

QUE INFÂNCIA É ESTA? ¹

Maria Isabel Edelweiss Bujes — UFRGS

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (Jorge Larrosa, 1998: 232).

Possíveis pontos de partida

Numa das revistas semanais de grande circulação no país (trata-se da revista VEJA, de nº 1632, edição de 19/1/2000), deparo com interessante entrevista do recém indicado Secretário do Tesouro norteamericano. O Sr. Larry Summers aponta como uma das prioridades para que o Brasil cresça mais vigorosamente a necessidade de fazer investimentos maciços no povo brasileiro: “Os gastos sociais são necessários porque o povo é o bem mais valioso de uma nação. Qualquer pessoa bem-intencionada que olhar para o Brasil notará que a educação, principalmente a educação básica para todas as crianças, salta aos olhos como uma prioridade” (p.11).

No mesmo periódico, algumas páginas adiante (p. 63), uma reportagem sobre programas de erradicação do trabalho infantil mostra o sucesso de iniciativas deste tipo: e afirma que, em apenas cinco anos, o número de crianças que trabalham caiu de cerca de 20% para 15% da população infantil. São 900.000 meninos e meninas que deixaram de correr riscos de doenças, mutilações, violências de toda ordem, associadas às atividades do trabalho precoce. “Para onde eles foram? Para as salas de aula” (p.63).

Garimpo ainda, nas páginas da revista, algumas daquelas que tematizam a infância e suas manifestações. Na seção Guia, dois assuntos aguçam meu interesse: a reportagem intitulada *Viva a diferença* (p.120), que trata da criação de gêmeos/as, e a coluna *Família* (p.127), com uma lista de frases desaconselhadas a mães e pais. Os dois artigos baseiam-se em informações da área da Psicologia para prescrever os comportamentos mais adequados

¹ No título original deste texto – QUE INFÂNCIA É ESTA? (à moda do Legião Urbana) – atrevi-me a fazer uma citação à Renato Russo, ao pôr em questão nossas crenças e significados sobre a infância. Espero que o trabalho faça jus a esta pretensão.

no trato de crianças gêmeas, no primeiro caso, ou do que não deve ser dito (um guia de auto-censura para pais/mães) na hora da “bronca”, no segundo. O que pretendem, num e noutro exemplo, segundo informam, é garantir o direito à individualidade por parte da criança ou a sua criação sem traumas. E, na parte destinada às propagandas encontro o espaço de anúncio do Disney Point (p.23), com a seguinte chamada em rosa: *O material que combina com o capricho de sua filha*, onde as meninas retratadas encontram na Minie o motivo central para a produção primorosa dos seus trajes, adereços e “alegorias” — dos enfeites de cabelo, às camisetas, passando por relógios, pincéis, estojos, cadernos, lancheiras, etc.

Tomo estas manifestações como mote, como pontos de partida, sinalizações ou referências arbitrárias para, a seguir daí, ir delineando algumas particularidades dos discursos modernos sobre a infância e sobre a pedagogia (dos quais as manifestações acima são exemplos incontestes), destacando certas nuances e matizes destes discursos, “descobrimo” algumas de suas muitas faces e, sobretudo, apontando seus compromissos com regimes de verdade que possibilitaram, nos últimos três ou quatro séculos, o governo da infância.

O meu propósito neste trabalho é discutir as relações entre infância e poder. Ao tomar a infância como um sujeito/objeto cultural, mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa. Mostrar também que tal empreitada não está nunca concluída, não é inerentemente estável e constitui o ponto de intersecção de inúmeros e conflitantes interesses. Apontar para o fato de que este processo de constituição das identidades infantis se insere num amplo projeto — sempre frustrado e frustrante — de constituição do sujeito moderno: “[um] sujeito entendido como uma unidade indivisível — que tem num “eu profundo” a sua essência de sujeito — quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito” (Veiga-Neto, 2000, no prelo).

Estabelecendo vínculos

Ao reconhecer a infância como um objeto cultural e ao definir as relações entre infância e poder como elementos que estarão no cerne deste trabalho, indico, de saída, meu compromisso com o campo dos Estudos Culturais e com o pensamento de Michel Foucault. Em que pesem algumas dificuldades que possam advir destas escolhas, já que esta não é uma tarefa trivial, considero que tal empreitada não é impossível, na medida em que, dada a dispersão tanto de um quanto de outro, torna-se possível o uso parcial de “porções” tanto do

campo dos Estudos Culturais quanto de Foucault, sem que isso comprometa em demasia as demais “porções” (Veiga-Neto, 2000, no prelo).

