

Todas [as] lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? (FOUCAULT, 1995, p. 235)

Para início de conversa

Este texto constitui um ensaio em que trago à discussão algumas reflexões, a partir de investigações que tenho empreendido acerca dos processos educativos institucionalizados que se ocupam das crianças pequenas e da formação de professoras, para a etapa da Educação Infantil. Nesses processos investigativos tenho buscado compreender, de um modo especial, como se articulam os discursos da formação docente com aqueles que tratam da ação pedagógica voltada para as crianças. Portanto, a partir deste propósito, o alvo de tais pesquisas têm sido os currículos, as propostas curriculares, ou as diretrizes/referenciais que orientam a elaboração de tais documentos. Também se faz necessário dizer que a argumentação que centraliza este trabalho foi esboçada a partir de uma tônica: a de que nesses textos curriculares se enlaçam preocupações comuns que estariam associadas com aquilo que Popkewitz (2001) cunhou como *lutas pelo monopólio do governo da alma*. A ênfase, no exame de tais textos e de suas formulações discursivas, foi mostrar como eles estão envolvidos na produção de figuras modelares de crianças e professoras.

Talvez seja interessante referir que as iniciativas de institucionalização das crianças (menores de 6 anos) se expandem a partir de um movimento de ampliação da própria escolarização em massa que se deu nos países do hemisfério norte a partir das últimas décadas do século XIX. Tal expansão, em nosso país, é tributária dos processos de urbanização e industrialização do país característicos da segunda metade do séc. XX e pode ser compreendida, à imagem do que ocorreu nas regiões setentrionais, como a ampliação do controle político sobre setores da população, mantidos até aí à sua margem. Quando se explica a necessidade de educação institucionalizada, voltada para as crianças, a partir de fenômenos como a urbanização, o trabalho feminino ou as novas configurações familiares, é a população que está em jogo. Isso me leva a afirmar que a

educação da infância menor se justifica, porque ela está inserida num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela constitui-se como alvo de biopoderes que se exercem através de mecanismos regulamentadores da população: entre eles o sistema de seguridade, as regras de higiene, as pressões sobre a procriação, os cuidados com a família e os dispensados às crianças, a escolaridade, etc.

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do séc. XIX foi o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico. (FOUCAULT, 1999, p. 309s).

Não seria inapropriado dizer, então, que a Educação Infantil pode ser situada como uma tecnologia de poder, como algo que Foucault denominou de uma *biopolítica*. Os seus alvos são crianças e adultos. Tanto os processos para garantir cuidados e educação a contingentes massivos de crianças, quanto para permitir o trabalho de suas mães, sua disponibilidade para ocupar-se de tarefas que excedem o cuidado com o lar e a prole, — para exemplificar toscamente — são cruciais para garantir o controle de populações que vivem no espaço da cidade. A vida das crianças, presente e futura, torna-se o alvo sobre o qual tais mecanismos regulamentadores entretecem sua teia. É a educação da criança pequena — como um processo coletivo — como um fenômeno a ser normatizado, que explica porque a Educação Infantil passa a ter suas propostas curriculares organizadas e controladas (BUJES, 2002).

A centralização das pesquisas nos currículos e também naqueles processos que visam colocá-los ao alcance de propósitos reguladores se dá a partir de um ângulo de interesse específico desta pesquisadora: o de examinar como o movimento pela curricularização — da educação da infância e da formação de professoras para esta etapa — vem se articulando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docentes e infantis. Numa outra ponta seria preciso examinar também como o movimento crescente de responsabilização compartilhada das crianças entre família, sociedade e Estado, em sua relação com os processos curriculares, se articularia a isso que vem sendo entendido como “governar a relação do ser consigo”.

