos.

## AS PRÁTICAS NOS TEMPOS MODERNOS

A modernidade, com suas conquistas e descobertas (como os avanços tecnológicos, a expansão dos meios de comunicação), com sua dinâmica, aperfeiçoou as relações de poder e dominação. A configuração social dos tempos modernos tem a industrialização e a aceleração da produção como fundantes de uma nova ordem. Uma ordem que especializa e individualiza, mas ao mesmo tempo congrega grupos com identidades comuns. Neste processo emerge também a preocupação com a infância e sua educação. A escolarização, através das instituições escolares, torna-se um meio de controlar e moldar as crianças, através de uma disciplina autoritária e constante, com um fim normativo e normatizador, ela homogeneiza e trabalha na direção e controle dos indivíduos em todas as atividades, o que representa uma estreita relação entre uma infância desejada (dócil, maleável) para uma sociedade desejada (obediente, eficaz) (Narodowski, 2001; Narodowski, Van Der Horst, 1999).

---

As diversas pesquisas educacionais e discussões em pauta, em geral, versam sobre os fatores que influenciam as teorias e práticas

---

\* Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Linha de Pesquisa Didática, Teoria e Práticas Escolares.. Rua da Reitoria, 109, Ap. 411, Bloco G, CRUSP. Cidade Universitária. São Paulo, SP. CEP: 05508-060. E-mail: aliandra@usp.br

Nas fábricas, instala-se uma vigilância hierárquica que é contínua e funcional. São instauradas regulações através de relações de fiscalização, em que o controle, até mesmo por meio de olhares calculados, funciona ininterruptamente. Foucault (1987) descreve como este poder é discreto, mas funciona permanentemente, tendo uma insidiosa extensão. Todos os movimentos são controlados e orientados na busca da produtividade; o vigiar torna-se parte integrante do processo de produção.

No que diz respeito à indústria cultural, os avanços tecnológicos que disseminam informações têm o poder de convencer e dirigir a população. Os modismos divulgados em propagandas de televisão, novelas, catálogos e revistas expõem modelos que são adotados e seguidos a todo custo pelos indivíduos, para sentirem-se pertencentes aos grupos. Incluímos e excluimos a nós e aos outros na vivência e na produção de práticas discriminatórias as quais alimentamos com nossa diferenciação. Fisher (2002), em consistente análise discute a mídia (principalmente a televisão) como um dispositivo pedagógico que educa, operando

no sentido de participar efetivamente na constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à 'educação' das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem. (FISCHER, 2002, p.153).

Nas experiências sociais e diárias, nossas buscas e papéis geralmente se ajustam às ações desempenhadas pelos outros indivíduos. Esta questão é discutida por Goffman (1983) que ressalta este interesse de se adequar à conduta dos outros, mas também, de controlá-la. As opiniões defendidas e expressas sempre são manifestadas pensando em serem aceitas pelo outro. Certas características sociais "todos devem ter", para que haja o sentimento de pertencimento. A interação, segundo o autor, quando acontece, é no sentido de influenciar as pessoas com nossas ações e, conseqüentemente, sermos influenciados por elas.

Além disso, as práticas sociais existentes podem ser caracterizadas por práticas divisoras de sujeição, conseguidas pelas relações econômicas, pelos hábitos e tradições e, também, pela educação. O papel do Estado como articulador e produtor de leis dá a idéia de um viver e de um ser controlado para o "bem estar". No entanto, se atentarmos para as sutis e diárias dominações e ordenações, perceberemos que o viver não é neutro nem livre, pelo

contrário, é esquadrihado e normatizado, produzindo sujeitos dóceis e regulados. Ao lado desta ordem política (leis) caminha uma ordem disciplinar (normas), que qualifica e produz comportamentos.

Foucault (1987) chama a atenção para a questão de que o poder não está em um lugar ou noutro, mas sim, nas relações. Para o poder existir é preciso que haja relações entre os sujeitos, o que denuncia que ele está sempre presente. Isto quer dizer, o poder não está localizado em um centro, como o Estado, mas em uma série de relações cotidianas. São as relações de poder que mobilizam a sociedade e sempre que nos relacionamos estamos em situações de poder, porém, estas relações cotidianas, não podem oprimir nem silenciar.

