

EDUCAÇÃO, BIOPOLÍTICA E INFÂNCIA:

Algumas Proposições

Késia D’Almeida¹

Lenir Nascimento da Silva²

Luan Sávio³

Resumo

Este artigo se insere no âmbito do trabalho desenvolvido cotidianamente em espaços de educação, nos quais diversas experiências e os diferentes modos de olhar, conforme propõe Deleuze, nos “desestabilizaram” pelas multiplicidades e pelo diferente, fazendo com que não busquemos estabelecer em nossas proposições a centralidade no idêntico. Os modos de vida da população são produzidos coletivamente nas relações sociais, em função do território, pelos meios de comunicação, produtos e bens consumidos, políticas públicas, aparelhos sociais entre outros que compõem uma complexa teia que captura a todos, à medida que se inclui os excluídos em modelos aceitáveis, consagrando a todos como participantes ativos do próprio controle, enquadrados na *sociedade de plenos direito*. Sob esse prisma, as relações estabelecidas com as famílias em referência ao cuidado e à educação das crianças são determinadas pela interface de dependência social dessa mesma família e por sua capacidade de produzir filhos produtivos no futuro. Tal atravessamento, não somente determina as relações socioestatais com as famílias, mas também produz as necessidades e diferenças de investimento nas etapas de educação. Neste emaranhado, a educação escolar tem função destacada, funcionando por um regime de interdições e prescrições de comportamentos em função do que se espera para o futuro docente. Contudo, as práticas escolares estão inscritas em movimentos históricos e como tais apontam para novos devires, colocando em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o nosso próprio lugar de saber-poder.

Palavras Chave: Educação. Infância. Biopolítica.

EDUCATION, BIOPOLYTICS AND CHILDHOOD: Some Propositions

¹Doutora e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

²Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

³Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

Abstract

This work is part of the daily work carried out in spaces of education, in which diverse experiences and the different ways of looking, as proposed by Deleuze, have "destabilized" us by the multiplicities and by the different, making us not seek to establish in our propositions the centrality in the identical. The ways of life of the population are produced collectively in social relations, in function of territory, by the means of communication, products and goods consumed, public policies, social apparatuses among others that compose a complex web that captures all, as it is included the excluded in acceptable models, consecrating all as active participants of the own control, framed in the society of full right. In this perspective, the relations established with the families in relation to the care and education of the children are determined by the interface of social dependence of the same family and by their capacity to produce productive children in the future. Such a crossing not only determines the socio-state relations with the families, but also produces the needs and differences of investment in the stages of education. In this entanglement school, education has a prominent function, functioning by a regime of prohibitions and prescriptions of behaviors in function of what expected for the future teacher. However, school practices inscribed in historical movements and as such, they point to new ideas, analyzing knowledge, conceptions, truths, value judgments, theories, specialism, and our own place of knowing-power.

Keywords: Education. Childhood. Biopolitics.

Introdução

Este artigo se insere no âmbito da articulação entre a produção das pesquisas no Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no trabalho desenvolvido cotidianamente em espaços de educação.

As diversas experiências e os diferentes modos de olhar, conforme propõe Deleuze, nos "desestabilizaram" pelas multiplicidades e pelo diferente, fazendo com que não busquemos estabelecer em nossas proposições a centralidade no idêntico, no análogo como artifício natural das práticas, do saber e do próprio Ser Humano. As subjetividades contemporâneas configuram as normas da vida, tanto quanto são

delimitadas pelo que a produzem. Os modos de vida da população são produzidos coletivamente nas relações sociais, em função do território, pelos meios de comunicação, produtos e bens consumidos, políticas públicas, aparelhos sociais entre outros que compõe uma complexa teia que captura a todos, à medida que se inclui os excluídos em modelos aceitáveis, consagrando a todos como participantes ativos do próprio controle, enquadrados na sociedade de plenos direito.