As propostas sob exame

Ao empreender esta análise que se ocupa em apontar algumas ênfases dos currículos da formação docente — para a faixa da Educação Infantil —, proponho que,

preliminarmente, interroguemos como são significadas, por especialistas da área educativa, as finalidades institucionais e as propostas curriculares para a infância menor. Escolho aqui dois fragmentos de obras bastante conhecidas, amplamente citadas e utilizadas nas discussões que pretendem indicar possíveis caminhos para a formalização das experiências de educação infantil, como representativos de posições largamente assumidas no campo das propostas educativas para a infância. Com eles pretendo encaminhar a análise que segue e que tem como foco os discursos que orientam as propostas curriculares para a formação docente. Trata-se de excertos dos livros: *Educação Infantil: fundamentos e métodos* de Zilma Ramos de Oliveira e *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* de Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence¹, escolhidos propositalmente porque representam posições bastante atuais e respeitadas, em nível nacional e internacional.

As duas obras destacam o caráter social e histórico das instituições e de suas propostas. Em ambos os textos são feitas ressalvas para mostrar que tais iniciativas constituíram-se como fruto de disputas, de polêmicas que podem mostrar porque se organizaram de tal ou qual modo, com tais ou quais propósitos. O trio estrangeiro é mais enfático nesta sua forma de indicar os laços inalienáveis das instituições com o poder, uma vez que as vêem como produto de uma dinâmica que é fruto de interesses particularmente datados:

Instituições de educação infantil são socialmente construídas. Elas não possuem características que lhes são inerentes, nem qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que servem, a questão do seu papel ou propósito não é auto-evidente. Elas são aquilo que nós, “como uma comunidade de agentes”, fazemos delas. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 1999, p. 62, trad. minha)

Já em Oliveira, em que pese a acentuação no caráter histórico das instituições e nas possibilidades de que elas reflitam também modos específicos de significar suas finalidades, há que destacar o privilegiamento em direção ao “desenvolvimento infantil”.

Delinear uma proposta pedagógica para a educação infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios. O modo como essas instituições historicamente se organizaram reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento, entre outros fatores. (OLIVEIRA, 2002, p. 167)

¹ Esta obra está traduzida para o português sob o título *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. No entanto, faço a opção por utilizar o original em inglês (com tradução dos excertos feita por mim) em razão das notórias deficiências do texto traduzido, a começar pela equivocada redação dada já ao título da obra.

Enfrentar o que entendemos como o imperativo de educar as crianças é tornar o campo institucional em que isto se dá aberto à ação. Para isso se busca organizar pontes entre o que a criança vive no seu meio e propósitos sociais mais amplos; delineando, por meio do currículo (da proposta curricular), um roteiro de ações possíveis, assentado numa racionalidade que justifique as formas de intervenção:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (OLIVEIRA, 2002, p. 169)

E aqui cabe recorrer a Rose (1996, 1998) que mostra que se torna imprescindível tornar um domínio da realidade pensável para que se possa sobre ele justificar e empreender uma intervenção. O ato de descrever os propósitos de existência das instituições educativas voltadas para a infância não tem apenas reflexos nas ações diretamente associadas com as crianças, mas implica a elaboração concomitante de uma série de outros discursos – acerca das atribuições da família, das responsabilidades da sociedade, das exigências da docência – entre os quais me interessa destacar aqui, mais especialmente, discursos que tratam especificamente da formação docente.

Os estudos que tenho empreendido sustentam que é crucial mostrar o caráter discursivo das propostas curriculares direcionadas à formação docente, apontando com tais discursos se valem de contribuições de vários campos – que entram em sintonia, se superpõem, muitas vezes se entrecrocamos, outras tantas, se contrapõem – fazendo funcionar certas práticas que têm sempre em seu horizonte uma preocupação com a educação das crianças e que produzem, neste jogo, determinados modos de ser professora para este grupo etário. Um aspecto a ressaltar em relação aos diversos estudos que tenho levado a efeito é como, no exame das produções textuais, se revela uma preocupação com “modos de ser”, secundarizando-se, nos materiais examinados, de alguma forma, a tônica no saber (Ó, 2006). Isso revela a preocupação crescente com os processos de subjetivação, o que tem, de certa forma, estado associado com algo que se expressa como “o governo da alma” (ROSE, POPKEWITZ, Ó), ou, como disse acima, com o governo de si mesmo.