Quanto aos discursos, o autor alerta que através deles se constroem verdades, muitas vezes provisórias, que são aceitas e adotadas. Os meios de comunicação, ao apresentarem formas de ser e estar, são um exemplo de como os discursos produzem verdades. Subliminarmente estabelece-se uma aceitação a alguns discursos enquanto outros não sobrevivem; não são todos que podem falar e nem todos os que serão ouvidos. Pode-se reprimir pela interdição, separação, exclusão ou oposição e quando isto acontece estamos operando sobre juízos de valor. Ao julgar, sempre se coloca o outro em algum lugar, como no caso dos loucos, dos problemáticos, dos desajustados, dos alunos com problemas de aprendizagem etc. (FOUCAULT, 2002).

No meio educacional, os discursos também produzem verdades que se expressam nas instituições, nos programas que estas adotam e nas posturas dos professores. Estas verdades (discursos), que têm poder, são códigos e marcas que se manifestam na escola (e também em outras instituições e relações), através de suas práticas julgadoras e de sujeição. Desde muito cedo as crianças, seus corpos e tempos são enquadrados em um espaço que também já está esquadrihado. Práticas que amedrontam e intimidam contribuem para a construção de uma sujeição que entende a autonomia como uma modelação às ordens pré-existentes e um autodisciplinamento. O caráter produtivo do poder se expressa através e nas relações de poder onde os indivíduos são constituídos.

## A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

A escola, como instituição moderna, pode ser percebida com a função principal de governar, conduzir a conduta, tornando aguda a

necessidade de desenvolver a disciplina, e praticando o que Foucault (2003) chama de *governamentalidade*.

Foucault discute a questão do governo<sup>1</sup> diferenciando-o do governo de estado; apresenta-o como um governo de coisas, dos homens em suas relações com outras coisas (costumes, formas de pensar, recursos etc.). Desse modo, o autor chama a atenção para uma nova prática de governo que se desenvolveu a partir do século XVI e que se apresenta como múltipla e voltada para os relacionamentos. Este novo governo passa a gerir em profundidade, minuciosamente, e no detalhe, atentando para a correta disposição das coisas e conduzindo-as para um fim conveniente e específico, conseguido por meio de uma série de táticas. Através de variados meios, faz-se com que determinados fins sejam atingidos, utilizando-se a intensificação dos processos e o uso de diversos instrumentos.

As técnicas modernas de controle encontram nos sistemas disciplinares educacionais campo para expansão e penetração nos corpos. Foucault (1987), ao falar das instituições disciplinadoras do século XVIII, enfatiza que ficar sentado, escrevendo e produzindo em sala de aula caracterizariam gestos eficientes para o disciplinamento. Os tempos, os espaços e os movimentos dos alunos eram (e são) controlados ininterruptamente. Esta “coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1987, p.119).

O controle acontece na maioria dos tempos e espaços: pelo olhar vigilante, pela fala negada, pelos gestos que não escapam aos mínimos detalhes e controles dos adultos. Nestas relações, o poder é usado para conduzir a conduta do outro; estabelece-se um governo do outro. O que se vê, geralmente, é uma educação para a conformação e para a adequação, uma educação que dirige e molda, através de suas relações, para a sociedade da normalização. A vigilância se intensifica e se integra à função pedagógica.

Na escola, como no caso dos meios de comunicação, é muito difícil escapar dos modelos dados e pensar diferente, pois, na maioria das vezes, os indivíduos encaram este fazer e acontecer como algo natural e não como algo normatizador. A cobrança dos pais, das instituições e da sociedade, em geral, leva a uma autodisciplinarização, ou seja, uma tendência ao autocontrole e à auto-repressão que não tem nada a ver com autonomia. Passa-se de uma coerção externa para uma internalização da coerção, sendo o Eu representado no cotidiano já disciplinado<sup>2</sup>.

