

RECONSTRUIR POSTURAS: UM DESAFIO FRENTE ÀS NOVAS INFÂNCIAS...

Daisy Mascarello

*Nesta era de solidão, a escola vive um raro paradoxo.
Dela não se espera nada, e dela se espera tudo.
A escola, dizem os exegetas da desolação, atravessa uma
crise sem precedentes,
incapacitada como ela está, de responder aos desafios
que os novos tempos lhe impõem.
Numa "sociedade do conhecimento" - dizem -
a escola perde qualidade, dinamismo, flexibilidade
e abandona a educação das novas gerações
nas mãos dos meios de comunicação, das redes virtuais,
da parafernália tecnológica que,
em aparência, regula a vida dos indivíduos
no presente e a regulará no futuro (GENTILI, 2003, p. 257).*

Este artigo pretende, com inspiração na teoria foucaultiana, tratar sobre a ideia da infância **reconstruída**, pensar acerca das necessidades surgidas a partir das infâncias vividas hoje, além de *insinuar* caminhos pelos quais a escola infantil pode dirigir-se, para que não fique à margem do que constitui o contexto das crianças que por ela passam, dela dependem e nela (ainda) acreditam.

A cada dia experimentamos mudanças significativas sob o ponto de vista político, econômico, social, sendo que como cidadãos temos urgências, necessidades e carências. Daí, as falas mais ouvidas referem-se à necessidade de mudanças, expressas pelo povo como um todo. Sim, vivemos um período de mudanças. Mas isso, desde sempre, em todos os aspectos. E é assim que deve ser para que haja movimento e dinamismo no mundo.

Considerando as mudanças ocorridas no âmbito educacional, porém, talvez enfrentemos algumas divergências de opiniões, havendo quem diga que a escola, ao longo de sua história, não tenha sido capaz de evoluir como deveria; outros, talvez, sintam-se convidados a enumerar as modificações por esta sofridas. Uma opinião, no entanto, é unânime: o atual momento sóciopolítico e cultural, não deixa dúvidas: faz-se necessário "movimento", "dinamismo".

Voltemos, então, nossa atenção para sujeitos que estão diretamente ligados aos movimentos que ocorrem no plano educacional: *professor e aluno*. Tanto um como o

outro, suas necessidades, construções, as relações entre si, a realidade que os cerca, e muito mais, compõem o cenário educacional.

Quando hoje queremos mencionar a criança, precisamos buscar informações a respeito da infância por ela vivida, e teremos o contexto no qual está inserida, sem, contudo, necessitarmos buscar essas informações longe de nós mesmos, sejamos ou não profissionais da educação.

As infâncias atuais, em diversos aspectos, diferenciam-se daquelas que muitos pais e educadores ainda insistem em enxergar e acreditar (e produzir), ao fechar os olhos para a realidade que lhes é apresentada. Melhor ainda, para a realidade que eles próprios ajudam a construir, com base em si, na sua história, em suas experiências. No entanto, muitos dos sujeitos adultos que fabricam situações a serem vivenciadas pelas crianças, não são capazes de reconhecer esse mecanismo de produção existente, ou melhor, não são capazes de visualizar a criança como sujeito desse processo. Ariès (apud BUJES, p. 39) [...] nos mostra que a consolidação de um significado moderno para o termo infância vai ocorrer apenas em meados do século XVII, entre a burguesia francesa.

É importante reconhecer o quanto todas as concepções, pensamentos, teorias acerca da criança, desde então, produziram efeitos de verdade e noções *engessadas* que, em muitos casos, ou para muitas pessoas, ou ainda, em alguns lugares, torna-se quase que "doloroso" pensar a criança como "sujeito/objeto cultural" (BUJES, idem), e ainda mais [...] mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa [...] (p. 26).

Desse modo, fomos governados para agir de determinadas formas. Entenda-se *governo* a partir de Foucault, como:

[...] 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 legitimadas 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 (FOUCAULT apud BUJES, 2001, p. 88).