Por tudo isso, se poderia dizer que a ênfase no currículo como um campo discursivo em que se tramam as estratégias e se concebem as técnicas para conduzir as

práticas educativas com as crianças e para justificar seu aprendizado (para futura utilização) pelas professoras está associada a um caráter de regulação moral, o que pode ser apreendido por uma seleção dos “vocabulários” presentes nas propostas curriculares.

Por cautela, se faz necessário dizer que não estive interessada, nos estudos empreendidos, em analisar currículos para a formação de professoras, identificando suas orientações ou bases teóricas, envolvendo-me com questões de cunho epistemológico – sobre o quê ou como ensinar –, avaliando a adequação de tais propostas ou propondo alternativas para o seu aperfeiçoamento (entre tantas possibilidades que me abririam estas perspectivas de investigação). Esses não foram os meus propósitos. Interessaram-me os discursos circulantes – nos currículos de formação de professoras – que compõem representações sobre o que significa ser criança e como ali se concebem os fenômenos associados a este momento da vida. O que me atraiu foi mostrar como se organizam e se tramam certas discursividades que delineiam modos de conceber a ação pedagógica e de cuidados em relação às crianças, associados a estes modos de representá-las. Também lembro que a formulação de tais discursos implicaria exercer regulação e controle sobre as professoras em formação, o que supõe apontar o modo pelo qual tais discursos acabariam por estar ativamente conectados com os processos de sua subjetivação.

Depois destas ressalvas, desejo lembrar que, em que pese uma vasta ementa de temas analisados por mim e que constituem resultados das pesquisas que tratam de currículos de Educação Infantil e de formação de professoras, sistematicamente produzidos ao longo dos últimos anos², o destaque especial, neste trabalho, será dado ao que poderia ser chamado como “a proposição de um modelo apropriado da criança”.

Teorizações e estratégias de pesquisa

No conjunto das pesquisas às quais faço referência, meu interesse tem se voltado para as competências morais, intelectuais e de outras ordens, daquele que deve ser educado, de modo a vincular tais propósitos a determinadas iniciativas práticas para compreender como uma cultura pedagógica se organiza e se afirma para indicá-las. Dizendo de outra maneira: como uma abordagem para a educação infantil propõe-se a pensar e encontrar modos de agir e de intervir sobre atitudes, disposições e

² No sentido de impedir a identificação, tais produções deixam de ser aqui referidas.

comportamentos das crianças e assim se enlaça com propostas de formação docente para este segmento populacional?

Estas interrogações articulam-se a um interesse em trazer para o centro da arena os modos como as crianças e jovens (e, conseqüentemente, suas futuras professoras) têm sido colocados como problemas de governmentação das populações. Em contraposição a uma concepção que identifica poder e repressão, a idéia de governmentação, numa inspiração foucaultiana, associa-se a mecanismos de incitação, de acumpliciamento, de sedução, no exercício do poder. Trata-se aqui do caráter produtivo do poder, de sua face insinuante, do modo como a captura institucional opera sobre os indivíduos para fazê-los responder adequadamente aos imperativos sociais.

Alguns temas são, portanto, centrais neste trabalho: o da *governamentalização da infância*, o de *tecnologias do eu* e o de *subjetivação*, aqui vistos a partir de uma inspiração foucaultiana. Adicionalmente se poderia dizer que as pesquisas que servem de ponto de apoio para este trabalho, por estarem associadas a uma vertente pós-estruturalista, utilizam-se, como referência teórica, das produções de uma série de autores identificados com essa orientação de pensamento, entre os quais destaco além de Foucault: Deleuze, Popkewitz, Rose, Varela, Veiga-Neto, Ó, entre outros.

Entende-se, com base na teorização que inspira esta análise, que governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta), desse modo as ações de governmentação não se limitam à ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; dizem respeito, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, o termo *governamentalização* refere-se a uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações.

