

AVENTURAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS FOUCAULTIANAS
ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de – UFS
GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza parte dos resultados obtidos numa pesquisa de mestrado que teve como propósito analisar a constituição da subjetividade infantil, subjacente ao processo de socialização de crianças com idade entre dois e três anos, numa escola de tipo construtivista. O que se pretendeu foi identificar as estratégias que uma escola construtivista, agindo a partir das orientações contidas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil/ RCN/EI, utiliza para atuar sobre a formação pessoal e social da criança. Além disso, como não se pode conceber a criança como uma massa amorfa sobre a qual se modelará um sujeito social presumidamente idealizado pelo Estado, a pesquisa pretendeu também, identificar as respostas formuladas pelas crianças durante este processo de moldagem do sujeito social infantil.

Neste texto, limitarei a discussão dos resultados obtidos abordando tão somente duas categorias que considero relevantes pois têm sido tomadas como elementos organizadores da constituição de subjetividades. Refiro-me às categorias tempo e espaço.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Muitos autores têm se aventurado pelas sendas da subjetividade percorrendo trilhas diversas buscando desvendar os mistérios que essa questão pode revelar. Mas cada pesquisa utiliza diferentes referenciais. A escolha do quadro teórico-metodológico é uma decisão do pesquisador e pauta-se nas suas crenças e princípios. Foi assim que se deu a escolha pelas ferramentas teórico-metodológicas que conduziram esta investigação em torno das subjetividades infantis. O princípio de que a criança é um ser que se constitui socialmente orientou a decisão por uma pesquisa de cunho etnográfico. Através da observação participante tornar-se-ia possível acompanhar e registrar grande número de histórias infantis protagonizadas pelas próprias crianças e suas professoras.

O referencial sociológico, por sua vez, também foi uma consequência dessa visão de criança. Ao empreender os estudos em torno da subjetividade infantil, a concepção de que a criança, vista como ser social, não poderia conduzir esse processo de constituição de si própria de forma soberana e independente implicou na consideração do contexto. Havia que se levar em conta esse contexto pedagógico que cumpre o papel de formação do “eu social”.

Por isso a teoria bourdieusiana tornou-se importante para compreender os processos institucionais e socializantes que o sujeito infantil vivencia na escola. A violência simbólica que a instituição escolar exerce sobre os indivíduos através da *ação pedagógica* e da *autoridade pedagógica* do professor constituiu-se em elemento importante para compreender o processo de fabricação de sujeitos que a modernidade instaurou.

Foi assim que a ação de conformação do sujeito infantil em andamento na escola maternal tornou-se alvo das observações. Na modernidade a escola tornou-se, por excelência, um espaço de formação do homem civil. A modernidade trouxe consigo novas formas de relacionamento entre o Estado e o sujeito e a escola ganhou status de instituição que medeia esse relacionamento.

A escola [...] foi se renovando profundamente e assumindo a feição de escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão [tornou-se] um dos ambientes em que se organiza e se difunde aquela civilização das boas maneiras que vem realizar um tipo de sujeito humano bastante diferente do medieval: menos “natural” e mais “social”, mais constituído de normas, de interdições, de transferências, que vêm redefinir, ao lado dos comportamentos, a identidade, tornando-se cada vez mais dependente da sociedade civil. (CAMBI, 1999, p. 305-307)

Nesse ponto, também as análises foucaultianas sobre a constituição do sujeito tornaram-se imprescindíveis para a pesquisa e foram incluídas no referencial teórico. Ao teorizar sobre “práticas de governo” Foucault permite deslocar o eixo das discussões sobre o poder visto como uma questão de Governo, “ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21) e passa a enfocá-lo sob uma perspectiva disciplinar que se constitui através de um sistema capilarizado, donde se compreende a *microfísica do poder*.

Por “governo” Foucault quer dizer algo como “a conduta da conduta” (Colin Gordon in Burchel et al., 1991, p. 2) ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos* (MARSHALL, 1999, p. 28-29)

Nesta pesquisa, a perspectiva foucaultiana mobiliza a investigação em torno destas técnicas de governo utilizadas na modernidade. Os estudos do filósofo tinham como ponto nodal o sujeito e como este se constitui nos “*regimes de verdade*”. A intenção de Foucault (1995, p. 232) era a de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” nos *regimes de verdade*.