Interessam-me sobremaneira as relações de poder² entre adultos e crianças, na sociedade porque, ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente³ o fato de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma *vontade de saber* que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança.

Para entender como estas relações de poder e de saber “atravessam” o corpo infantil é interessante recorrer a Foucault (1995 a: 30):

Temos que admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. (...) não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento.

Portanto, este texto vai examinar como a constituição da infância moderna, esteve/está associada à continuada elaboração de um discurso sobre o que significa “ser criança” (dos quais aqueles primeiros exemplos da introdução já são um forte indício, para dizer o menos). Como operam de forma correlata um corpo de saberes sobre o sujeito infantil e um conjunto de dispositivos que acabam por constituir um significado hegemônico na compreensão deste constructo que é a infância. Neste particular, tem sentido utilizar o arsenal analítico que nos foi legado por Foucault, especialmente, porque sua preocupação central foi a de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (Foucault, 1995b: 232). Ao seguir suas formulações, torna-se mais fácil entender como o sujeito é produzido no interior de articulações de poder/saber. Quero advertir que

² Retomo a noção de poder em Foucault. Para este o poder a rigor não existe. Existem, isto sim, relações de poder que se estabelecem apenas entre sujeitos livres. Para dar conta desta problemática, disseminada na produção do autor, sugiro especialmente que se reveja “O sujeito e o poder”, apêndice à obra de Dreyfus e Rabinow (1995: 231-249)

³ Gaile Canella (1999), em texto instigante que trata do poder dos discursos científicos em definir como são as crianças, o que podemos esperar delas em diferentes idades e como devemos diferenciar o tratamento que lhes damos nos ambientes educacionais, mostra como se dão as exclusões na ordem do discurso, que não nos permitem pensar em outro registro que não este, e discute as regras que governam o discurso educacional.

este texto não constitui, no entanto, um estudo foucaultiano, no sentido estrito. Ele apenas se vale de algumas formulações do autor, como “chaves de uma caixa de ferramentas”⁴.

Por outro lado, este trabalho é, também, uma tentativa de tomar a infância e os fenômenos que dizem de sua educação como fenômenos culturais. As questões culturais têm estado cada vez mais freqüentemente no centro dos debates quando falamos de educação porque:

No cerne desta questão está a relação entre *cultura* e *poder*. Quanto mais importante — mais “central” — se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural. (Hall, 1997: 227)

As práticas culturais são práticas de atribuição de sentido porque, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura então é vista não como um reflexo de processos econômicos ou políticos, mas como constitutiva do mundo social do mesmo modo que estes mesmos processos. O fato de que todas as práticas sociais são práticas de significação, portanto, fundamentalmente culturais, dá este caráter de centralidade à cultura. (Du Gay et al., 1997).

Os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente voltada para as análises textuais, nos propiciam também a compreensão do caráter inerentemente precário dos significados, da absoluta falta de correspondência entre palavras e coisas e das lutas de poder pelo controle destes mesmos significados. Tais lutas envolvem grupos em posições assimétricas de recursos e de poder, tanto materiais quanto culturais (Donald, 1999). Esta perspectiva nos leva a perceber que os significados estão sendo constantemente negociados e que estão conectados a políticas de verdade em ação na sociedade. Assim, o campo da cultura está permanentemente em tensão e, nesta tensão, o papel do poder é central.

⁴ Recorro aqui à metáfora da “caixa de ferramentas” que foi utilizada originalmente por Ewald (1993:26): “Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas”.

Portanto, ao propor para a infância este status de objeto cultural, quero destacar que este fato tem implicações tanto no processo de sua educação quanto na formação inicial e continuada das suas professoras e de seus professores.

Um recuo estratégico

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 1995: 172).

A infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI que as crianças começaram a se tornar objetos de relevância social e política. Portanto, apenas muito recentemente elas passaram a fazer parte da história. Ariès (1981), ao discutir as chamadas “as idades da vida”, nos mostra que a consolidação de um significado moderno para o termo infância vai ocorrer apenas em meados do século XVII. A indiferenciação precedente é representativa de uma concepção que vê uma continuidade cíclica e inevitável entre as diferentes idades. O ciclo da vida assemelha-se aos ciclos da natureza, às fases da lua, às estações, aos movimentos dos planetas em suas órbitas. A mesma lógica preside todos estes fenômenos sejam eles “cósmicos”, “naturais”, “sobrenaturais”, segundo Varela (1995). A infância, portanto, faz parte destes ciclos, inscrita na ordem mais geral do desenrolar da vida.