As ações de governar não se referem apenas às práticas que advêm do moderno Estado de direito, mas de muitos lugares disseminados pelo tecido social. O termo *gouvernement*, é utilizado por Michel Foucault para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diversos âmbitos e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Assim, na segunda acepção, as ações empreendidas extravazam a instância administrativa, não se limitando ao âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais. Nas suas teorizações sobre o poder, o filósofo argumenta que as ações de governmentação se disseminam, com a passagem de uma “arte de governo”, para a instituição de uma Ciência Política, no século XVIII; ao serem distribuídas por toda a sociedade, e ao ocuparem-se da vida das populações, elas deixam de ser privilégio do

Estado, pois passam a articular interesses de diversas ordens que envolvem as mais variadas instâncias do corpo social, não estando centradas em apenas n' *O Governo*, tornando-se mais econômicas ao atingir o máximo de resultados, com uma mínima aplicação do poder. Portanto, as estratégias para governar os seres humanos, apesar de interessarem fundamentalmente ao Estado, entram em ação a partir de interesses muito mais dispersos e de lugares bastante diversos.

Quando o segmento infantil, como um dos tantos componentes da sociedade, passou a ser visto como parte da população – com a idéia da prosperidade e da segurança do Estado articuladas ao bem estar dos cidadãos – pôde-se entender que os domínios e os objetivos associados ao governo da infância se ampliassem (HUNTER, 1996). A educação da infância vista nessa perspectiva como uma biopolítica, fez com que os mecanismos do biopoder implicassem, em razão disso, formas precisas de normalização e atingissem um corpo (coletivo) específico, objeto e sujeito de estratégias de poder (FONSECA, 2008), a população infantil.

Isso nos permite entender como entram em ação preocupações no campo educacional voltado para a infância que vão da arquitetura dos prédios, aos sistemas pedagógicos, passando pelo treinamento de professores, pelas determinações administrativas, pelos sistemas de financiamento e contratação de pessoal, etc. Mas isso é apenas uma ponta da questão: as famílias são instadas a uma atuação responsável e amorosa, o aparato judicial encarrega-se da definição dos direitos infantis e da sua preservação, a área médica se preocupará com vacinas, higiene, nutrição e puericultura, as administrações da cidade com saneamento, distribuição territorial,... Ainda que tais exemplos não esgotem as possibilidades de demonstrar como as crianças tornam-se alvo do poder, elas nos possibilitam entender como a infância torna-se paulatinamente *governamentalizada*, como o poder que se exerce sobre ela opera através de múltiplas ramificações, de forma capilar, não se localizando como crêem alguns ao nível do aparato estatal, mas vindo de muitos lugares, disseminado pelo tecido social.

Caberia então formular aqui algumas perguntas: Como esse movimento de governamentalização atinge o sujeito moderno? Quais os mecanismos de que se utiliza para que ele se perceba como um tipo específico de sujeito? Quais as racionalidades, as técnicas, as práticas de que este processo lança mão? Partindo-se do pressuposto de que essas são operações mais ou menos racionais, de que tipos de cálculos se valem? Tais questões vinculam-se a um campo determinado, aquele da constituição subjetiva e buscam encontrar maneiras de compreender como se conduz o eu para que ele se ajuste

às dinâmicas do poder (políticas de governo) e do saber (formas de conhecimento científico).

O governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a conduzir a conduta alheia, quanto daquelas empreendidas por todos nós no sentido de conduzirmos nossas próprias condutas. Tais ações, de um sujeito sobre os outros ou sobre si mesmo, remetem à idéia de que o exercício do poder se dá através da utilização de determinadas tecnologias. Por esta razão, as tecnologias de governo são aqui significadas, a partir de uma inspiração foucaultiana: como ações calculadas para agir sobre o conjunto da população com a finalidade de potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas próprias e alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si.

Nikolas Rose (1998, p. 40) expressa assim a sua idéia de tecnologia: “as tecnologias humanas envolvem a organização calculada de forças e capacidades humanas, juntamente com outras forças (naturais, biológicas, mecânicas) e artefatos (máquinas, armas) em redes operacionais de poder”. As tecnologias humanas constituem-se em montagens híbridas em que se mesclam conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, construções e espaços, que estão sustentados no nível programático por determinados pressupostos sobre os seres humanos (ROSE, 1996).