Nesse sentido, as próprias crianças se controlam e se organizam dentro de um espaço e de um tempo que limitam pensamentos e ações. Divulga-se uma falsa liberdade e autonomia, pois estar livre significa dispor de si, o que não é possível nos ambientes escolares. O eu individual de cada criança e também de cada professor está submetido a uma ordem sempre presente e que, por meio de pequenas ações, sobrevive e passa despercebida. Ao falar sobre a autonomia na instituição escolar, Bujes (2002, p.171) adverte:

Fala-se de uma criança que se desenvolve, que constrói conhecimento 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.

Krieken (1996), ao estudar a disciplina em Foucault, ressalta que, para o autor, o desenvolvimento do disciplinamento nas sociedades mais antigas era dependente da mobilização das técnicas disciplinares dentro das instituições, combinada com o impacto do desenvolvimento do conhecimento pelas ciências humanas, sendo ambos responsáveis pela transformação do senso e da experiência de subjetividade. Esta transformação, este autocontrole, passa a fazer parte da vida social dos indivíduos, sendo que estes não conseguem representar-se de outra forma.

Ao anular tudo o que possa distrair e primar por um tempo de repetições e de disciplina, a escola privilegia um fazer sem sentido, que inibe e anula sentimentos e produz comportamentos. Segundo Foucault (1987), este disciplinamento escolar que recorre à norma para atuar, é normativo, pois divide o mundo em normal e anormal, bons e maus, e imprime positividade à disciplina. Dessa forma, a disciplina é defendida e exigida por pais e instituições, e torna-se a forma mais eficaz de controle das crianças. Impõem-se sistemas de recompensas e castigos que premiam ou reprimem comportamentos e atitudes.

E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia 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, 1987, p.151).

Os recintos escolares primam por práticas ritualistas e pelo culto à conformidade e à adequação. A disciplina e as normas a serem seguidas, através de um controle rigoroso dos corpos, tempos e espaços produzem comportamentos dóceis. O poder da disciplina na produção de indivíduos passivos e controlados é descrito por Foucault (1987, p.119):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

A crença de que para o aluno aprender precisa de normas e regras precisas impede e destrói um espaço e um tempo de troca de experiências e vivências entre as próprias crianças e com os adultos também. Com práticas autoritárias e escolarizantes, a escola desumaniza, dociliza e uniformiza. Em outras palavras, com permanentes coerções e controles, as instituições escolares modernas criam e moldam o homem moderno.

Aqui cabe deter-nos naqueles que Foucault (1987) apontou como sendo os instrumentos que fazem funcionar os mecanismos disciplinares: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora e, de sua combinação, o exame. A vigilância caracteriza-se por uma observação constante que tudo deve ver – visão total e permanente; não acontece em um lugar específico, mas está onde estão os indivíduos. O olhar deve ser vigilante em todos os espaços para permitir o domínio e controle sobre os comportamentos. No que se refere à escola, o autor diz: “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1987, p.148). Vigilância hierarquizada, contínua, funcional e integrada, que repousa sobre os indivíduos.

A sanção normalizadora, como outro instrumento, está na essência do sistema disciplinar e funciona como um mecanismo de punir desvios. Com procedimentos punitivos sobre pequenas atitudes e comportamentos que não estão adequados às regras, busca corrigir, normalizar. Esta normalização presta atenção à maneira de utilização

do tempo, aos gestos corporais, às maneiras de se manifestar e passa a classificar as condutas, os comportamentos. A penalidade que atravessa todos os espaços e tempos das instituições disciplinares “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 1987, p.153). Por fim, o exame, que é a combinação dos dois primeiros instrumentos, documenta as individualidades que, conhecidas e descritas, podem ser melhor controladas e dominadas.

O que se percebe é que são esses instrumentos que permitem a realização das funções disciplinares como a distribuição espacial, o controle das atividades e a capitalização do tempo (FONSECA, 2003).

No que diz respeito à organização do espaço escolar, a disposição dos móveis é pensada para facilitar a rotina, economizar tempo e controlar gestos e movimentos, gerando comportamentos padronizados. O espaço faz com que se internalizem funções e atitudes, tornando-se impositivo e moralizador (FOUCAULT, 1987).