A Modernidade, no entanto, rompe com estas formas de perceber o mundo e a vida humana: “essas formas de classificação, essa correspondência entre microcosmo e macrocosmo, que permitiu a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, rompeu-se em fins do século XVI” (Varela, 1995: 41).

A série de fenômenos políticos, econômicos, demográficos que marcam o início dos tempos modernos como o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e posteriormente a organização dos estados nacionais concorrem para inaugurar um modo novo de ver indivíduos e populações. Às novas formas de organização social, política e econômica correspondem a sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (con)formados.

Através de Foucault e de seu conceito de bio-poder, mais especialmente, torna-se bastante explícita a idéia de que para gerir a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as

populações: estimulando ou bloqueando a taxa de natalidade, prevenindo a mortalidade, controlando fluxos populacionais, em suma: entendendo a população como sujeito de necessidades e aspirações.

A transformação dos mecanismos de poder, que antes se exercia pela ameaça da morte: “como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (Foucault, 1997: 128), leva, então, a uma exaltação da vida. “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (id.: 130). Esse poder sobre a vida, do modo como o autor o descreve, se desenvolve, a partir do século XVII, em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. O pólo do adestramento volta-se para o corpo máquina: adestrando-o, reforçando suas aptidões, tirando a máximo de suas forças, garantindo sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. É o momento da instituição das disciplinas como procedimentos de poder que visam a obtenção de corpos dóceis e úteis. A segunda direção de que Foucault (id.) nos fala — e que se dá já no século XVIII — refere-se ao exercício de poder num outro âmbito, mais amplo, sobre o corpo-espécie. O corpo enquanto suporte de processos biológicos — a proliferação da espécie, os nascimentos e as mortes, a saúde das populações, o crescimento populacional ou o seu estancamento. Para regular tais processos e as condições para fazê-los variar, estabelecem-se intervenções e controles, no que vem a se constituir numa bio-política da população.

Não é de estranhar, portanto, que, por essa época, estejam dadas as condições para que adulto e criança se diferenciem e se distanciem, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada.

Esta transformação dos mecanismos de poder sobre as populações que caracteriza o bio-poder, este conjunto de técnicas que se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por variadas instituições como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto opera no âmbito da organização social: segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo, segundo Foucault (1997).

É no âmbito destas mudanças e impulsionadas pelas novas configurações da sociedade e da família que se organizam e se consolidam as instituições educacionais

modernas, entre elas aquelas encarregadas das crianças pequenas, desde a mais tenra idade. Assim, o surgimento das instituições de educação infantil, já na segunda metade do século XVIII⁵, configura-se, no entender de muitos estudiosos/as, como tributário da afirmação de um novo “sentimento da infância” que, segundo Gélis (1986: 328), seria “sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas do pensamento, como indício de uma revolução sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo”. Esta atitude com relação à vida e ao corpo tem como correlatos “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los. (...) O fato de viver cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (Foucault, 1997: 134).

São estas pressões a favor da vida e interessadas no seu governo que explicam o afã da sociedade em proteger as suas crianças, no quadro sócio-político que se delineia na era Moderna, com o processo de secularização das instituições sociais. A educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização.

Penso que o conjunto de idéias que acabo de expor torna-se apropriado para não só explicar o surgimento das instituições de educação infantil mas também para mostrar como tais iniciativas carregam em si a idéia de uma “intervenção científica” e passam pelo estabelecimento de uma aliança entre diversas instâncias e instituições sociais. A infância, segundo este entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de exercício de poder e de saber. Não é de se estranhar, pois, que a grande expansão de instituições de educação infantil, no século XIX, na Europa, especialmente aquelas destinadas aos extratos pobres, fosse considerada como prova de *civilização* e estivesse alicerçada na concepção de *assistência científica* a essas populações (Kuhlmann Jr., 1998).

Creio que se poderia dizer que a educação infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional devidamente assessorados pelo saber científico, que tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

⁵ Ver Kuhlmann Jr.(1998:74): “As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII, como as escolas de tricotar de Oberlin. Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar”.