Os *regimes de verdade*, segundo Foucault, são discursos produzidos visando a normalização das formas de pensar e de agir de cada indivíduo. E neste ponto as análises de Foucault e Bourdieu complementam-se, pois, tomada como *técnica de governo*, conforme Foucault, a ação que o professor exerce sobre a criança torna-se essencial para a sua constituição. Mas essa ação pedagógica, como afirmam Bourdieu e Passeron (1992, p. 26, grifo dos autores), “*implica necessariamente como condição social de exercício a **autoridade pedagógica** (AuP)*”. Ao legitimar a ação do professor na posição daquele que irá mediatizar um discurso que produz sujeitos o Estado legitima o seu poder, portanto sua *autoridade pedagógica*. É essa autoridade que valida o discurso mediatizado e faz valer o princípio pedagógico aplicado na escola. Portanto, se Foucault explica a microfísica do poder, Bourdieu explica o processo macrossocial ao qual esta microfísica está subordinada.

Nesse sentido as análises se complementam e permitam compreender melhor como o professor e a escola conduzem esse processo de formação pessoal e social das crianças agindo, respectivamente, como elemento/aparato disciplinador-pedagógico.

Como se vê, as crenças dos pesquisadores orientam o caminho teórico-metodológico escolhido. Tomar parte do cotidiano escolar foi a mais acertada decisão para compreender as relações de poder que permeiam o processo de socialização secundária permitindo verificar como se dá a constituição de subjetividades infantis no âmbito da instituição escolar. As histórias colhidas nesse cotidiano expressam a gradativa reconstrução pessoal que o contexto de socialização construtivista ensejou, pois como afirma Rolnik (1995, p. 29) “*não há subjetividade sem uma cartografia que lhe sirva de guia*”.

AS DESVENTURAS DE ALICE

A emergência de um sentimento de que as peças do grande quebra-cabeça que se pretendia montar jamais se encaixariam foi o que caracterizou o momento inicial no campo de observação. Foi difícil encontrar a relação pretendida entre os fundamentos teóricos da pesquisa e a empiria ali vivenciada. Mas o surpreendente ainda estava por vir. Aos poucos, as relações que se tentava estabelecer conduziam a um país desconhecido que se situava além da realidade aparente, este sim, estranho e convidativo a descobertas fantásticas, como aquelas que Alice fez.

Na história que encanta, e que permitiu até hoje variadas análises da realidade, Alice saiu em busca de um certo “Coelho Branco” o que lhe possibilitou experimentar uma realidade totalmente diferente daquela que representava seu “mundo real”.

Este mergulho etnográfico no mundo escolar, por sua vez, possibilitou encontrar além das aparências, um mundo invisível, porém tão real quanto àquele que normalmente se vê.

Num primeiro momento as categorias teóricas que deveriam orientar os primeiros passos desta descoberta, contraditoriamente, funcionaram como um confuso roteiro, como se apontassem para direções fantasiosas e conduzissem a um “Chá Maluco”, como aquele que Alice dividiu com a Lebre de Março e o Chapeleiro. As impressões iniciais levavam a duvidar da serventia dessas categorias e a imaginá-las como objetos que só deveriam existir num País das Maravilhas Foucaultianas.

Com efeito, enxergar uma escola construtivista através de lentes foucaultianas vendo-a como espaço de confinamento, cerceamentos, limites e disciplinarização, realmente parece, aos olhares menos avisados, uma atitude fantasiosa, como se implicasse numa passagem forçada para uma realidade virtual, como aquela da queda de Alice pela toca do coelho ou como aquele Chá Maluco, onde, aparentemente, nada fazia sentido.

Foi necessário viver ali com as crianças durante um tempo relativamente longo para ir percebendo o que Foucault (2001g, p. 117) queria dizer com “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil”.

CAINDO...CAINDO...CAINDO...PELA TOCA DO COELHO!

“Alice não ficou nem um pouco machucada, e num piscar de olhos estava de pé. Olhou para cima, mas lá estava tudo escuro; diante dela havia um outro corredor comprido e o Coelho Branco ainda estava à vista, andando ligeiro por ele”. (CARROLL, 2002, p. 14). Na história infantil é assim que Alice entra em cena no País das Maravilhas. Na história real também algumas coisas ficam às escuras aguardando o momento certo para se esclarecê-las à medida que se caminhava por um “longo corredor”. Caminhando por ele se pôde perceber a discrepância entre as duas realidades. No caso de Alice a realidade do estranho País das Maravilhas destoava completamente daquela que ela insistentemente tentava evocar a partir das lembranças do seu mundo real. No país da Maravilhas Foucaultianas muitas coisas também destoavam da realidade comum encontrada nas escolas tradicionais.