As “tecnologias do eu”, por outro lado, constituem-se, para Michel Foucault, como iniciativas práticas, ações de alguém sobre si mesmo, quando se interroga sobre sua própria conduta e procura se transformar, modificar sua vida para que ela incorpore certos valores éticos e estéticos. As tecnologias do eu, portanto, podem ser vistas como um “conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época” (Ó, 2003, p.5).

O exercício constante do sujeito, agindo para se conhecer e se transformar, estabelecendo uma relação de si para si, nos possibilita compreender melhor como o poder opera como um domínio da prática. Portanto, analisar as tecnologias inventadas para conduzir a conduta tem por propósito tornar mais explícita a forma como elas são postas em funcionamento: identificando como incluem uma reflexão sobre modos de potencializar a ação dos indivíduos, para propor a intervenção, isto é, para estruturar o campo de ação próprio ou alheio. Isso torna possível dispor de meios para moldar, instrumentalizar, normalizar as maneiras como os sujeitos se conduzem.

Associar o currículo às tecnologias de poder, vistas sob uma perspectiva foucaultiana, permite tomá-lo na sua condição de discurso pedagógico: um discurso que organiza, articula, permite pôr em ação não apenas determinados modos de falar e de pensar, e de operar no interior do aparato escolar uma série de distribuições – dos indivíduos, dos acontecimentos, das atividades, dos enunciados, no espaço e no tempo.

O currículo coordena formas de perguntar, de organizar, de compreender. Ele é atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido, ao mesmo tempo em que classifica e ordena o corpo de conhecimento e as ocupações escolares. Do mesmo modo, regula os tempos em um horário, em uma rotina, ou numa seqüência de graus ou etapas escolares, padroniza os objetos, desagrega as atividades escolares, especifica seqüências de ensino.

Com base nas afirmações precedentes poder-se-ia afirmar que o currículo se inscreve tanto na ordem do saber quanto do poder; ele tem, para os indivíduos, um caráter ordenador e disciplinador, na medida em que certas disposições, modos de pensar, modos de classificar e hierarquizar acabam por se impor, concretizando a participação dos indivíduos em sistemas simbólicos através dos quais devem interpretar e organizar o mundo para nele atuar. É com base em tais idéias que se pode afirmar que os textos curriculares funcionam por que eles distribuem, normalizam, dão forma e fazem circular relações de poder.

A criança almejada

Vistas sob a perspectiva do projeto da modernidade, as instituições de educação infantil têm sido consideradas crescentemente como uma tecnologia necessária ao progresso. Muitos modos de conceber as instituições de educação infantil (...) corporificam uma idéia de redenção social através da aplicação da ciência aos fenômenos que afetam a infância, um ideal que influenciou fortemente a vida moderna (POPKEWITZ, apud DAHLBERG, MOSS E PENCE, 1999, p. 62, trad. minha)

A idéia de que a modernidade inventou o “humano”, um sujeito autônomo, livre, transparentemente autoconsciente, fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (PETERS, 2000), nos leva a concordar que, ao não corresponder a uma realidade objetiva, essa invenção precisa ser constantemente reafirmada. Os ideais modernos necessitam permanentemente reforçar tal versão, pois a tarefa está sempre

ameaçada, sempre inconclusa. É por tal razão que se constróem narrativas que reafirmam características, comportamentos e sensibilidades humanos e, pela mesma razão, se constitui também “uma experiência tal que os indivíduos [são] levados a reconhecer-se como sujeitos” (FOUCAULT, 1998, p.10).