Discutindo a constituição disciplinar dos saberes

Os últimos séculos foram pródigos em produzir saberes sobre a infância. Como nos ensina Larrosa (1994: 52), “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos”. Poder-se-ia dizer que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objeto da ciência. A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha *vontade de saber*. O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber.

Michel Foucault nos mostra como este poder disciplinar, que se organiza sob novas bases, no século XVIII, está implicado em novas tecnologias de individualização, através do controle dos corpos, que vigiados no detalhe tornam-se cada vez mais produtivos e normalizados e que este poder se exerce, também, tendo por finalidade a regulação das populações, como já vimos na seção anterior deste trabalho. Mas o autor estabelece a relação entre estas noções de poder disciplinar e a reorganização dos campos do saber: o Estado vai se ver implicado, através de intervenções diretas ou indiretas na sua organização e centralização, seja eliminando os mais custosos ou inúteis, seja normalizando-os, seja hierarquizando-os. Os saberes ficarão adscritos às disciplinas que vão dar lugar àquilo que hoje denominamos ciências (Varela, 1995). O interessante, no entanto, é perceber a estreita relação e as implicações mútuas que se dão entre estas duas esferas de poder e de saber associadas à questão das disciplinas:

O poder disciplinar joga, portanto, e complementarmente, em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes. E assim, as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, por sua vez, ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem o seu eu. Mas além disso, essas tecnologias, ao serem admitidas no campo do saber produzem um disciplinamento dos saberes que é a própria condição de possibilidade de formação das ciências (Varela, 1995: 45).

Um retrospecto histórico da educação infantil nos mostra como uma noção científica do que é ser criança foi tão amplamente aceita que continua a dominar a prática cotidiana de tal modo que não podemos pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional (Canella, 1999).

O sujeito pedagógico será, então, o resultado de uma articulação entre os discursos que o nomeiam — discursos que se pretendem científicos — e práticas institucionalizadas que o capturam (Larrosa, 1994) representadas, no caso presente, por aquelas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Tais conhecimentos e práticas servirão de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como “a boa pedagogia” (Walkerdine, 1998).

De que infância estamos falando?

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É um tempo de inocência, um tempo que se reporta a um mundo de fantasia no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências que as crianças vivem (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com aquilo em que os adultos desejam acreditar. Spigel, 1998, p.110

Gabrielle, às vésperas de completar o seu terceiro aniversário, “reina” com sua mãe. Esta, zangada lhe disse:

— *Gaby, tu estás me desobedecendo.*

Gaby lhe respondeu:

— *Não tô desobedecendo, mamãe, tô brigando contigo.*

Estou certa de que o episódio acima abre inúmeras possibilidades ao comentário. Tanto posso vê-lo ilustrando uma sessão de ditos infantis, na mídia escrita, quanto servindo para análises que pretendam interpretar etapas de desenvolvimento cognitivo ou possibilidades entrevistas de julgamento moral, entre tantas outras. Ele, no entanto, vai me servir como mote para alimentar a discussão a que me proponho. Não só porque a fala da Gaby é indicativa de uma nova relação de poder entre adultos e crianças, na sociedade, ao menos em alguns nichos sociais, mas porque tratarei de mostrar como a infância tem sido objeto de constante regulação e controle, pela via dos discursos que se enunciam sobre ela.

Diversos autores do campo dos Estudos Culturais que têm se dedicado à temática da infância enfatizam a pouca atenção dada aos sujeitos infantis por essa perspectiva. Jenkins (1998) aponta inclusive para uma curiosa divisão no trabalho acadêmico, sugerindo que enquanto as culturas juvenis têm sido objeto de intenso escrutínio sociológico a infância tem sido considerada objeto adequado apenas para a Psicologia do Desenvolvimento.

A criança tem sido vista numa perspectiva que a diferencia do adulto — um ser em falta, imaturo, alguém que depende de decisões alheias — alguém que precisa adquirir o conhecimento que foi legitimado por outros mais velhos e inteligentes, “alguém cujos modos de ser e estar no mundo podem ser revelados através dos métodos científicos de experimentação e observação” (Cannella, 1999: 36). As crianças passam a ser uma preocupação social: objetos de interesse, pontos focais de discursos. Construções históricas modeladas por condições sociais concretas.

A partir desta constatação torna-se mais fácil perceber que as crianças têm sido produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas: discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos... Tais discursos constroem para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais ...