Neste contexto, este trabalho objetiva colocar em análise a educação brasileira e o processo de escolarização voltado às crianças, questionando as adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle. Convergimos para as demandas discursivas quanto à institucionalização das crianças abarcada por questões como: risco, prevenção, controle, inclusão e exclusão desde a educação infantil. Tempo, conteúdo, relações, processos regrados são naturalizados, embora produzidos em espaços de tensão, em que resistências são cada vez mais patentes (D'ALMEIDA, 2009). Segundo Rocha (2008), no contexto da educação:

Para pensar a escola [...] é fundamental escavar o que no ato educativo há de histórico, enquanto uma atividade datada e marcada por tempo e contexto, e o que há de filosófico, enquanto extração de sentido do que é o homem, de como é entendido seu movimento no mundo, do que é conhecimento. Deste modo, para polemizar a escola na sociedade atual é preciso, antes, fazer indagações que dêem visibilidade à malha constitutiva de sua lógica e de seu processo de consolidação. (p. 478)

Nossa argumentação se divide em três partes: a primeira contextualiza a discussão sobre o processo de escolarização no âmbito dos questionamentos das produções de saberes estabelecidas nas práticas de saber-poder. Segue-se, então, uma análise sobre as relações estabelecidas com as famílias que necessitam matricular seus filhos em instituições de educação infantil (EI), tendo como norte as demandas discursivas em relação à continuidade de atendimento nas creches e pré-escolas. A terceira parte discute a inserção discente nas classes de alfabetização na cidade do Rio de Janeiro como mais uma ferramenta de controle das vidas com base em relações de poder que engessam a todos na comunidade escolar. Para tal será importante perceber como no terreno microfísico, das práticas, ensina-se a ler a

e escrever visando desde a tenra idade produzir uma mão de obra desqualificada, sob a égide de uma pedagogia tecnicista.

A problematização que se pretende procura mais “comos” do que “porquês”, tentando, assim, não cair no que a professora Heliana Conde (RODRIGUES, 2016, p. 36) chama de “tentações de onisciência explicativa”. Desta forma, através do questionamento acerca das adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle, temos a oportunidade de colocar em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, os especialismos e, sobretudo, o nosso próprio lugar de saber-poder.

Tecendo a Análise... o (des) Caminho

Para a discussão que se propõe, coloca-se em análise inicial a afirmação “A falta que nos move”, à medida que a ideologia que a mobiliza impõe sistematicamente o prover algo mais – “o plus” – como condição sine qua non da existência do sujeito em sua humanidade.

A afirmativa emana intensidades múltiplas e a exímia proliferação de demandas produzidas pelo contexto social moderno, no qual estamos imersos. Atualização, requalificação, direitos, deveres, flexibilização, relações mais fugazes, transitoriedade, “vestir a camisa” como uma segunda pele – algo que gruda em nós como algo natural –, entre outros, movidos por uma falta tão constante e produzida que se institui e institucionaliza cotidianamente.

Discursos se propagam nos vaivéns sociopolítico-culturais de veracidade inquestionável e que acabam por controlar indubitavelmente as formas de contemplar os modos viventes, imediatamente relacionados à infância, a institucionalização de sua educação e o processo de subjetivação – o pensamento do tempo presente. O que somos nós? O que somos hoje? Jogos de verdade que nos fazem ser o que somos, de pensar o que pensamos, de estar no presente como estamos. Para Foucault, segundo Castro (2009):

[...] tudo isto começou a ser descoberto no século XVIII. Percebe-se, conseqüentemente, que a relação do poder com o sujeito, ou melhor com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina de produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. O descobrimento da população é, ao mesmo tempo que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável, o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos do ocidente se transforma. (p.59)

Com base nesta perspectiva, podemos afirmar que o sujeito constituído reside, então, em um corpo fragmentado em pedaços, sustentado pelos diversos campos de saberes instituído. Um “corpo capitalista” – que segue a lógica capitalista – que se fragmenta por estimativas de incapacidades balizadas em um sistema científico usado de forma arbitrária e que constrói o caminho inverso do que deveria ser educação, saúde, poder, justiça, direito. Um corpo que se constitui em faltas, em ausências, em infinita procura do que lhe falta. Falta produzida e deflagrada socialmente pela captura dos desejos, possibilidades e potências, bem como por agenciamentos existenciais.

Há instituído uma lógica mercadológica que entende o sujeito como corpo avulso, fraturado, vulnerável, ligado à capacidade de produzir valor, amparado pelo valor que produz. Corpo que tem um preço produzido por um “cálculo social”, que procura colocar preços aquilo que não tem preço e transforma em quantidade o que não é mensurável. O exercício do direito, nesta perspectiva, liga-se ao fator de produção, tornando invisível o que “passa” no lado oposto da linha traçada socialmente como desejável, estabelecendo uma sociedade de riscos constantes. O sujeito da modernidade, o sujeito do “conhece-te a ti mesmo” como forma quase natural de colocar a verdade e ele mesmo na sociedade. Sociedade imprevisível, ofuscada e cega às diferenças e desigualdades que vão sendo lançadas cotidianamente, estabelecendo condições muitas vezes catastróficas de sobrevivência àqueles que “habitam o lado oposto” do modelo determinado como ideal.