Em relação à organização espaço-temporal é sabido que ela funciona ensejando formas específicas de comportamento. Foucault discutiu esse processo de conformação do sujeito no conhecido capítulo de “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, intitulado “Os corpos dóceis”. Mas os elementos da análise foucaultiana assumiam nova roupagem no ambiente escolar construtivista.

HÁ UM LUGAR PARA CADA CRIANÇA E CADA CRIANÇA DEVE FICAR EM SEU LUGAR?

As crianças estão voltando para a sala de aula após beberem água. Hora de procurar as cadeirinhas. Na sala observada cada cadeira possui o nome de uma criança afixado em seu encosto. Daniela logo se senta na dela. Estava com uma sacolinha na mão e a professora lhe diz para guardar a bolsinha. Ela responde: “Ah não!”. Francisco encontra-se sentado em outra cadeira afastado da mesa até que Tatiana, a auxiliar de turma, o chama dizendo: “venha, eu achei a sua”. Referia-se a cadeirinha que continha o nome dele no encosto. Francisco aproxima-se e diz: “Tia, eu achei a minha! (quanto entusiasmo na entonação da voz)”. A professora vai sentar-se ao lado de Daniela que imediatamente coloca-se na defensiva achando que Viviane iria tomar sua bolsinha. “Não, não vai tomar minha bolsa não!”. A professora ri e olha em minha direção. Em seguida diz: “Não, não, eu só vou sentar aqui”. Daniela questiona: “E cadê o seu nome?”. Viviane explica que ainda vai colocar o nome dela e de Tatiana nas cadeirinhas delas. (diário de campo, 24/03/2003)

Esse trecho extraído de um dos primeiros registros feitos no diário de campo suscita a pergunta que se tornou o subtítulo deste agrupamento de situações que retratam as disputas em torno de um mesmo tema: os lugares que as crianças ocupam na sala de aula.

Não se pretende aqui recorrer à Psicologia para explicar comportamentos como os de Daniela. As relações de poder estabelecidas na organização escolar se constituem foco dessa reflexão e a pergunta principal a ser respondida é: há um lugar para cada criança e cada criança deve ficar em seu lugar?

Como relatado nas linhas acima, foi difícil proceder a uma relação imediata entre as categorias foucaultianas e a realidade observada. No caso da arrumação da sala de aula, não se via cadeiras enfileiradas nas quais cada criança ocupava seu lugar. Não havia fileiras nessa escola. Havia mesinhas e cadeirinhas em torno delas, e as crianças se sentavam em grupos de quatro por mesa. Portanto, não se observava lugares marcados para “evitar as distribuições por grupos”. A “arte das distribuições”, que Foucault aborda em seu texto, teria sido burlada? Segundo Foucault (2001g, p. 125-126), “a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: [...] e nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra [...]”. Em várias escolas essa forma de organizar os alunos encontra-se perpetuada até hoje. Mas nesta escola... não!

Foi preciso retomar o texto foucaultiano para perceber que as tecnologias podem mudar (ou devem mudar?) com o passar do tempo para que seus usos continuem produzindo efeitos eficazes. No texto foucaultiano o princípio do quadriculamento diz que “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos [...]” (FOUCAULT, 2001g, p. 123). Nesse sentido, o princípio do quadriculamento não implica tão somente a fila. Não seria possível pensar numa atualização das tecnologias de poder e considerar que os nomes nas cadeiras também atendem ao princípio do quadriculamento? Atende à regra das “localizações funcionais” evitando “as repartições indecisas” e “o desaparecimento descontrolado dos indivíduos?”. Assim como num hospital “a cada leito é preso o nome de quem se encontra nele” nesta escola cada cadeira tem uma tarjeta afixada nos encostos contendo os nomes das crianças que devem ocupá-las. E por que não há um espaço determinado para as professoras? Como expressou Daniela: “E cadê o seu

nome?” Seus nomes não estão nas cadeirinhas porque a elas destina-se um outro espaço no jogo das relações de poder ali desenhadas. A elas está destinado o papel de controle e por isso podem circular livremente sem ter que ocupar um lugar previamente determinado.

Outras notas contidas no diário de campo mostram como essa proposta é operacionalizada no cotidiano escolar.