A organização estrutural particular dos espaços na escola oferece um ambiente controlado onde as crianças, enquanto estão na instituição, estão ao dispor dos adultos, em vista de um controle interno articulado e detalhado que faz e torna visível o que está dentro. Não se trata apenas de vigilância e rompimento de comunicações perigosas, mas do estabelecimento de um espaço útil (Narodowski e Van Der Horst, 1999, P.99-100):

as instituições escolares precisaram de um desenho arquitetônico que contemplasse os requisitos para uma adequada e completa escolarização, o que quer dizer, a disposição de todos os elementos e espaços necessários para garantir uma dinâmica, um ordenamento específico, programa da atividade escolar, de tal maneira que às justificações ou motivações higiênicas, especificação mais detalhada dos espaços, razões de comodidade, subjaz a necessidade de alcançar uma efetiva vigilância sobre o corpo dos alunos e alunas.

A organização das salas de aula nas escolas obedece um esquadrinhamento e uma ordem pensados para evitar conversas e trocas entre os alunos, num espaço que reprime movimentos e economiza tempos e gestos. A importância e a necessidade da vigilância e controle dos comportamentos se explicita na rigidez e imobilidade exigida aos alunos; qualquer experiência ou atividade que não seja baseada no rigorismo e na seriedade não é considerada como aprendizagem. Os indivíduos e seus corpos são divididos, separados, organizados para depois serem medidos e classificados.

A importância do controle do tempo também se faz presente na escola. Preocupada em anular tudo o que possa distrair e que o aluno empregue seu tempo ininterruptamente com qualidade, brincadeiras e conversas são proibidas. Repetições são privilegiadas fazendo o tempo penetrar o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder. “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o máximo possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (Foucault, 1987, p. 128).

Articulado a esse controle dos tempos e espaços, outra característica intrínseca da instituição escolar é o controle dos corpos. A busca da imobilidade, de uma postura controlada dos alunos produz uma maior eficiência e produtividade. Como efeito,

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1987, p.129-130).

As relações entre os espaços e os tempos nas escolas, permeadas por punições, olhares e regulamentos, instauram uma diretividade onde as crianças não podem sentir, querer ou pensar por si mesmas. Suas múltiplas linguagens são suplantadas em nome de uma só, a da obediência.

## EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCANDO PARA QUÊ?

As discussões sobre a criança nos séculos XV e XVI e, posteriormente, o surgimento das escolas infantis (que em sua origem receberam outras denominações) sedimentaram-se com argumentos de valorização da infância, de suas possibilidades e conhecimentos, mas também, principalmente, com objetivos corretivos e disciplinares necessários à manutenção da ordem social. Embora a expansão das instituições de educação infantil tenha acontecido especialmente do final do século XIX até a metade do século XX, o que se percebe é que desde suas origens o caráter disciplinador esteve presente, permeando práticas e propostas.

Práticas discriminadoras, com concepções do que era certo e normal, excluíam (e excluem) os que fugiam à regra. Bujes (2001,

p.15) ressalta que as instituições foram surgindo em função de mudanças sociais e econômicas, mas também “por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social”.

Experiências com a educação infantil apontam no sentido da prevalência de práticas prescritivas e controladoras, à semelhança da diretividade e da preocupação com o conteúdo presentes nos outros níveis de ensino. A separação do conhecimento, comum à especialização teórica e científica, estende seu domínio desde a primeira infância. Oferece-se um conhecimento compartimentado, que tem tempo e espaço para acontecer e não reconhece que a criança aprende nas mais diversas situações, principalmente pelo brincar e pela troca de experiências com as outras crianças. Desrespeita-se a criança, suas capacidades e seus direitos. De acordo com Bujes (2002), se pensarmos que a criança aprende gradualmente, em estágios estanques, estamos concebendo um modelo de desenvolvimento natural que pode ser observado, normalizado e regulado.

Desse modo, na educação infantil, primeira etapa da educação básica, o que se observa hoje, em geral, é o início das separações dos corpos, tempos e espaços na escola, instaurando-se uma arte de governar. Gestos e falas controlados, filas e vigilância permanente; os locais indicam valores e garantem obediência. As salas abarrotadas de mesas e cadeiras são o principal ambiente de permanência das crianças, servindo o parque na maioria das vezes apenas para recreio e descanso.