Dahlberg, Moss e Pence (1999, p. 63, tradução e grifos meus), ao fazerem seu balanço a respeito das propostas institucionais para a educação da infância, enfatizam que: “A concepção dominante das instituições de educação infantil á aquela de provedora de cuidados (atenção) e de *produtora de resultados predeterminados e padronizados nas crianças*”. Na busca de atingir tais propósitos, os arranjos educacionais que envolvem as crianças têm se baseado historicamente na autoridade das narrativas da biologia e da psicologia com as suas afirmações sobre a natureza e as necessidades de todas as crianças. Tais campos do conhecimento, com as suas “descobertas” e os saberes delas decorrentes, apresentam-se como autorizados a descrever os mecanismos pelos quais se produzem as mudanças vividas pelas crianças. Do mesmo modo, descrevem as condições necessárias ao “desenvolvimento infantil” para que ele seja monitorado e conduzido a bom termo. A psicologia infantil prediz e prescreve: invoca a criança para explicar o adulto. Se algo cresce no interior do sujeito, como destacou Palamidessi (2001, p.83), “educar será conduzir, regular, estimular o crescimento”.

A premissa necessária para a elaboração da idéia de intervenção pedagógica e de currículo se encontra nessa noção de criança vista como ser incompleto. Uma noção de falta – de um conjunto de capacidades – que não é aquela que se caracteriza como deficiência, mas que se explica pela incompletude, que é atribuída a características naturais das crianças. O desenvolvimento decorreria, a se acreditar na premissa, do atendimento às “necessidades específicas” das crianças. Se, como prescreve a pedagogia moderna, isso ocorresse de um modo suave, seguindo o *script* previamente traçado pela natureza, acompanhado com atenção, evitar-se-iam percalços ou “paradas” indesejadas ao longo do percurso. Essas narrativas fazem parte do repertório que dá sustentação às práticas de terapeutas, familiares, trabalhadores da área social e da saúde, professores, especialistas da área da educação e marcam profundamente a formação de professoras para a etapa infantil.

Tomando-se como referência o conceito de governo podemos deduzir a importância, na formação de professoras, de uma ampla, “clara” e reiterada enunciação

das capacidades pessoais e subjetivas dos sujeitos infantis, pois estas fazem parte dos cálculos das forças políticas. Assim,

A criança moderna [ao tornar-se] o alvo de inumeráveis projetos que se propõem a salvaguardá-la de perigos físicos, morais, sexuais, para assegurar seu desenvolvimento normal, para promover ativamente certas capacidades ou atributos como inteligência, educabilidade e estabilidade emocional (ROSE, 1990, p. 121),

precisa ser minuciosamente escrutinada, definida, descrita, como condição para a proposição de estratégias para governar sua conduta. Nesta perspectiva, quando se quer tornar mais visíveis os mecanismos que concorrem para a constituição das subjetividades, é imprescindível o exame das formulações discursivas uma vez que elas não estão implicadas apenas em descrever sujeitos, processos, instituições, mas em ativamente constituir os objetos aos quais se referem.

De que modo, então, as problematizações que se expressam nos currículos de formação de professoras, quando abordam o tema das crianças, traçam o modelo de uma infância apropriada, mas também de uma prática pedagógica desejável? Como a lógica dos mecanismos discursivos neste afã de significar os sujeitos infantis, desenha de modo simbiótico (ou à sua sombra) um sujeito-professora de crianças?

O exame dos currículos da formação de docentes, em cujo horizonte se encontra o sujeito infantil, nos possibilita apontar como uns e outras são localizados dentro de uma ordem particular que justifica a contínua regulação das suas vidas através da educação institucionalizada. Tem sido central, para isso, que a experiência educativa e o sujeito da educação sejam exaustivamente posicionados pelo discurso científico. O discurso das ciências, o discurso verdadeiro, neste caso, é aquele que descreve de forma minuciosa “as descobertas”³ a respeito dos sujeitos para orientar as práticas de educação e de cuidados que devem ser dispensados às crianças pequenas. Assim, os currículos da formação são regidos por conhecimentos especializados que acabam por regular e disciplinar a forma de pensar os sujeitos infantis, bem como as maneiras de agir com relação a/sobre eles.