É preciso, contudo, ter cuidado com a ideia, produzida pelos fatores instituídos, de que há duas sociedades. Essa composição não existe por certo, visto que não há duas sociedades ou alguém a margem ou fora da sociedade, o que há é o “atolamento” de todos na sociedade, nas práticas e dinâmicas produzidas e reproduzidas socialmente, não sendo sensível as contestações e heterogeneidade dos modos e fazeres viventes. Transforma-as – ou as entende como – em distorções e divergências ao ideal produzido e reproduzido, culpabilizando por insucessos e conquistas não alcançadas.

Neste contexto, em qual campo o sujeito é sujeito, à medida que não há sujeito absoluto ou que crie, necessariamente, uma discursividade? – compreendendo discurso como ações no mundo, práticas. Pensemos então na necessidade de não definir identidade fixas, colocando em pauta significantes e significados que trazem à tona o mirar de “fora”, a partir de um outro olhar diferente do que está posto, pondo em questão práticas e verdades que estão inseridas na conjuntura atual. Para Foucault (2001):

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, (...) lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais (...) todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (p.415)

O presente se dá, portanto, a partir do olhar de “fora”, ou seja, partindo do passado, da diferença, sem desconsiderar o que escapa o que é deixado na invisibilidade. Historiciza-se, deste modo, o que está naturalizado, o que está capturado pelos padrões, pelos moldes, pela moralização – o que está instituído.

Igualmente, assentamos “lentes” que dividem o que é socialmente aceitável e o que não é aceitável, fundando uma conexão entre o que já foi vivido, experiências de hoje e expectativas futuras. Desnudamos práticas de controle e capturas, modelações e naturalizações que reproduzem o instituído e submergem os movimentos instituintes. O convívio cotidiano com crianças, famílias e especialistas

tais como os educadores é o encontro com práticas e falas diversas – plurais – em sua maioria distantes da ideia presente nos sucessivos discursos sobre o respeito à criatividade, à criticidade e ao desenvolvimento do educando. Os discursos vão produzindo relações de saber-poder com base em parâmetros científicos, que enquadram falas, comportamentos e padrões de ação na busca de um controle permanente e de configuração global (D’ALMEIDA, 2014).

Olhando os lugares que se aloca de fora colocamos em suspeita a própria trajetória, instituindo-a sem verdades a priori e assentando em suspensão a ordem posta. O “fora” que vem à tona e põe em questões práticas e verdades que estão em nosso contexto. Partindo do fundamento de tal argumentação, designa-se o saber diferente do que está posto enquanto verdade – mesmo que não seja cientificamente comprovado –, admitindo, de tal modo, a vivência de saberes para o diferente, os saberes de “fora”, os saberes da “experiência” para dentro dos saberes acadêmicos. Para tanto é necessário constituir um olhar de fora daquilo que é a ordem, não repetindo o que está posto, problematizando e perfilhando o conhecimento que promove multiplicidade de saberes. De tal modo, desnatura-se os saberes que se dizem norma olhando outros saberes que também existem, mesmo que sejam “normas” para outros grupos, mudando as lógicas instituídas e efetivando processos instituintes. E, igualmente na educação, a todo instante somos conduzidos à falta constante, capturados pelo desejo que ao mesmo tempo é produzido socialmente.

Educação que se relaciona, muitas vezes, analogamente com as práticas de “vigiar e punir”, controlar e moldar, partindo de saberes e forças consideradas fundamentais para “modernizar” cada vez mais a vida dos homens. Instrução direcionada aos infantes – por vezes vistas “homens infames” – por necessitarem indubitavelmente de disciplina e enquadramento baseados em reprodução de modelos delineados e escritos por outros; padrões determinados por aqueles que julgam saber reais necessidades da criança sem ao menos ter escuta ou mesmo tempo para elas. Mas sem questionar se as crianças precisam ir à escola ou o que havia antes da escolarização ou, ainda, quais outras formas são possíveis.