Fomos regulados em nossas atitudes e pensamentos, de maneira muito mais profunda do que podemos imaginar. Isso porque, ao longo da história, desde que se buscou *pensar* a criança, esta foi alvo de modos de regulação.

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 (EWALD apud DORNELLES, 2002, p. 23)

Ainda sobre os modos de regulação, Walkerdine (1998) oferece uma contribuição concreta.

Meu argumento tem sido de que o objeto, a criança em desenvolvimento, é uma produção que tem que ser entendida em relação a sua formação histórica e a sua eficácia conjuntural [...].

Além disso, situei o par "Psicologia/Pedagogia" no interior de um conjunto de aparatos administrativos de regulação através da normalização. Nesse sentido, pois, argumentei que essas práticas produzem as crianças como sujeitos. Conceitos ligados ao (e em alguma medida derivados do) trabalho de Piaget exercem um papel central nesse processo de produção (p. 194).

Penso ser muito difícil que imaginemos o processo educacional, sem que tivesse sofrido tantas influências das teorias acerca do desenvolvimento infantil. Essas, no entanto, podem ser vistas como fortes contribuições nos processos de regulação social. Isso porque é através da *sequência* que deve ser obedecida pelos sujeitos, ao se desenvolverem, - o estudo, observação e controle das fases que compunham esta sequência - que se busca justificar toda uma preocupação da escola em se voltar para a garantia de que as crianças "ajustem-se" às fases do desenvolvimento. Podemos citar como algumas medidas adotadas pela escola, justamente objetivando esse "ajuste", a divisão de períodos por séries, obedecendo às idades; o pré-estabelecimento de conhecimentos que são julgados importantes serem desenvolvidos em cada uma destas etapas,

As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma sequência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como o objeto de seu olhar. Os aparatos e os mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e o arranjo das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação (WALKERDINE, 1998, p. 145).

Os aparatos de classificação são centrais para a possibilidade e eficácia das práticas de uma forma e conteúdo particulares. [...] As práticas discursivas e posicionamentos também fornecem, portanto, o método da professora e a possibilidade da leitura que ela faz das ações das crianças [...] (idem).

A ironia da produtividade das práticas discursivas é que a Psicologia do Desenvolvimento, ao fornecer os aparatos para a produção da verdade sobre a aprendizagem, num sentido importante, produz o que significa aprender (idem, p. 197).

Assim, o conhecimento é sinal de competência individual, levando à conseqüente necessidade de medição dessa capacidade, através de instrumentos "medidores". Essas são algumas das práticas reguladoras que podemos citar, entre outras inúmeras, que, no passado e ainda no presente, vão produzindo sujeitos que devem estar "de acordo" - senão com as necessidades tidas como indispensáveis para um ajuste social - com as fases do desenvolvimento infantil.

O fato, porém, é que tem sido muito difícil "desconstruir" determinados conceitos, determinadas verdades que foram sendo produzidas, impostas e tidas como verdade socialmente, e que como consequência, fabricaram sujeitos incapazes, muitas vezes de perceber o quanto foi conveniente que tudo isso ocorresse. Essas verdades acerca das infâncias e do desenvolvimento da criança produz em como que uma "venda nos olhos" da maioria da sociedade, que impede que esta vislumbre a realidade que praticamente salta aos olhos, de uma desigualdade social, por exemplo, que teve suas causas muito distantes da "vontade divina" ou do "destino", ou, ainda, do mau aproveitamento de oportunidades, por parte daqueles que ocupam as camadas menos privilegiadas, econômica e socialmente.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política de verdade [...] Os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOULCAULT, apud DORNELLES, 2002, p. 76).

No entanto, o efeito dessas verdades é o de que esta discussão insiste em permanecer fora do âmbito escolar, como se as questões sociais nada interferiram na vida das crianças e dos educadores que por ali transitam diariamente.

[...] conhecer estas 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 [...] o caráter sempre contingente de qualquer verdade (VEIGA-NETO apud DORNELLES, 2002, p. 32).