O complexo observacional/ experimental construído especialmente pelos campos da biologia e da psicologia forneceria a credibilidade necessária à construção

³ A noção de descoberta, utilizada largamente nas formulações modernas, supõe que existiria um objeto a ser descoberto, explicado, descrito, já presente na “realidade”, precedendo nossos esforços para conhecê-lo. Assim, a teoria descobriria o real e o descreveria, correspondendo a uma imagem de determinada realidade. As análises pós-estruturalistas tornam problemático não apenas o conceito de teoria mas também a idéia de descoberta, substituindo-a pela de invenção.

teórica – sobre as crianças, as instituições escolares, os fenômenos educativos. Caberia à professora o domínio de tais conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências correspondentes, sendo ela também instada a tornar-se uma pesquisadora, reforçando o caráter científico de sua prática. O vocabulário curricular recorre a expressões intimamente associadas ao campo científico: “*paradigmas, princípios científicos, conceitos, concepções, bases teóricas...*”. Gaile Cannella (1999), sagazmente, nos mostra que a noção científica da criança é tão amplamente aceita que domina a prática cotidiana de tal modo que não se pode pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional.

O discurso das ciências tem se revelado crucial à captura da infância pelo sistema de educação: “Foi a literatura sobre o desenvolvimento que promoveu as virtudes da Educação Infantil ao direcionar cada criança por uma trilha universal para alcançar a racionalidade, a autonomia e a auto-regulação, uma trilha socialmente desejável e vista como parte da natureza de todas as crianças” (TYLER, 1993, p.7). Ao ser considerada a que melhor e mais verdadeiramente descreve o objeto das práticas educativas – a criança – ela legitima um conjunto de iniciativas políticas de institucionalização infantil.

Deste modo, justifica o poder adulto sobre os infantis, quando define as diferenças e as distâncias que separam esses grupos de indivíduos, ao descrever o que constitui a maturidade – e à sua sombra a imaturidade, a fragilidade e a incompletude daqueles que terão “para o seu bem” a tutela dos mais experientes, sábios, equilibrados, maduros...

Uma noção biologizada e psicologizada das crianças, como seres em desenvolvimento tem concorrido para abrir possibilidades de um amplo governo dos sujeitos infantis. Esta visão predeterminada, universal da infância vai exigir formas particulares de experiência educacional que apenas a “descoberta científica” pode oferecer. Uma perspectiva etapista e de progressão é central a uma visão teleológica do desenvolvimento. E esta visão científica é uma das condições de possibilidade de um movimento que posiciona as crianças como objetos a serem testados, examinados, descritos, categorizados. Nas palavras de Walkerdine (1998):

O desenvolvimento da idéia de “criança” [permitiu que ela se tornasse] um objeto legítimo tanto da ciência como do aparato de normalização. Estes elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorria naturalmente e que

podia ser observado, normalizado, regulado. [Possibilitando] assim que a degeneração [pudesse] ser atacada no nascedouro, através da regulação do desenvolvimento das crianças, a fim de assegurar seu ajuste como adultos. (p.166)

A idéia de desenvolvimento infantil, recorrentemente apresentada nos currículos de formação possibilitou colocar em marcha, através de processos de descrição e classificação, os conceitos de normalidade e anormalidade e produzir a criança como um objeto do olhar científico e pedagógico (WALKERDINE, 1998). A chancela de cientificidade assegurou a legitimidade dos processos de observação constante, de uma continuada vigilância, da produção de um amplo campo documental – da produção de dossiês sobre as crianças. Assim, o desenvolvimento de uma suposta “infância universal” possibilitou, como que por ironia, que esta criança fosse muito mais vigiada do que nas velhas pedagogias, porque agora não se requeriam dela apenas as respostas corretas, mas que o próprio mecanismo do desenvolvimento fosse controlado (id., ib.).

À idéia de desenvolvimento pleno ou integral, recorrentemente se acrescenta um propósito de emancipação e de educação para a cidadania, com ênfase numa referência à *autonomia*. Pensar o sujeito da educação, tanto a professora em formação quanto a criança, supõe definir os princípios éticos do empreendimento educativo e escolher uma direção mais específica para a intervenção pedagógica.