Crianças em risco e crianças de risco: Desenvolvimento, Família e Educação Infantil

Fruto da experiência profissional e da pesquisa acadêmica, a argumentação que se segue advém do incômodo causado pelo questionamento do direito a férias institucionais das crianças que frequentam a educação infantil no Brasil. O foco da problematização são as relações socioestatais estabelecidas com as famílias que necessitam matricular seus filhos na EI, ligações essas que determinam modos de governo de certas populações. Supomos inicialmente que a imposição da institucionalização ininterrupta decorra tanto do universo restrito de soluções de apoio social familiar para cuidado infantil quanto das necessidades oriundas dos compromissos trabalhistas das famílias. Apoiamo-nos também na visão da multiplicidade que constitui as instituições de EI, com diversas formas de atendimento e vinculação – creches e pré-escolas públicas, privadas, institucionais, filantrópicas. Por fim, acreditamos que as relações socioestatais normatizam as práticas com as famílias, de acordo com as possibilidades de produção de crianças autônomas e que se autossustentem no futuro.

Na conjuntura urbana atual, a frequência das crianças – seja em instituição filantrópica, pública ou privada – costuma acompanhar o período de trabalho de pais e/ou responsáveis. Isto quer dizer que permanecem institucionalizadas em média oito horas por dia, onze meses ao ano, por pelo menos cinco anos.

A reivindicação discursiva de funcionamento ininterrupto das instituições tem sido cada vez mais comum, principalmente entre os representantes de grupos da sociedade civil e de alguns órgãos Estatais, com veiculação na mídia por sua legalização (FNDPTC, 2011). Seu cumprimento certamente acarretará uma estada institucional continuada, inclusive de bebês, muito superior à de faixas etárias maiores, mesmo dentro da própria educação básica – uma criança que frequenta o ensino fundamental tem o direito de dispor de um mês de férias em janeiro e pelo menos quinze dias em julho.

Numa visão inicial, o fato de questionarmos alguns aspectos ligados à frequência das crianças na EI pode parecer uma admissão de uma visão negativa acerca dessas instituições. De maneira oposta, consideramos que a EI é um acontecimento histórico que beneficia muitas pessoas. Problematizamos principalmente a sua universalização na condição de solução quase exclusiva tanto para os problemas sociais quanto para as questões ligadas ao campo do trabalho. Demarcação que impulsiona, em grande parte, a determinação ao ininterrupto da frequência escolar. No anseio por seus benefícios são desfocadas algumas discussões primordiais em relação aos limites éticos do funcionamento da EI.

Dois anseios estão habitualmente presentes nos discursos de quem inicialmente busca pela EI: da permanência ou proximidade com o local de trabalho dos pais; e de um espaço físico diferenciado, próprio para o desenvolvimento da criança. Contudo, nos exercícios profissionais cotidianos pode-se perceber um enunciado que perpassa as narrativas, independente da demanda ou do estrato social – o risco. Tendo em vista tal atravessamento, acreditamos que as relações estabelecidas com as famílias possam variar, de acordo com as distintas interpretações do risco, que definem a frequência institucional.

Nadesan (2010) diz que, no período da Guerra Fria nos Estados Unidos, a educação, sobretudo a pré-escolar, se tornou o meio pelo qual era garantida a segurança nacional. Tal objetivo adveio da necessidade da constituição de uma força de trabalho com habilidades cognitivas tais que mantivesse o desenvolvimento tecnológico necessário para a proteção nacional. O vínculo entre o desenvolvimento do país e o desenvolvimento infantil redundou da interpretação do risco suscitada pelos pleitos “velados” com a União Soviética.

Naquele contexto, os Estados Unidos associaram as políticas de educação com as políticas de combate à pobreza, criando o que Nadesan (Ibid.) chamou de programas de “educação compensatória”. Embora houvesse todo o esforço para que se instituíssem práticas de desenvolvimento cognitivo infantil entre os menos abastados, foram os estratos sociais de melhor poder aquisitivo que se mobilizaram e tiveram condições de investir numa educação “melhor”.

O desenvolvimento tecnológico que se seguiu no mundo, em especial nos campos da informação e comunicação, redundou na associação do desenvolvimento cognitivo infantil com a ideia do desenvolvimento do cérebro como circuito neuronal. Nadesan (Ibid.) relata que o cenário incerto de competição por vagas nas universidades, caminho interpretado como garantia de vantagens nas disputas futuras no mercado de trabalho, tornou as famílias de melhor poder aquisitivo e os educadores candidatos prioritários para acolher o discurso neurocientífico do cérebro. As ameaças à segurança nacional passaram a se configurar como riscos ao desenvolvimento cerebral.