Marília chega mais tarde. Todos a cumprimentam comandados pela professora que sugere um caloroso bom dia para a coleguinha. Ela senta-se ao lado de Francisco que imediatamente pergunta: “Ela é minha amiga?”. A professora explica que todos são amigos. “Todos devem ser amiguinhos”. No decorrer do diálogo Daniela fala em ladrões mas a professora segue sem dar importância ao que ela falou e relembra agora os “combinados” que devem respeitar para a convivência coletiva. Ela os repete reiterando as obrigações das crianças: “Ninguém pode sair da sala sem avisar. Todo mundo é amiguinho”. Interrompe sua fala aí. Estes eram os pontos que ela queria enfatizar. Mas Daniela intervém novamente dizendo: “Amigos e felizes”. A professora acrescenta: “Todo mundo deve ser feliz”. E em seguida convida as crianças para cantar. Francisco sugere a música do Castelo Rá-tim-bum. Mas ninguém parece saber a letra da música... será? E a professora inicia outra música cuja letra diz: “Se você está feliz bata palmas...se você está feliz bata o pé... alegria de viver, de cantar e de sorrir, se você está feliz cante comigo”. “Vamos levantar para cantar?” (diário de campo, 24/03/2003)

Além de haver um lugar para cada um ocupar na da sala de aula, todos devem estar dispostos e mostrarem-se satisfeitos em partilhar da companhia uns dos outros revelando uma postura de cordialidade necessária ao convívio coletivo. Quando Marília chega, um caloroso “bom dia” é incitado pela professora para que a turma a cumprimente porque todos são bem-vindos a ocupar este espaço. Ao sentar-se ao lado de Francisco, ele naturalmente pergunta: “Ela é minha amiga?”. Em geral, as crianças, tanto quanto os adultos, expressam preferências, o fato de “sentar-se ao lado de alguém” implica em partilhar a companhia deste de forma especial. Mas o poder disciplinar é sutilmente revelado na resposta da professora: “Todos devem ser amiguinhos”. Ou seja, todos devem estar dispostos a partilhar a companhia de qualquer coleguinha. As crianças já sabem tão bem esta lição, aprendida em outros espaços que também se encarregam das técnicas de poder, que Daniela complementa imediatamente: “Amigos e

felizes”. A cena é coroada por um desfecho tão absolutamente apropriado que tem ares de uma teatralização. A música escolhida pela professora revela como deverá ser constituída a subjetividade infantil para que todos sejam felizes em sociedade. Há um desejo a renunciar e um comando a ser obedecido para que esta felicidade se faça realidade.

Se a proposta é essa, aos poucos ela provoca mudanças nas crianças. Uma nova subjetividade foi sendo constituída. Novas atitudes condizentes com o que estavam aprendendo foram sendo esboçadas.

Camila e Daniela brincam com um telefone. Camila quer o brinquedo, mas Daniela não quer dividi-lo por isso joga o telefone no chão. Sem nenhum traço de alteração ou raiva Camila pega o telefone dizendo: “Se você não quer brincar eu brinco”. Daniela grita: “Não! É meu!”. Daniela toma o telefone das mãos de Camila. Camila responde imediatamente: “Sai da minha cadeira”. A professora intervém: “Aqui é a cadeira de Camilinha. Vamos sair?”. Em seguida, pegando Daniela pelos braços diz: “Daniela, essa não é a sua. Saia da cadeira de Camila e deixe de encenar”. Leva Daniela para a cadeira dela e diz: “Essa é a sua”. Daniela retruca gritando: “Não! Não! Não!”. A professora também perde o controle e diz ameaçadoramente: “Daniela! Daniela!”. A última palavra que se ouve na discussão é a de Daniela com uma voz chorosa e vencida: “Não Viviane!” (diário de campo, 27/03/2003)

O que chama atenção no episódio é o controle sobre as próprias ações, esboçado por Camila, uma criança que tem apenas três anos e meio. Inicialmente ela não revida a ação de Daniela ao puxar o telefone de suas mãos. Ou melhor, não revida fisicamente, como esperado para uma criança nesta faixa etária. Mas o revide acontece no momento em que Camila investe seu poder de outra forma: a cadeira na qual Daniela encontra-se sentada é a sua e por isso ela diz: “Saia da minha cadeira”. Camila é uma criança que já frequentou a escola no ano anterior, por isso o domínio da linguagem lhe permite superar a disputa física e avançar para uma disputa dialogada.

Acatando a posição de autores como Bakhtin (1995) e Vygotsky (1994), que postulam uma concepção de sujeito que se constitui através da linguagem duas passagens contribuem para a compreensão desta situação.

A consciência individual é um fato sócio-ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente

reconhecidas, não será possível nem construir uma psicologia objetiva nem um estudo objetivo das ideologias. [...]. A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecânico ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). [...]. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 1995, p. 35-36, grifos do autor).