Como afirmaram Simola e suas colegas (1998), ao mostrar o caráter ideológico da pedagogia no seu propósito de “desenvolver uma devoção para com – e uma consciência da – missão do professor”, o otimismo e a fé na escola em sua associação com um caráter pressupostamente racional da mesma seriam, segundo Meyer citado por Simola et al. (1998, p.80), elementos constitutivos da “educação como fundamento religioso da sociedade moderna”.

Popkewitz (2001), por sua vez, destaca que as ciências pedagógicas põem em relevo uma cultura da redenção, que faz com que o professor assuma um modo de pensar que o responsabiliza por “salvar e resgatar a criança” (p.33). Ou dito de outro modo: “que os discursos da salvação tornam a criança um indivíduo que — com a atenção e o cuidado adequados — pode ser salvo” (id.).

As palavras de ordem, o jargão vazio parecem estar ali para prestar um tributo à ordem moderna, ainda que na forma de uma esperança vaga, numa expectativa universal de uma escola redentora, tanto para formar professoras como para fazer das crianças os cidadãos completos do futuro. Eles constituem um horizonte longínquo a servir de referência, mas o que supostamente vai torná-lo “alcançável” é uma versão adequada da

prática pedagógica: aquela centrada numa criança natural, com base num caráter compulsório e universal, numa versão em que a aprendizagem escolar é sinônimo de aprendizagem em geral. Isso chama atenção para a crítica de Popkewitz para quem o sonho milenar do desenvolvimento da personalidade integral deve se tornar verdadeiro através da maquinaria burocrática da escola.

É por tal razão que na formulação dos programas está presente uma racionalidade que orienta a escolha do repertório de métodos didáticos a serem utilizados pelas professoras. O interessante é notar que as experiências educativas propostas apóiam-se numa perspectiva particular do saber psicológico e psicopedagógico, fazendo deste campo disciplinar o esteio da pedagogia.

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, polivalentes e automonitorizadas – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível (...). (VARELA, 2000, p.102)

E aqui à guisa de um provisório fechamento quero ressaltar o quanto as perspectivas pós-modernas e as idéias pós-estruturalistas e, a partir delas, as problematizações que identifiquei ao longo da análise, possibilitam examinar o currículo como um aparato técnico, como uma obra de engenharia educacional encarregada dos arranjos estruturais para produzir o modelo apropriado de criança para os tempos que correm. É, sobretudo, este “enquadramento” que passa a estabelecer as bases para a formação docente. Ele não apenas fornece o arsenal de conhecimento científico que se torna necessário dominar, mas estabelece, também, uma intencionalidade programática a seguir. O afã de formar educadoras para a infância se vê profundamente afetado pelas narrativas que inventam o sujeito infantil, o que obriga, por sua vez, a uma constante revisão dos repertórios discursivos que irão circunscrever os limites para a produção de novas subjetividades docentes.

Referências Bibliográficas

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

CANNELLA, Gaile The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 1, n. 1, 1999. p. 36-44.

- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press, 1999.
- FONSECA, Márcio Alves da. Entre a vida governada e o governo de si. In: ALBUQUERQUE Jr., Durval M. de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA Fº, Alípio. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. 277-293.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. O uso dos prazeres. In: _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, v. 2.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HUNTER, Ian. Assembling the School. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, 19, p. 20-28 ,2002.
- Ó, Jorge Ramos do. (2003) *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- _____. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 281-304.
- OLIVEIRA, Zilma R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PALAMIDESSI, Mariano I. *El orden y detalle de las cosas enseñables*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.
- _____. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre,: ARTMED, 2001.
- ROSE, Nikolas. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- _____. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SIMOLA, Hannu; HEIKKINEN, Sakari; SILVONEN, Jusi. A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In: POPKEWITZ, T. e BRENNAN, Marie (Ed.) *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. NewYork: Teacher's College Press, 1998. p.64-90
- TYLER, Deborah. Making better children. In: MEREDITH, D.; TYLER, D. *Child and Citizen: genealogies of schooling and subjectivity*.1993.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. S. Paulo: Cortez, 2000. p.73-106.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze - ressonâncias nietzschanas*. Rio de janeiro, DP&A, 2002. p. 13-34.