É impossível que muitos de nós, e agora falo também como educadora, continuemos de costas para toda uma realidade que se impõe, traçando uma infância

completamente diferente daquela que é delineada pelos meios de comunicação, por exemplo, os quais veiculam imagens de crianças, na maioria das vezes, embalando-se em balanços "costurados" por flores, ou brincam tranquilas com seus cães, em lindos jardins cobertos por uma grama *verde*.

Sabemos que independente da classe social a que pertence, cada vez mais a criança necessita de "mecanismos" que garantam o acesso aos **direitos fundamentais**, expressos legalmente. Existem mecanismos de *natureza social*, entre os quais podemos citar a própria legislação (ECA, Resolução 003/2001, Constituição Federal, Declaração Universal dos Direitos da Criança, etc.), os órgãos encarregados de fazer cumprir a lei, (C T, COMDICAS, UNICEF, etc.), a própria família e a escola, que buscam gerenciar a vida da população infantil. Existem também os mecanismos de *natureza individual*, que partem da própria criança, da relação que estabelece com o meio, das próprias experiências que vivencia, dependendo do contexto no qual está inserida.

Entre os mecanismos que considero como sendo de natureza individual, podemos perceber a capacidade que as crianças possuem de brincar, mesmo tendo que catar lixo com os pais, para garantir o sustento da família, ou a partilha feita com os irmãos menores do que é "conquistado" nas sinaleiras, ou, ainda, a alegria observada durante o jogo de futebol no meio da rua, dividindo espaço com o lixo, vivendo em condições de miséria nutricional e de higiene, carentes do mínimo que contemple as chamadas *necessidades básicas* dos seres humanos. Isso, sem falar de todo um contexto familiar que muitas destas crianças vivenciam, que vão desde o descaso, a negligência, até a exploração e abuso sexual e situações de violência, que vão configurando, - somadas aos outros fatores já citados (e muitos mais) - a infância destas crianças. Pode-se ainda destacar a realidade existente em estados como Pernambuco, onde as crianças participam do corte de cana; Bahia, extraindo sisal; São Paulo, colhendo laranjas; Mato Grosso do Sul, nas carvoarias, etc. Referi-me, até agora, a situações que, obviamente, remetem às classes populares.

Existem, no entanto, nas classes economicamente favorecidas, "alavancas" que fazem com que também as crianças aqui pensadas necessitem utilizar-se de *mecanismos individuais* para viver sua infância, nos dias de hoje: o acúmulo de atividades, realizando cursos, como Inglês ou informática, frequentando academias ou clubes para a prática de esportes, entre outras; a negligência, por parte da família, permanecendo por

longos períodos em frente ao computador, televisão ou jogos eletrônicos. Poderíamos citar inúmeras outras "alavancas", como já me referi, permitindo-nos observar o quanto também estas crianças são levadas a "compensar" a falta do diálogo, a falta de tempo livre para "brincar por brincar", a ausência da família, com as atividades que lhes são designadas. Observamos, então, que a infância passa a ser vivida em espaços como os *shoppings*, e atender aos apelos da mídia, que impõe seus próprios significados, fazendo, assim, com que meninos e meninas, das classes populares às elites, experimentem uma *infância readaptada* - reconstruída de outro modo e que fala de infâncias de um outro lugar - às condições (ou falta delas) que a eles são oferecidas.

Contudo, os mecanismos que citei como tendo origem no próprio indivíduo, como se fossem autodefesas para viver as situações comentadas, passam a ser úteis e constituir com eficácia o que é oferecido pela sociedade, como "pontes" para que a criança adapte-se às mudanças sociais e históricas.

De que forma proporcionar à criança **autogoverno** suficiente para que esta tenha condições de *ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se* e produzir-se a partir de si mesma, sendo que a partir das experiências de si, possa desempenhar o "governo de si", subjetivando-se a outras heranças sociais, históricas e culturais, produzidas e vividas na escola, fazendo com que as crianças se vejam e se julguem e principalmente se dominem? O contrário, nesta escola hoje, é possível?