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, no *interior da criança (intrapsicológica)*. [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1994, p. 75, grifos do autor)

Está claro que Vygotsky postula a formação de funções mentais superiores a partir do contexto social, numa ação que ele denomina *interpsicológica*, ou seja, *entre pessoas*. E, segundo Bakhtin, os signos são o alimento da consciência individual. É assim que o simbolismo vai sendo produzido a partir das relações interpessoais.

Ao disputar o telefone com Daniela, Camila perdeu, mas imediatamente revidou a perda com uma ação dirigida a outro objeto (o que não é comum entre crianças desta faixa etária, que permanecem disputando o mesmo objeto até em situações nas quais existem dois exemplares do mesmo). Do ponto de vista do *princípio do quadriculamento*, a ação pedagógica mostra-se eficaz, pois a criança em questão já internalizou o poder que algo que é seu lhe confere. E exerce esse poder simbólico nas relações interpessoais. Há um lugar determinado para ela significando um poder que se exerce sobre seu corpo e seus movimentos, mas, no jogo das relações que estabelece, ela também pode fazer uso desse poder fazendo-o circular e funcionar a seu favor. É exatamente o que ela fez. E no jogo das relações de poder fica valendo mais uma vez a máxima foucaultiana: “há um lugar para cada indivíduo e cada indivíduo deve ocupar o seu lugar”.

A busca pelo seu lugar continuou aparecendo com frequência no cotidiano escolar até o momento que as crianças interiorizaram essa distribuição espacial. No

início os conflitos eram constantes, mas conforme o tempo foi passando, a tendência “natural” das crianças foi resistir cada vez menos.

Marília e Fernanda brigam por causa das cadeiras. Fernanda sentou-se na cadeira de Marília e esta diz: “É meu. Ma-rí-lia!”. Fernanda olha e provavelmente concorda porque é mesmo a cadeira de Marília. Marília senta-se e Fernanda afasta-se. Vai pegando várias cadeiras e dizendo: “Pedro, Marcelo, Daniela [...]”. Quando finalmente encontra a sua, senta-se e começa a cantar “atirei o pau no gato”. (diário de campo, 07/04/2003)

Camila e Fernanda brincam na sala passeando por cima das cadeiras enquanto a professora arruma as outras crianças que ainda estão tomando banho. Fernanda tenta sentar na cadeira de Daniela. Daniela empurra Fernanda que imediatamente diz: “Não me empurre sua tagarela”. Viviane chega neste momento. Fernanda diz: “Ó, ela me empurrou”. Daniela se defende: “porque ela tava na minha cadeira”. Vivi orienta: “É só dizer a ela que é sua”. (diário de campo, 24/04/2003)

Pode-se observar que já no início de abril havia indícios de diálogo e aceitação do princípio do quadriculamento por parte de Marília e Fernanda. Porém, essa não é a regra geral, pois algumas crianças continuaram brigando, como é o caso de Daniela, na situação acima relatada. A ação disciplinar defronta-se com respostas diferenciadas emitidas por cada indivíduo.

Mas o tempo foi passando e à medida que se tornavam capazes de identificar seus nomes nas tarjetas afixadas nas cadeiras as crianças interiorizavam essa demarcação do espaço que cada um deveria ocupar.

De volta para a sala a professora Vivi incentiva-os a acharem suas cadeirinhas. “Um, dois três e ...vamos ver quem vai achar primeiro? Vamos Bianca, cadê a de Daniela? Jóia! Todo mundo achou? Todo mundo achou?” As crianças já estão em seus lugares. Depois ela propõe juntar as mesinhas pra ficar todo mundo juntinho. Eles pegam suas cadeirinhas e colocam em torno da grande mesa que se formou. (fita de vídeo, 21/07/2003)

Esta cena revela o que se tornou comum até o final do ano. Esse saber produzido vigorou entres as crianças de tal forma que aparece até mesmo na brincadeira de faz-de-conta.

Camila e Fernanda brincam de faz-de-conta. Camila comanda a brincadeira e diz: “tem que sentar todo mundo na cadeirinha”. Fernanda fala algo incompreensível, mas é como se estivesse dando uma bronca nas crianças. (diário de campo, 24/09/2003, p. 326)

Na brincadeira de faz-de-conta se expressa o resultado deste processo de subjetivação. Segundo a Psicologia esse é o momento de ressignificação da realidade apreendida pela criança. Neste episódio, Camila ressignifica a aprendizagem em relação ao princípio do quadriculamento revelando-a em seus modos de subjetivação. Ao reproduzir a ação da professora ela diz: “Tem que sentar todo mundo na cadeirinha”. A disciplina impõe um lugar certo para cada criança e, na brincadeira, Camila reproduz esse saber.