De acordo com a autora (Ibid.), na perspectiva do risco, os objetivos da educação americana diferiam por estrato social, embora fossem igualmente atravessados pelo norte neurocientífico do aprimoramento cognitivo. Enquanto a educação compensatória se concentrava em evitar a instituição do indivíduo perigoso como ônus socioestatal, a educação voltada para o desenvolvimento das competências cognitivas convergia para a constituição de uma força de trabalho que pudesse competir pelas oportunidades de ponta no mercado de trabalho.

Através das análises das políticas públicas para a infância, podemos notar que, no Brasil contemporâneo, embora represente um sustentáculo para os discursos da institucionalização, o risco determina que diferentes formas de rotular as existências das crianças se complementem. Essas categorizações, ajustadas pelas possibilidades futuras de autonomia e autossustento individual, conduzem a modos diversos de *governo* das pessoas. Nesse contexto, as relações socioestatais estabelecidas com as famílias que dependem da EI são norteadas pela sua interface de dependência social e pela avaliação de sua capacidade prospectiva de produzir indivíduos produtivos (SILVA, 2016).

Entre as famílias com maior potencial de constituir um indivíduo autônomo, as crianças são habitualmente consideradas como em risco em decorrência de produções discursivas que universalizam como possíveis danos ao pleno desenvolvimento infantil: cuidados não especializados, como os de babás e empregadas, convívio social em ambientes com baixo capital social e cultural,

acidentes domésticos e outros. Esse tipo de generalização justifica a preocupação preventiva com a institucionalização, sobretudo com sua continuidade.

A classificação de crianças como em risco pode levar a idealizações da formalização do trabalho da escola e até a excessos desse exercício. Se por um lado o ajuste das singularidades existenciais da creche e da pré-escola em um mesmo quadro de referências foi a via pela qual a tentativa de universalização do direito à EI foi possível; por outro, os extremos das práticas normalizadoras podem ser igualmente danosos para as crianças.

A busca por um ideal formal tem o poder de transformar a procura institucional em um grande comércio, onde escolas são escolhidas pelas vantagens que oferecem. Desta forma os vínculos da escola com as famílias privatizam-se e estabelecem dentro dos preceitos mercadológicos da satisfação do cliente, e as relações socioestatais permanecem na esfera contratual, onde se espera que a família provenha o “a mais” necessário para que a criança seja aperfeiçoada, desde sempre.

Uma das justificativas que acabam por definir crianças como em situação de risco fundamenta-se na ideia de aprimoramento preventivo do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva o desenvolvimento nacional deriva de aperfeiçoamentos do desenvolvimento cognitivo infantil, em especial nas idades iniciais. Tal vínculo pode ser implicado com a constituição do capital humano do país. Motta (2008, p. 3) expõe que “a qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social”.

O discurso que embasa as políticas voltadas para a infância refere-se, assim, tanto à normalidade do desenvolvimento das crianças quanto a tentativas de ir além dos limites individuais. Pode-se perceber no cerne desta preocupação uma ação de reserva, poupança ou investimento – e não simplesmente zelo. Proteger crianças do risco e cuidar para que tenham um desenvolvimento adequado significa, nesse caso, investir no futuro. Transparece nesse cenário uma preocupação crescente com o estabelecimento de competências cognitivas. Na nossa argumentação:

Com o intuito de que se cumpram as conformidades do *aprimoramento* biológico, o favorecimento da *experiência* precisa acontecer não somente através da formalização dos estímulos desde muito cedo, mas também por meio de fornecimento de condições biossociais satisfatórias para suprir as necessidades do crescimento cerebral, na época de maior vulnerabilidade do órgão a danos, os quais, inclusive, podem ser permanentes. Além da expectativa, a imposição da realização regulamentada de tal finalidade gera ansiedade, culpa, angústia. O mal-estar redundando em cobrança e no julgamento moral da qualidade do cuidado prestado, se não for seguidor, em sentido restrito, do estabelecido pela norma. Isto faz com que *todos* os momentos vividos pela criança sejam devidamente planejados (...). Desta forma, a totalidade do cotidiano da criança é alvo de uma vigilância constante, o que o cerceia de maiores possibilidades lúdicas, relacionais, de construções de preferências. (SILVA, 2016, p. 159)

No que tange às famílias com menor potencial futuro de produzir existências autossuficientes, as razões para as demandas crescentes de institucionalização mudam, na medida em que se embasam na possibilidade da constituição de crianças de risco, isto é, instituídas à margem da sociedade – delinquentes, infratores, adictos, filhos de ambientes classificados como geradores de comportamentos transgressores da lei e da ordem. Essas crianças despertam a fantasmagoria das ameaças, principalmente à integridade da coletividade e ao futuro da nação, implicando em determinações de construções de medidas públicas imediatas, principalmente sociais.