Pode-se observar seguidamente, através das expressões das crianças, todo um conjunto de ideias, que lhes são apresentadas diariamente, e que estão contidas nas imagens (TV, revistas, livros, etc.), nos discursos e nos próprios *modelos* com os quais elas convivem e que norteiam sua autoimagem ou a construção da mesma: o tipo físico adequado (tanto para os meninos, quanto para as meninas), as atitudes, formas de vestir, brinquedos com que devem brincar, enfim, uma gama de ideias que fazem com que a criança se veja e se expresse. A escola utiliza, constantemente, momentos que levam as crianças ao autogoverno, ao controle de si e dos outros. Um exemplo disso são os momentos de avaliação e autoavaliação, em que as crianças "julgam [se]", sendo que utilizam para isso os parâmetros apresentados anteriormente: quem "comportou-se" bem ao sair para o pátio, quem conseguiu ouvir as histórias, quem se manteve em silêncio durante determinados momentos, etc. Há outras situações ainda, em que a ideia de julgar-se através dos "filtros" parte das diferenças de gênero, em que a escola claramente faz a distinção: fila dos meninos e das meninas, brinquedos que são para as

meninas e os brinquedos destinados aos meninos, brincadeiras, atitudes esperadas, cores apropriadas, regalias ou punições, ou seja, atitudes estereotipadas, que acabam como óbvias de serem tomadas pela escola.

Jorge Larrosa (1999) trata da experiência de si, a forma que o sujeito tem para reconhecer-se como tal:

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (p. 43).

No entanto, vale questionar, por parte da escola, o que vem sendo feito para compreender esta infância que se mostra reinventada? Quais as ações promovidas em todo o universo escolar - desde os livros e materiais em geral, às condições e disposições físicas das escolas, até e, principalmente, o relativo à formação dos profissionais que lidam com a realidade apresentada por esta "nova" infância - para que dê conta de interagir com o mundo infantil? Até que ponto a escola problematiza o processo de *pedagogização dos saberes* como forma de "atender" às necessidades da criança? Quais as relações de poder estabelecidas no espaço escolar, e qual o nível de consciência dos próprios educadores acerca dessas relações?

Michel Foucault (apud BUJES, 2002) questiona:

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? (p. 81).

Segundo Bujes (idem),

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. (BUJES, 2002)

E a escola? Esta também, ao ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se e produzir-se, deve caminhar na direção do que apontamos anteriormente, enquanto instituição, na busca de uma experiência de si, de estabelecer relações mais desprendidas de valores moralmente construídos, relações que tragam [...] *a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira* (LARROSA, 1999, p. 84).

Quando, ao iniciar o texto, expressei o desejo de "insinuar caminhos" para a escola, pensei em sugerir que ela própria, a partir de todos os aspectos que vimos, se sentisse **convocada** a buscar experiências de si. Enquanto a escola persistir em ver-se da mesma maneira, em dizer-se da mesma maneira, em julgar-se a partir dos mesmos parâmetros, atuando através das mesmas práticas pedagógicas, será incapaz de promover o que Foucault sugere: novas formas de subjetividade.

É necessário muito mais do que um "olhar diferenciado" sobre as infâncias que se apresentam diferentes hoje. É urgente que esse olhar recaia sobre as relações de poder que são estabelecidas, as experiências que os sujeitos têm de si (tanto crianças como educadores), os regimes de verdade que se estabelecem no interior de cada escola, de cada sala de aula, as práticas pedagógicas por este universo permeadas.

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer "viver" ou "viver-se" de outro modo, "ser outro"? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 1999, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

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

DORNELLES, Leni Vieira. *Meninas no Papel*. Tese (doutorado), UFRGS. Programa de Pós - Graduação em Educação. Porto Alegre. 2002.

GENTILI, Pablo e MC COWAN, Tristan. (orgs.) *Reinventar a Escola Pública*. Rio de Janeiro. Vozes. 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In: SILVA, Tomaz T. (org) O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Rio de Janeiro.Vozes. 1999.

WALKERDINE, Valerie. Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. *In: SILVA, Tomaz T. (org) Liberdades Reguladas*. Petrópolis. Vozes. 1998.