Essa reprodução que se enuncia na brincadeira de faz-de-conta passa a se manifestar nas ações concretas. E ao sinal de qualquer alteração deste princípio são as próprias crianças as primeiras a questionar o seu descumprimento. As anotações extraídas do diário de campo podem mostrar esse comportamento.

Viviane estava sentada enxugando Daniela que acabara de entrar na sala após o banho. Neste instante Marcelo diz: “Tia, você sentou no meu lugar”. A professora responde: “É emprestado Marcelo, depois eu te dou”. (Diário de campo, 14/04/2003)

Aos poucos as disputas cessaram e os novos modos de subjetivação produzidos em cada criança tornaram-nas capazes de reconhecer, sozinhas, os **seus** lugares. A *verdade* assimilada através das tecnologias de poder transformou-se em princípio de ação permanente (ou em *habitus* conforme Bourdieu). Para Foucault são matrizes da razão prática, ou seja, operam sobre, produzem efeitos e é assim que age o poder produzindo subjetividades. Enfim a organização espacial cumpriu seu papel.

HÁ UMA HORA CERTA PARA CADA AÇÃO?

A modernidade trouxe consigo uma necessidade de ordenar, de cronometrar e definir um tempo para cada ação. A vida rotinizada é uma construção dos tempos modernos. O grego tem duas palavras para denominar o tempo. O *kairós* é o tempo da sensibilidade, da vivência oportuna, um tempo cuja qualidade prevalece em relação a visão quantitativa. Mas a escola prioriza o *chronos*, que é o tempo do relógio, do

calendário e da hora certa. Tempo submetido à disciplina e à ordem, tempo que se mede com precisão. Tempo pedagogizado e expresso na adequação das crianças à rotina escolar.

Na escola, a rotina está estampada na parede da sala. Trata-se de uma tira de cartolina dividida em pequenos quadros nos quais se encontram desenhadas seqüencialmente as cenas que fazem alusão às atividades previstas para a manhã. Por exemplo, as atividades sempre têm início no parque, então a rotina exhibe o texto “PARQUE”, seguido de uma ilustração de crianças brincando no balanço. No quadro destinado ao horário do lanche há um texto onde se pode ler “LANCHE” e, em seguida, uma ilustração de crianças sentadas à mesa lanchando. É assim que recomenda o RCN/EI.

O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. Pode-se pensar em organizá-la por meio de instrumentos que se utilizem das novas conquistas no plano da representação, ou seja, a crescente familiarização com linguagens gráficas, como o desenho e a escrita. Assim, a elaboração de quadros e tabelas onde as atividades fixas de cada dia da semana estejam registradas pode constituir-se numa interessante atividade. Uma vez produzida a tabela, constitui-se num instrumento a ser consultado pelas crianças para poderem se guiar com mais independência na sucessão de atividades a serem realizadas. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 40)

Além de estar lá estampada na parede para que as crianças a percebam e manipulem, a rotina está presente em tudo que se faz durante a manhã, como se fosse um maestro regendo com sua batuta o tempo que se arrasta lentamente entre um quadro e outro ali desenhado.

No RCN/EI, a função da rotina está associada à independência e autonomia da criança. Diante da rotina haveria uma possibilidade maior de previsibilidade e ação. Do ponto de vista foucaultiano, três são as funções desta rotina: “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (Foucault, 2001g, p. 128). E é por isso que a escola impõe uma hora para cada ação, conforme pode ser visto nas análises a seguir.

Na Educação Infantil até mesmo as necessidades biológicas, como, por exemplo, beber água e ir ao banheiro, subordinam-se ao tempo do relógio fazendo com que o corpo acostume-se às rotinas que lhe são impostas.

Muitas professoras alegam que as crianças agem por imitação e por esse motivo levam-nas, em grupo, para o banheiro, para beber água, etc. E, muito provavelmente, pautam sua prática pedagógica nas recomendações contidas no RCN/EI. No volume 2 do documento encontra-se o seguinte comentário:

O processo de retirada das fraldas pode ser facilitado pela organização da rotina e do ambiente pelos professores e pela observação e imitação pela criança das outras crianças que vão ao sanitário ou que estão começando a utilizar o penico. (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 34)

Como se vê, há uma recomendação de incluir na rotina pedagógica as idas ao sanitário alegando exatamente o que as professoras também alegam. Infere-se então, que o conjunto de *verdades* professadas pelo Referencial produz práticas pedagógicas. E na maioria das escolas de Educação Infantil é assim que funciona a rotina pedagógica. Porém, as explicações para estas práticas vão se encontrar muito além dos elementos elencados no RCN/EI. Pode-se afirmar que esta é uma prática pedagógica originada no seio de uma proposta homogeneizante, elemento fundamental da pedagogia moderna, que se expressa na pedagogização da infância.