A ênfase na infância como um fato biológico — uma preocupação marcadamente pós-darwiniana — baseada na idéia de evolução e de progresso, teve influência sobre todas as explicações a respeito desta fase da vida: da sexualidade à progressão ou desenvolvimento cognitivo, marcando profundamente a compreensão da infância e dos fenômenos a ela associados e, por conseqüência, na constituição das identidades infantis.

É preciso, no entanto, retornar a Kant (1996) para agregar outras pistas que nos levem a entender ainda mais o projeto educacional voltado para construir o sujeito infantil moderno. O autor de *Sobre a Pedagogia*, escrito entre os anos de 1790-1800, destaca-se como representante dos ideais iluministas para a educação. É esta que vai tirar o homem (sim, assim no masculino, como forma genérica de falar da espécie humana, naquele momento) do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade. Sem a educação ele não se torna *verdadeiramente* homem. “Ele é aquilo que a educação dele faz” (p. 15). Através da educação o sujeito humano pode escapar à tutela e à dependência as quais a ignorância o condena (Donald, no prelo).

No entanto, as condições básicas para a constituição deste sujeito centrado, desta identidade única, já estão, de algum modo, presentes:

A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade (...) A disciplina é o que impede ao homem desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. (Kant, 1996: 12)

As qualidades naturais — as ditas potencialidades — lá estão à espera para serem desenvolvidas, cabendo às diferentes gerações o seu aperfeiçoamento, num processo gradual e cumulativo e que, de modo algum pode ser mecânico. “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de modo tal que esta possa conseguir o seu destino” (id.: 22). A idéia de intencionalidade associa-se à de sistematização, numa perspectiva teleológica, ficando aí explícita a concepção de responsabilidade da educação pelos destinos dos seres humanos e do mundo.

O projeto educacional moderno tem, portanto, como uma de suas maiores finalidades converter o homem em ser civilizado. Seu principal objetivo é operar este distanciamento entre homem e natureza, individualizando cada vez mais o sujeito.

Rousseau, que um pouco antes, em 1762, com o *Emílio*, produzira a primeira tentativa de descrever um sistema de educação de acordo com a natureza. Mas a necessidade de preservar a natureza da criança — original, perfeita, madura — exigia um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente para atender aos *estágios naturais de seu desenvolvimento*. Como aponta Donald (no prelo), Rousseau trabalha com dois pólos o do “homem natural” (ou a criança) e o “cidadão”. Há nestes dois pólos, aparentemente, uma tensão: os cidadãos devem ser educados contra a natureza para seguirem as exigências da sociedade, as crianças, por outro lado, devem seguir o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física, devendo ser educados contra a sociedade. A natureza das crianças precisa, então, ser isolada das influências maléficas. Não se trata, contudo, de deixar livre a natureza: “existem tantas contradições entre os direitos da natureza e as leis da sociedade que para conciliá-los devemos continuamente nos contradizer. É preciso muita arte para impedir que o homem em sociedade seja completamente artificial” e mais adiante “Deixe [seu pupilo] sempre pensar que ele é o mestre (...). Não está a pobre criança, sem conhecimento, força ou sabedoria, inteiramente a vossa mercê?” (Rousseau, apud Donald, no prelo).

Para Donald (id., ib.), então:

A educação que Rousseau recomenda envolve, assim, não coerção ou instrução mas o artifício e a manipulação de uma liberdade bem-regulada. Esta regulação exige a definição de uma autoridade externa à qual a criança (o cidadão) está sujeita e contudo, que a autoriza a agir como um agente livre. Em *Emílio*, esta autoridade é a da natureza; em *O contrato social*, é a autoridade da vontade geral.

Em Kant, a questão da liberdade, por sua vez, recebe, também uma atenção especial:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem (...) Sem essa condição, (...) terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. (p. 34)

A liberdade é, assim, uma liberdade administrada, que deve ser obtida através da submissão a regras. O sujeito da educação *aprende* a ser livre, pelo acatamento de limites e das leis sociais. O que é muito bem exemplificado nas idéias sobre autonomia moral formuladas por Piaget. Trato aqui de identificar os germes de novas concepções de controle que vão passar do mestre para a organização do meio, com objetivos que passam da disciplina exterior para a autodisciplina e a ordem interior, (Varela, 1995).