Frente às contínuas exigências de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprimoramento cognitivo singular, algumas famílias tornam-se impotentes em prover, por si só, um futuro “melhor” para os seus filhos. Por isso, assim como em razão das considerações acerca da insuficiência de seu capital cultural e simbólico, são moralmente julgadas inaptas. De acordo com sua maior ou menor condição de vulnerabilidade – paradigma que frequentemente se refere às populações que impõem risco social – geram desconfiança e culpabilização. Assim, comumente suscitam relações socioestatais assistencialistas, fundadas na ideia de tutela.

Um fato a ser ressaltado na análise das políticas públicas nacionais direcionadas para crianças abaixo de três anos é o foco de ação norteado pelo princípio da vulnerabilidade. Em nossa opinião, as ditas populações vulneráveis são

um bom exemplo de “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT In: RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 244) – liberdade que, segundo Foucault (Ibid.), instiga as relações de poder. Assim, longe de pretender um alcance universal, as políticas ocupam-se preferencialmente daqueles que escapam dos dispositivos regulares de controle coletivo.

Tais políticas ilustram como são construídas as bases de inserção da EI num planejamento intersetorial (BRASIL, 2011, 2012). Sua elaboração tem como uma das metas principais a operacionalização com melhor relação custo-efetividade. Desta forma, sua base discursiva constitui uma hierarquização decrescente de investimentos institucionais na EI, organizada da seguinte forma: “*atividades e estrutura do programa; infraestrutura; recursos humanos; pais e relações comunitárias; saúde e saneamento*” (SILVA, 2016).

O prenúncio do perigo transforma as instituições de educação infantil em dispositivos de segurança tanto do desenvolvimento individual e coletivo quanto da manutenção dos sistemas produtivos. Como tal, estes aparelhos têm dupla finalidade: em primeiro lugar, garantir a positivação da *experiência* da PI⁴; em segundo lugar, cumprir com a função de solução de acolhimento oportuno para as crianças, na ausência ou no julgamento de inaptidão de seus responsáveis. (p. 140)

Como dispositivo de segurança, as instituições de EI devem tanto solucionar as questões de acolhimento e estímulo precoce das crianças quanto liberar os pais para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a quantidade de instituições e a extensão do tempo de permanência das crianças são capitais para o adequado cumprimento da meta. Diante do risco de não se alcançar o idealizado desenvolvimento individual e da nação, é difícil que as demandas de atendimento ininterrupto na EI diminuam – mesmo que crianças tenham que passar os primeiros anos de suas vidas sem o direito às férias escolares.

⁴ PI é a sigla que designa primeira infância.

Alfabetização, Relações de poder e o Silenciamento das Experiências.

Todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior. (QVORTRUP, 2011, p.202)

Baseio as análises a seguir na experiência que tenho como professor alfabetizador na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. O que me proponho aqui é realizar um exercício analítico para pensar a inserção discente no *ensino fundamental* que consiste também em uma transição da *educação infantil* (EI). É uma mudança entre duas modalidades de ensino da educação básica definidas pelo artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para além do discurso legal, aqui importa pensar como a criança torna-se estudante em um contexto no qual a aprendizagem se dá de modo cada vez aquém do lúdico e por meio de materiais didáticos menos concretos e mais abstratos.

Existem críticas aos modos de fazer na educação das tenras idades. Isso se dá, por exemplo, pela incorporação cada vez maior de prescrições e manuais que definem o fazer docente, pela utilização de livros que substituem atividades mais livres e menos engessadas, e por fim, a preconização de conteúdos da alfabetização em detrimento de um planejamento que vise ensinar através de jogos, brincadeiras, artes plásticas, música, dramatização, entre outras coisas. Dito isso, a educação infantil é encarado em muitos certames pedagógicos como uma pré-alfabetização como se o fim do processo pedagógico consistisse em fazer a criança aprender a ler, escrever e realizar algumas contas.