A visão de uma criança que precisa ser formada, pelo professor, impõe um discurso de uma só voz, a do adulto. Este espaço disciplinar que vigia comportamentos e lugares, ao individualizar e distribuir, organiza-se para instaurar predominantemente comunicações úteis. A partir destas relações disciplinares, Foucault (1987, p.140) descreve:

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente.

Nessa perspectiva, percebe-se que o brincar, na maioria das vezes, não é adotado como prática, negando-se a troca, a invenção e a imaginação. A escola, com seus programas e normas, cerceia e domina, controlando sentimentos e aspirações das crianças em nome da construção de um indivíduo inteligente, preparado para o ensino fundamental, para o vestibular, para o trabalho etc. Ou seja, o objetivo é transformar o indivíduo em algo que funcione.

Verificam-se modos de organização onde poder e obediência se articulam, conjugando uma série de dispositivos que levam a um ajuste cada vez mais controlado, através de atividades produtivas e desencadeadoras de comportamentos desejáveis. Foucault (1995) considera que uma relação de poder se articula sobre dois elementos indispensáveis: “que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p.243).

Nesse sentido, as relações de poder ao impor e ordenar – “Copie, faça, organize, repita etc.” – revelam a positividade e produtividade do poder. O tempo em que a criança está na escola geralmente é ocupado para fazer o que os professores mandam, com um programa geralmente pensado a priori. As falas dos adultos, seus posicionamentos em relação ao grupo, sua forma de envolvimento, têm uma importância crucial em relação aos comportamentos infantis ao determinarem a estrutura das práticas e as modalidades de sanções ou legitimizações.

Uma série de sutis interdições e humilhações determina gestos e movimentos, separando e classificando. As crianças são diferenciadas por seu comportamento, por suas experiências, por sua maneira de estar em sala, sendo organizadas em categorias dos melhores e piores, dos bons e maus. Baseadas em detalhes, as separações distribuem estigmas e características que são carregadas pelas crianças, que convivem em um ambiente que trabalha com juízos de valor e utiliza-se de um sistema de privilégios e sanções.

Os modos como as crianças se comportam, suas falas, seus gestos, suas ações são o tempo todo vigiados e, quando fogem à imagem permitida, são penalizados para que voltem à ‘normalidade’. Segundo Bujes (2002), há sempre um modelo que está definido a priori do que é esperado que a criança apresente.

O ritualismo se faz presente na maioria das atividades escolares, carregando consigo mecanismos de coerção que atingem

as crianças em todos os tempos e espaços. Exercícios mecânicos e repetitivos ordenam o cotidiano das instituições, eliminando as transgressões e também boa parte das alegrias das crianças. As tarefas são feitas como hábito, seguem rituais automáticos e não estimulam a problematização e o pensamento. Privilegia-se a estabilidade do grupo ao exigir-se o cumprimento de uma seqüência de ações investidas de planejamento prévio por parte do adulto, que na sala de aula, na maioria das vezes, se limita a exercer a função de vigilância.

As atividades são pensadas e programadas seguindo a lógica do adulto. Os tempos e os espaços não privilegiam o lúdico; prevalece a preocupação com a aquisição de conteúdos, com os aspectos cognitivos, em detrimento das outras dimensões que constituem a criança (BUJES, 2002). Cadernos, atividades mimeografadas ou xerocadas semi-prontas predominam, ou seja, a concepção de que a criança precisa produzir, completar, seguir modelos para aprender. Além disso, seguir o modelo dos adultos, de seu conhecimento e de sua moral.

Todo o tempo das crianças nas instituições é ocupado. Grande parte, com direcionamentos comportamentais como organização de filas, escolha de lugares e reforço das normas e regras. Não há espaço para a criança aparecer, pensar, problematizar, perguntar; observa-se diariamente a reiteração de regras de acordo com as mesmas modalidades e com tempos estabelecidos. O que se lhe oferece é uma grande quantidade de ordens a seguir e poucas oportunidades reais de participação genuína e envolvente.