As raízes das explicações para a necessidade de se rotinizar a vida escolar estão muito além daquilo que se expressa no Referencial. Elas estão atreladas a uma proposta pedagógica cujo princípio era se opor às forças do caos. E foi exatamente com essa finalidade que se estabeleceu a rotina escolar, para a otimização do tempo que se escoaria inutilmente na sua ausência. Porque na sociedade capitalista, como diz o provérbio popular, tempo é dinheiro.

Esse afã uniformizador gera regularidades para cada escola e estas regularidades por sua vez se engrenam meticulosamente entre si para conseguir que todos os processos escolares se dêem a um mesmo tempo. Assim, geram-se horários homogêneos para o estabelecimento das atividades escolares em cada escola; horários que contemplam todas as instâncias da cotidianidade institucional. (NARODOWSKI, 2001, p. 70)

Horários que pretendem produzir um sujeito social infantil ajustado às necessidades da sociedade capitalista. Como afirma Foucault (2001g, p. 128)

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. [...]. procura-se garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil.

A rotina escolar cumpre, portanto, uma função extra-escolar. Excertos do diário de campo permitem analisar a rotina da escola observada bem como o cumprimento desta função:

As crianças sempre começam sua manhã no parque. São 08:05 e Tatiana finalmente as chama: "vamos pessoal, tomar água". (diário de campo, 09/04/03)

As crianças estão brincando no pátio interno, são 07:51h quando Vivi convida: "vamos tomar água para ir para a salinha?" (diário de campo, 30/07/2003)

Viviane pergunta as horas (são 08:00h) e em seguida diz: "Tatiana, tá na hora". Daniela, que ainda está no aviãozinho, pede para brincar no balanço. Camila aproxima-se e diz que é a sua vez. Tatiana conversa com as garotas: "vamos conversar? Agora é hora de beber água e por isso não vai nem uma nem outra". Todos saem do parque e vão beber água. (diário de campo, 14/04/03)

Há uma hora para beber água. E certamente será esse ritual expresso na seqüência acima que produzirá a submissão do corpo biológico ao corpo social. A sede será condicionada ao horário estipulado pelo relógio da professora. No caso da infância esse ajuste deve ser iniciado o mais breve possível propiciando a adaptação da criança à rotina urbana. Desde a mais tenra idade as crianças deverão produzir em si mesmas os mecanismos de controle do corpo biológico. Esse é o papel que a escola desempenha ao operar

uma divisão produtiva do tempo, visando organizá-lo em unidades temporais. Tudo isso produz eficiência na aprendizagem, mas também a interiorização de um uso produtivo do tempo, que deve permanecer no centro da

mentalidade do homem moderno, tanto no trabalho quanto na vida privada. (CAMBI, 1999, p. 206)

Para cumprir esse papel, a escola elabora uma programação padrão com uma série de atividades cujo horário é fixo, repetindo-se diariamente. Algumas notas do diário de campo podem exemplificar fragmentos desta rotina.

As crianças estavam na sala quando cheguei às 07:30h. Daniela “lia” um livro. Camila e Pedro montavam um quebra-cabeça. Instantes depois quando as outras crianças vão chegando Vivi diz: “Pronto. Vocês querem ir ao parque?”(diário de campo, 19/05/03)

Vivi sempre inicia as atividades após o parque fazendo a chamada dos alunos. (diário de campo, 27/03/03)

As crianças estavam fazendo uma atividade de escrita. Tatiana anuncia que é hora do lanche, mas Pedro diz: “quero fazer minha mão”. Tatiana diz: “não pode. Agora sabe o que nós vamos fazer? Vamos lanchar”. Pedro responde: “mas eu não tô com fome”. Tatiana não responde ao comentário de Pedro. Ele fala ao colega: “eu não tô com fome Marcelo”. Mas mesmo assim todos vão pegar suas lancheiras. Pedro vai sem lancheira. A professora da turminha do pré pergunta: “e o outro, vai sem lancheira é?” Tatiana responde: “ele não quer lanchar não”. (diário de campo, 09/04/03)