Tanto em Rousseau quanto em Kant estão presentes as marcas que os identificam também como reformadores sociais, já que suas idéias são amplificadas para atingirem um espectro social bastante amplo e influenciarem de certo modo pessoas preocupadas com outras áreas de atuação. Walkerdine (1998) lembra apropriadamente o eco que tiveram as idéias de Rousseau, especialmente, entre representantes da ciência, da indústria, da saúde pública, da educação e da filosofia, na Inglaterra, pessoas representativas de posições de luta contra o establishment, estando implicadas, de certo modo, na laicização do ensino inglês e na instituição da escolarização popular obrigatória.

Nas idéias de Kant e Rousseau — como em todas as análises sobre a educação — está presente uma concepção de sujeito: um sujeito único e singular, que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioria através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo se dê na direção desejada da sua *inteira destinação*, isto é que “o transforme no dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história” (Veiga-Neto, 2000, no prelo).

Vinheta final

Meu objetivo até aqui foi o de mostrar como os fenômenos associados à infância — suas representações, seus códigos, suas identidades — não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição. Embora as crianças apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas.

Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas,... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da medicina, da psicologia, do serviço social, das famílias, da pedagogia, da mídia, ... Contudo, tais significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos.

É preciso, no entanto, que se atente para o fato de que, a cada época histórica, correspondem certas matrizes ou modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos. Estes limites às possibilidades de enunciação são o que Michel Foucault denominou “regimes de verdade” :

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado ... (Foucault, 1993: 12).

Portanto, em que pesem todas as fragilidades dos significados, a sociedade busca constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, através das coerções dos discursos tomados como “verdadeiros”. Resultando disso que:

Membros de qualquer sociedade carregam consigo uma definição de infância, de sua natureza, de suas limitações e duração. Eles poderão não discutir explicitamente esta definição, escrever sobre ela ou mesmo concebê-la conscientemente como algo que está em questão, mas eles agem a partir de pressupostos dela derivados em seus modos de lidar com a criança, e em todas as suas expectativas e medos em relação a ela (Calvert , 1998: 15).

Mesmo sem pretender me deter neste ponto de forma exaustiva, penso que é necessário voltar a fazer referência, neste momento, a uma das idéias mestras, um eixo central na constituição da infância moderna que viemos examinando até aqui: a idéia de “criança natural”. Esta concepção do sujeito infantil é de fundamental importância para entendermos como se fixou um sentido para o que é ser criança na Modernidade. Se o sujeito moderno não constitui uma essência universal e atemporal, ele “é aquilo que foi feito dele” (Silva, 1995: 249) — resulta de aparatos discursivos e lingüísticos — talvez fosse produ-

tivo identificar alguns dos discursos que se esmeraram em veicular uma verdade sobre a criança e destacar sua conexão com algumas práticas de fabricação da infância moderna.

A concepção da criança como natural, presente em Kant e em Rousseau e da qual o *Emílio* é o exemplo mais conhecido e acabado, distingue a infância da idade adulta, marcada por características essenciais. Para Varela (1995, p.50): “A insistência nesta “criança natural”, em suas potencialidades criativas e expressivas, supôs “uma infantilização das crianças pequenas e, progressivamente, das crianças em geral (...)”

Esta definição da infância ou a necessidade de explicar o que é tipicamente infantil, vendo as crianças com certos atributos e características, como sujeitos de interesses e tendências naturais que se manifestam dadas as condições propícias ao seu aparecimento, é um dos inventos da Pedagogia (que será reforçado posteriormente pelo saber psicológico).

Também a produção de uma nova racionalidade, uma racionalidade moderna e natural foi um objetivo central do Iluminismo. Ao conceber assim a criança, o embrião do Homem – não uma dádiva de Deus mas um produto da biologia da evolução, um agente de progresso – se estava fazendo frente a um processo de distanciamento das explicações religiosas ou míticas da realidade. A religião é substituída pela ciência, vista como instrumento de libertação. As forças do progresso estão, neste caso, ao lado da ciência e da “natureza” .

Poder-se-ia dizer então que o caráter “natural” da criança e de seu desenvolvimento, a importância dada tanto ao seu patrimônio hereditário quanto às experiências vividas no seu ambiente possibilitam a emergência de uma ciência do indivíduo. A criança é posicionada como objeto legítimo da ciência e dos aparatos de normalização: esses elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorre naturalmente e que pode ser observado, normalizado, regulado (Walkerdine, 1998).