Nesse panorama, parece que as conquistas garantidas em lei sobre o direito das crianças pequenas à educação não se efetivaram nas ações pedagógicas. Práticas que não conjugam o cuidar e o educar e que proporcionam um desenvolvimento monitorado evidenciam uma incompreensão do papel da educação infantil e das características da infância.

Pouco investimento e conhecimento sobre a infância e a criança revelam-se num triste retrato da educação infantil na maioria das experiências. Entendida geralmente como etapa em que o desenvolvimento precisa ser aligeirado e treinado, a educação formativa e restritiva oferecida às crianças de 0 a 6 anos censura, retira, impõe ao invés de oferecer, favorecer, enriquecer possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o estado de governamentalidade, que na escola tem como alvo as crianças e, na sociedade, os indivíduos em geral, colocam as ações privilegiadas como parte da sociedade da normalização que individualiza e totaliza. A problematização da instituição escolar a partir das relações de poder permite pensar e reconhecer como o poder opera.

A resistência está vinculada ao saber que leva à reflexão e ao rompimento com a aceitação das formas de produção do corpo, dos sujeitos. Ela se dá dentro das próprias instituições e suas relações. Por exemplo, quando oportunizamos às crianças as trocas, as produções e o fazer em conjunto estamos respeitando-as e entendendo-as como capazes.

O respeito aos indivíduos, suas identidades, sentimentos e opções é primordial para instaurar relações mais igualitárias e perceber que a educação pode e deve acontecer das mais diferentes formas. Respeitar as crianças significa dar visibilidade a essas crianças, à suas falas, seus gestos e produções, que se somam e se completam. Significa entender as crianças como indivíduos de direitos que têm uma história e produzem culturas.

É nesse sentido que, então, se concordarmos que nos constituímos de acordo com as relações que estabelecemos, precisamos eliminar os maus tratos, a submissão e o esquecimento dos adultos para com as crianças. Isto implica também transformar as relações educacionais e sociais no sentido de práticas diferentes das estabelecidas, que excluam os esforços excessivos que exigimos das crianças e as condições desfavoráveis que lhes impomos.

Tal necessidade nos remete a Queirós (1997), que fala apaixonadamente de sua relação com seus muitos professores, principalmente com seu avô, e de suas infinitas e inesquecíveis aprendizagens. Escrevendo nas paredes da casa, seu avô mostrava-se apaixonado pela vida e cultivava as dúvidas. Sem ser forçado, o neto ficava livre para decifrar as “escrituras” e, segundo ele, se não aprendeu a fazer contas (talvez tivesse aprendido) aprendeu a fazer de conta.

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação

motora eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear (QUEIRÓS, 1997, p.20).

O avô mostrou que a escola podia ser o mundo inteiro, a vida inteira, com “perdas e ganhos”, “dores e tristezas”, “sonos e sonhos”. Mas, infelizmente, na escola é preciso esquecer o aprendido com liberdade, escolhido por prazer e guardado por importância. É preciso se comportar, não falar, não sorrir, não brincar.

O respeito às crianças pelo que são e sua compreensão devem ser predisposições dos adultos para com elas. O bom senso não permite que se imponham comportamentos, formas de ser, que restringem, amedrontam e regulam as crianças. Oferecer diferentes possibilidades ao invés de fazer intervenções diretas e em um único sentido demonstra uma preocupação com os pequenos e com suas experiências e concorre na direção de práticas mais significativas e humanas.

Recebido em: 15/03/2004

Aprovado em: 12/04/2004

## NOTAS

<sup>1</sup> Bujes (2002), em interessante estudo na área da educação infantil, substitui o termo governo, utilizado por Foucault, por governamento, ao discutir como o sujeito infantil é constituído e as relações entre infância e poder. Para a autora, governamento significa “o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta alheia” (p.78).

<sup>2</sup> Sobre esta questão, ver Goffman 1983.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FISHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan./jun. 2002.
- FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOFFMAM, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- KRIEKEN, R. V. A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu. **Revista Plural**, Sociologia, USP. São Paulo, n. 3, p. 153-180, 1996.
- QUEIRÓS, B. C. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997.
- NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NARODOWSKI, M.; VAN DER HORST, C. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24(1), p. 91-113, jan./jun. 1999.