As crianças acabaram de guardar os brinquedos que estavam espalhados pela sala. Camila pergunta a Vivi: “É a hora da pintura?” São 11:00h e Vivi responde: “A hora da pintura? Não, eu vou dar massinha para vocês”. (diário de campo, 03/09/03)

É importante ressaltar que apesar de se submeterem a uma programação rotinizada as crianças têm momentos de resistência, como os que foram demonstrados nos trechos acima. Estes momentos de resistência mostram que a subjetividade a ser produzida não é simplesmente fruto da exposição a um contexto cultural. É certo que

os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) **que moldam as percepções e maneiras de compreensão** [...]; os rituais inscrevem tanto a “estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da escola. (MACLAREN, 1991, p. 30 apud COUTINHO, 2004, p. 5, grifo nosso)

Mas a recusa de Pedro e o questionamento de Camila mostram que as crianças reagem a esse tipo de padronização. Outra situação de recusa pode ser vista no trecho abaixo. Marília e Marcelo, duas crianças que estavam freqüentando a escola pela primeira vez, recusavam-se terminantemente a tomar banho e escovar os dentes.

Só Marcelo e Marília não tomam banho. Eu perguntei a Viviane por quê? A professora explicou que desde o primeiro dia de aula eles não tomam banho, nem escovam os dentes. Segundo ela: “não tem jeito”. (diário de campo, 24/03/03)

Nestes casos é a *autoridade pedagógica* que será acionada para produzir os efeitos necessários. No caso relatado anteriormente a auxiliar de turma não força Pedro a levar sua lancheira para o refeitório. No entanto, no caso de Marcelo, a *autoridade pedagógica* se fez presente, e produziu os resultados esperados como se pode ver pelas notas abaixo:

Vivi ajuda a Pedro. Ele havia escovado os dentes e não lavou a escova para guardá-la. Ela o acompanha para lavar a escova e a boca e enxuga-o depois. Em seguida, dirigindo-se à Marcelo, pergunta: “Já escovou os dentes? Você não escovou!”. Em seguida dá a ele a escova com creme dental e ele vai escovar os dentes. Fica em pé ao lado dele enquanto ele escova os dentes. (fita de vídeo, 28/05/03)

Ao tornar-se alvo da *ação pedagógica* aliada a *autoridade pedagógica*, Marcelo produziu um novo *habitus* com relação à escovação dentária.

Outros recursos além da *autoridade pedagógica* também são utilizados para essa rendição e submissão à rotina escolar. Na situação destacada abaixo a professora utiliza a pressão que o grupo pode exercer sobre um indivíduo que deve ajustar-se às normas do campo, como teoriza Bourdieu.

Tatiana (auxiliar) diz: “Vamos tomar banho Francisco”. Em seguida toma o brinquedo dele. Francisco responde: “Não vou tomar banho não!”. Tatiana argumenta: “Francisco, se você não tomar banho agora não vai tomar mais”. Em seguida dirige-se à turma dizendo: “Pessoal olha como ele está sujo. Todo mundo está cheiroso e bonito, só Francisco que está sujo. Ele vai assim sujinho”. Francisco levanta a cabeça e faz um bico como se

fosse chorar. E, em seguida, vai para o banheiro. (diário de campo, 16/04/03)

Como afirmam Bourdieu e Wacquant (2001, p. 24) “a violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem [e de forma] consciente ou inconsciente [todos] orquestram, e até por vezes, organizam o processo de conversão coletiva...”. As tecnologias de poder utilizadas se diversificam para conseguir seu intento.

E aos poucos a rotina escolar foi produzindo seus efeitos, as crianças mostraram sinais de adaptação a um tempo cronológico, e quando a rotina não era cumprida por algum motivo, elas reclamavam ou adotavam comportamentos que indicavam a incorporação, em seus hábitos, daquele tempo cronologicamente estabelecido.

São 10:45h e as crianças ainda estão no parque. Francisco diz a Vivi: "a gente já brincou muito no parque" (diário de campo, 24/09/03)

Como afirma Narodowski (2001, p. 68), “as metáforas na Didática magna a esse respeito não guardam sutilezas: ‘É preciso confiar que se encontrará uma organização das escolas semelhantes à do relógio’”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 7. ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1995.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Prefácio**: Sobre as artimanhas da razão imperialista. . In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c. p. 17-32.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/angelascalabrincontinhot07.rtf>>. Acesso em: 05 out. 2004, 09:42:01.
- FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001g. p. 117-142.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 21-34.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade. Fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.) et al. **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. Campinas, SP: Papirus, 1987. p. 25-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo.... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.