É preciso dizer que a alfabetização também é tida por muitos como uma etapa da escolarização que precisa conservar aspectos da educação infantil e que isso significa escolarizar sob uma perspectiva mais lúdica e flexível. Entretanto, o que alguns têm em mente na maioria das vezes é a referência de um processo educacional em sala de aula que demanda que uma criança sente atrás da outra,

levantar a mão para poder falar ou sair para usar o banheiro em momentos específicos. O ensino ocorre em uso de cartilhas e o ato de planejar é adequar a página do livro didático ao dia da semana. Logo as crianças ficam presas a cópias e a realização de exercícios que sugerem leituras que não fazem sentido aos discentes porque são trechos de livros não lidos ou frases formadas simplesmente para usar alguma família silábica.

O exposto acima representa uma ideia geral. É um senso comum que subjetivamos por uma prática institucional e histórica, repetidas por anos em muitas escolas diferentes, mesmo quando pensamos em um país como o Brasil que é extenso e com muitas culturas. A ideia de uma base nacional comum a toda a população permite e produz que as escolas sejam, mesmo que heterogêneas, perseguidoras de uma linha mestra normativa subjetivadas por um padrão que se define no cotidiano, nas leis que são as diretrizes da educação, nos parâmetros curriculares, na seleção de conhecimento e nos métodos por meio dos quais uma criança precisa ser alfabetizada. Na contemporaneidade a escola determina e é efeito da vida, na produção de subjetividades, por que:

Assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamentos, aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do 'valor' de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2009, p.241)

Alfabetizar visa cada vez romper um elo com a educação infantil, sendo também bastante fiel por consolidar uma pedagogia classificatória que não ranqueará somente as notas, mas a inteligência, situação financeira, maturidade, beleza, capacidade de obedecer... Por meio da escolarização cria-se um perfil para cada um através de constante esquadrinhamento que visa perceber minúcias, para freá-las ao sabor da disciplina. Por isso, desobedecer a ordens que não fazem o menor sentido desafia a consciência moldada pela moral.

Dito isto, a obediência parece ser o fim das experiências alfabetizadoras. Aliás, o melhor aluno é o que tem mais disciplina para realizar as tarefas e copiar do

quadro, otimizando seu tempo para treinar até ser capaz de reproduzir em ditados as palavras decoradas. As classes de alfabetização operam pela norma, fazendo com que até mesmo a aprendizagem da língua escrita e da matemática sirva para silenciar os saberes discentes, sufocando subjetividades e moldando modos de vida.

Em sala de aula se reproduz muito e se pensa pouco em como estabelecer um espaço de problematização da linguagem escrita que pode surgir como processualidade e elaboração escrita de saberes e experiências que ultrapassam os muros da escola. Inclusive a “rodinha” de conversa inicial, que acontece desde a educação infantil, e consiste em um momento no qual as crianças sentam em círculo para poderem falar, é cerceada pelo educador que usa este momento para lançar um conteúdo e apresentar uma atividade que a turma realizará.

Benjamim (1994) mostra como os soldados quando retornavam da guerra e não conseguiam falar dos afetos, tragédias, emoções e intensidades de suas trajetórias, eram dilacerados por suas memórias. O cotidiano escolar quando silencia e interdita a expressão das experiências discentes interrompe a possibilidade de invenção de pedagogias exuberantes e libertárias, sendo sinônimo de aflição.

A repetição infundada de deveres e as prescrições que já se fazem presentes desde o início da criança na escolarização engendra um efeito docilizador, que também dilacera a possibilidade do deslocamento de uma educação sem sentido e pouco interessante. Dito isso, narrar apresentava-se tanto àqueles que retornavam do *front* na busca de uma vida pacata, quanto do professor possibilidade de dar sentido às suas “experiências” (BENJAMIM, 1994) que são suplantadas pelo excesso de trabalho, falta de tempo e quantidade de informações. Ou seja, as relações de poder que inibem a possibilidade da experiência como expressão de si e do mundo é afugentada por um modelo de educação que atravessa a todos.

A escola e as políticas públicas fazem o processo de alfabetização funcionar como uma máquina, que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). É possível perceber que “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 2009, p.232). Aprender a ler e a escrever é

imprescindível para a profissionalização em qualquer área, mas a forma como isso acontece é sobremaneira questionável, já que ocorre de modo tecnicista, frustrando o desejo pela leitura e fazendo a população expressar-se mal por meio da escrita, como se bastasse saber ler o manual e preencher os relatórios.

O processo supracitado marca subjetividades. Ou seja, o enquadramento oriundo da vida escolar se arraiga na dimensão dos afetos, dos desejos, das aspirações. Define as formas por meio das quais crianças e adolescentes vão se constituindo sujeitos e relacionam-se com o mundo. O aprendizado é entendido então como um processo de assimilação de regras, formas prontas e conteúdos escolares. O docente está sempre em meio a tudo isto.