Creio poder afirmar com certa segurança que esta idéia de criança natural tem dois desdobramentos que estão ainda hoje muito presentes nas nossas representações do sujeito infantil: o da criança raciocinante — ou sujeito cognitivo — e o da criança inocente. Ao primeiro se vinculam aquelas interpretações que colocam o sujeito infantil primordialmente na posição de aprendiz, com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação, com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de uma forma quase que mágica, ficando suposto que quanto menos interferência, melhor. O

segundo está associado à idéia de infância ameaçada, sempre a ponto de desaparecer e que precisa ser defendida das vicissitudes do mundo adulto. Segundo Ariès (1998), a idéia de inocência leva a dois tipos de atitude e comportamento em relação à criança: protegê-la dos problemas e da sexualidade do mundo adulto e fortalecer o seu caráter pelo uso da razão, num movimento contraditório: para preservá-la é preciso ao mesmo tempo torná-la mais velha (Jenkins, 1998). Na perspectiva apresentada por Ariès estão fortemente imbricadas as duas condições: a da inocência e a da cognição. Talvez a forma como Spigel (1998: 114)), em suas análises sobre a presunção de inocência da infância, formula a mesma idéia nos ajude a entender melhor porque isto se dá: “A idade adulta traz consigo a autoridade e, mais do que isto, o dever cívico de controlar a disseminação da informação sobre o mundo. A infância – como um momento de pureza e inocência – existe apenas enquanto os jovens são protegidos de certos tipos de conhecimento”.

As crianças, portanto, são vistas como criaturas inocentes que necessitam ser guiadas pelos adultos. Assim, torna-se responsabilidade destes tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido.

Embora esta idéia de proteção à infância pareça natural, o modo de levá-la a efeito depende de condições materiais particulares, de preocupações ideológicas e de lutas por poder social e político. A infância historicamente tem se revelado como uma categoria instável, que tem que ser controlada e regulada, portanto, seus significados e imagens só podem existir pela ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento como nos ensinou Foucault (Spigel, 1998).

Portanto, ver a criança como natural, pura, inocente, curiosa, “descobridora”, não corresponde senão a “mitos” que criamos a respeito delas. “A criança inocente nada quer, nada deseja, nada exige exceto, talvez, sua própria inocência” (Jenkins, 1998: 1). Portanto todas estas representações antes enumeradas correspondem, nas formulações teóricas que utilizo neste trabalho, a narrativas culturais que interpelam as crianças. Tais idéias – recentes, modernas – ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis como acabaram por legitimar “a ampliação do papel social da classe educada para policiar a cultura dos mais jovens” (Jenkins, 1998: 15).

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- _____. From Immodesty to Innocence. In: JENKINS, Henry (ed.) *The children's culture reader*. New York University Press, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, (Vol. I, II, III).
- CALVERT, Karin. Children in the House: Material Culture of Early Childhood. In: JENKINS, Henry (ed.) *The children's culture reader*. New York University Press, 1998.
- CANNELLA, Gaile The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 1999.
- DONALD, James. Liberdade bem-regulada. IN: SILVA, T. T.da (org.) *Pedagogia dos monstros – Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.
- _____. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- DREYFUS, Hubert RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DU GAY, Paul, HALL, Stuart, JANES, Linda, MACKAY, Hugh & NEGUS, Keith. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. Londres: Sage/The open university, 1997.
- EWALD, François. Foucault – a Norma e o Direito. Lisboa: Veja, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I - a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995 a.
- _____. O sujeito e o poder. In: RAJCHMAN, John. *Foucault - a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995 b.
- GÈLIS, Jacques. L'individualisation de l'enfant. In: Ariès, P. e DUBY, G *Histoire de la vie privée*. Paris: Seuil, 1986.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura – notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22 (2): 15-46, jul.dez.,1997.
- JENKINS, Henry (ed.) *The children's culture reader*. New York University Press, 1998.
- _____. Childhood Innocence and Other Modern Myths. In: JENKINS, Henry (ed.) *The children's culture reader*. New York University Press, 1998.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- _____. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOURO, Guacira L. *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T.T. (org.). O adeus às metanarrativas. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- _____. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- SPIGEL, Lynn. Seducing the Innocent. In: JENKINS, Henry (ed.) *The children's culture reader*. New York University Press, 1998.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. P. Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: Costa, Marisa V. *Estudos Culturais e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000 (no prelo)

WALKERDINE, Valerie. Um análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In: SILVA, T.T. (org.) Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.