A escola-máquina-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender às demandas de máquina de produção. Uma produção em massa de subjetividades ou, para dizer de outra maneira, a escola-máquina-de-Estado opera um processo de subjetivação. (GALLO, 2004, p. 208)

Cria-se um discurso de que aquele que leciona deve ensinar e quando o estudante não aprende, algum problema acontece. É importante sublinhar que “a raiz latina do verbo ‘educar’ denota um ato de ‘violência’, em certo sentido: Educar é conduzir alguém, promover a passagem, muitas vezes forçada, de um lugar ao outro, de uma condição a outra” (GALLO, 2004, p. 207). O que aprende e o que deixa de aprender. Quem não alcança a meta é retido aprovado arbitrariamente. Avançar é a obrigação do discente que é levado a acreditar na escola como garantia de futuro.

A possibilidade de sucesso é determinada por condições e acessos que não são justas e igualitárias, mesmo que a ideia de meritocracia nega isso. Ainda acredita-se no bom aluno, enquanto ele seja fabricado e adestrado tal como o soldado, caracterizado por Foucault a partir da segunda metade do sec. XVIII, o estudante é aquele que também se fabrica: “de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se máquina de que se precisa” (FOUCAULT, 1987, p.132).

O adestramento traz consigo a noção de “‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p.158). Os métodos, os currículos, as propostas de trabalhos, aquilo que é referente ao fazer em sala de aula alia-se às práticas que objetivam o controle da vida, dos comportamentos, tocando até na dimensão dos desejos e afetos. Aquele que não se “enquadra” neste modo de gerir a vida de outrem é tido como indisciplinado e classificado como incapaz, imperativo, agressivo, sem jeito, entre outras coisas. Ou seja, é o que não conseguiu se alfabetizar.

Enquanto o fundamento da escola consiste em enquadrar para criar avaliações, a vida ergue-se como contraponto as experiências não suprimidas das crianças que afirmam seus modos de vida. “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2012, p.360).

Referências

BENJAMIM, Walter. **O Narrador**: Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Obras Escolhidas. Vol. 1. Magia e Técnica: arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BRASIL. **Construindo um Programa Único de Atenção Integral à Primeira Infância**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/primeirainfancia/ProgramaUnicoDeAtencaolIntegraPrimeiraInfancia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Agenda de Atenção Básica à Primeira Infância - Brasil Carinhoso**. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/releases/presidenta-dilma-lanca-o-brasil-carinhoso-que-vai-combater-a-pobreza-extrema-na-primeira-infancia>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (lei 9394/96)*

CASTRO, E. **Vocabulário Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONDE, H. B. **Ensaio sobre Michel Foucault no Brasil. Presença, efeitos, ressonâncias**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

D'ALMEIDA, K. P. de M. **Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise**. 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

_____. **A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo**. 2014. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

FERREIRA, L. A. M; DIDONET, V. **Educação infantil – Creches = Período Integral e Parcial = Férias**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-periodo-integral-e-parcial-f%C3%A9rias.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE DEFENSORES PÚBLICOS DE DIREITOS HUMANOS E TUTELA COLETIVA. Após julgar ação da Defensoria Pública, Tribunal de Justiça determina que a Prefeitura de São Paulo mantenha suas creches e pré-escolas abertas durante todo o ano, sem período de férias. **Informativo**, São Paulo, ano 02, n. 01, p. 02, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fndptc.com.br/informativos.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Não ao Sexo Rei**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Ditos & Escritos vol. III.

_____. **O Sujeito e o Poder**. In: Hubert L. DREYFUS e Paul RABINOW. *Michel Foucault; Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009.

_____. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. **O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica.** In: KOHAN, W. (org.). *Políticas do ensino de filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTA, V. C. **Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo.** *Trabalho, Educação e Saúde.* Rio de Janeiro: EPSJV, v. 6, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1981-774620080003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

NADESAN, M. H. **Governing Childhood into the 21st Century.** New York: Palgrave Macmillan, 2010.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROCHA, M. L. da. **Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação.** *Psicologia em estudo*, Maringá, v.113, n. 3, p.477-484, jul/set. 2008. SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. Arquivos

SILVA, L. N. **A invenção da primeira infância e a constituição contemporânea das práticas de governamentalidade.** 2016. 199 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.