

MANUAIS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: elos de poder/saber

Maria Isabel Edelweiss Bujes

Universidade Luterana do Brasil – PPGEdu/ULBRA - Brasil

Resumo

Que crianças “povoam” os manuais pedagógicos que circulam nos cursos de formação de professoras? Tomando tais manuais como uma versão específica de “livros didáticos”, a investigação aqui apresentada selecionou como seu foco três obras utilizadas largamente na formação de professoras para a 1ª etapa da Educação Básica – a Educação Infantil: *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza, 1999), *Aprender e ensinar na educação infantil* (Bassedas, Huguet e Solé, 1999) e *As cem linguagens da criança* (Edwards et al., 1999). A análise em curso, de inspiração pós-estruturalista, identificada com compreensões da linguagem configuradas a partir da “virada lingüística” discute especificamente proposições endereçadas às futuras professoras que tratam de alguns “objetos” pedagógicos. Neste trabalho, examinam-se formulações que se circunscrevem a dois dos focos da investigação: a criança e a produção de sua regulação moral. O exame das formulações discursivas problematiza como a leitura de tais manuais acaba por constituir formas específicas de verdade sobre as crianças, as professoras, as práticas pedagógicas... Esta análise problematiza o vínculo de tais discursos com uma racionalidade de governo (na perspectiva foucaultiana) e seus efeitos nos processos de subjetivação de crianças e docentes em formação.

Palavras-chave: manuais pedagógicos, formação docente, educação infantil, processos de subjetivação

Abstract

Who are the children that ‘inhabit’ the pedagogical manuals which are read in teacher’s education courses? Taking these manuals as a specific kind of “textbook”, this investigation selected to be examined three books, largely used in teacher’s education: *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza, 1999), *Aprender e ensinar na educação infantil* (Bassedas, Huguet e Solé, 1999) and *As cem linguagens da criança* (Edwards et al., 1999). Inspired in post structuralist theory, identified with comprehensions of language associated to the “linguistic turn”, the undergoing analysis discusses propositions on pedagogical “objects” addressed to future teachers. In this paper are circumscribed and examined formulations associated with two themes: the children and the production of their moral regulation. Examining discursive formulations allow us to discuss how the reading of these textbooks ends up constituting specific kinds of truth about children, teachers and pedagogical practices... This analysis discusses the link of these discourses with a governmental rationality (in a foucaultian perspective) and its effects in children and teacher’s subjectifying processes.

Keywords: pedagogical manuals, teacher’s education, childhood education, subjectifying processes

Este artigo é tributário de um conjunto de estudos que tenho realizado no último decênio cujo foco central são as relações infância/poder. Seu objetivo é apresentar resultados de pesquisa que teve como fulcro o exame “manuais pedagógicos”¹ largamente utilizados na formação de professoras para o segmento da Educação Infantil, no Brasil. Trata-se, como se verá a seguir, de estudo de cunho pós-estruturalista que discute os modos como os discursos presentes nos referidos materiais articulam-se às práticas de formação. A proposta do estudo foi mostrar como operam as tecnologias políticas nessas operações discursivas que os materiais curriculares põem em funcionamento.

Nessa direção, o registro em que se move o artigo opõe-se a qualquer pretensão prescritiva. Ao constituir-se como uma *analítica*, no sentido foucaultiano, o empreendimento de pesquisa propôs-se, *tão somente*, a indicar como funcionam estes rituais de poder, instituídos pelas práticas discursivas. Atendo-se às proposições de caráter curricular, o artigo aqui apresentado teve a intenção de descrever e nos fazer entender algumas das diferentes formas como atuam, na prática, as tecnologias de poder e quais suas possíveis implicações na individualização e na constituição subjetiva de professoras e crianças.

Acerca das escolhas

Só as frases podem ser verdadeiras e (...) os seres humanos fazem verdades ao fazerem linguagens nas quais formulam as frases (Rorty, 1994, p. 31).

Entre os vários possíveis caminhos para tratar da formação docente, escolho aquele que dá ênfase ao repertório de palavras que criamos para dela falar, numa aproximação com o que Rorty (1994) chama de “vocabulários”: criações humanas que servem de instrumentos para criar outros artefatos humanos.

Por que eleger como foco de análise os discursos da formação docente? Porque os discursos ocupam o centro do debate pedagógico contemporâneo. Pôr em palavras o que pretendemos dos processos educativos, sejam eles dirigidos às crianças ou jovens, à formação de professoras, ou a qualquer outra destinação, não é uma coisa trivial, ou pura questão “terminológica”, como nos aponta Larrosa (2002, p.21):

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais que simplesmente palavras. (...) as lutas por palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Fazer a opção pela análise dos discursos da formação docente supõe, então, mostrar que os modos de falar às professoras apontam para uma linguagem pedagógica comum, que se utiliza de determinadas palavras-chave que guardam grande compatibilidade entre si.

Isso nos leva a perceber como certos modelos de raciocínio são universalizados (ou ganham certa homogeneidade), a partir de vocabulários profissionais compartilhados (ou que entram em sintonia). O exame dos vocabulários da formação docente nos possibilita entender como se estabelece uma rede de compreensão dos fenômenos sociais, escolares, de aprendizagem que traduzem e adaptam conceitos comuns (Ó, 2003). As perspectivas pós-estruturalistas, por outro lado, nos levam à compreensão de que os “modos de dizer” também são práticas, cuja permanência deve ser interrogada.

É nesta direção que Nóvoa (2003, p.xxi), ao comentar o interesse pelos discursos pedagógicos no cenário contemporâneo, explicita uma razão para a sua auscultação:

Articulando princípios de uma “pedagogia científica” com processos de regulação e de controlo dos alunos, o discurso pedagógico moderno tem dominado os discursos sobre educação. O trabalho intelectual não é deduzir a sua acusação ou argumentar a sua defesa. É, sim, desenvolver um esforço para modificar as maneiras de pensar, para introduzir novas interpretações, para formular idéias que ainda não foram pensadas. A reflexão histórica não serve para repetir o que já sabemos. Serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direções inesperadas. Serve para combater a amnésia.

A utilização dessa última palavra – amnésia – aponta para a necessidade de perguntarmos de onde vêm as idéias pedagógicas. Até onde remonta a possibilidade de acompanharmos retroativamente a sua marcha, tomando-as como construtos históricos datados? Essa compreensão de que as palavras, com seus significados, adquirem sentidos através de sua utilização cotidiana, obriga-nos a desnaturalizar os modos de dizer da pedagogia, vistos como sagrados, neutros, atemporais...

Portanto, a análise que aqui procederei é tributária de uma compreensão que coloca como centrais os vocabulários que utilizamos para dar sentido àquilo que nos passa, às experiências através das quais delineamos propostas para a formação de novas gerações de professoras e professores, na crença de que “qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever” (Ó, 2003, p.9). Assim, o foco do trabalho desliza dos sistemas de ensino e dos ideais educativos para os discursos da formação, pretendendo mostrar como, ao serem vertidos em programas e reinterpretados pelos seus atores, podem contribuir para nossa compreensão das dinâmicas sociais.

Nessa direção, tenho examinado obras de orientação pedagógica para a formação docente para a Educação Infantil – por sua citação ampla e por darem sustentação ao desenvolvimento de programas curriculares junto às alunas em formação. Tomo, então, como fulcro da análise alguns discursos utilizados nas práticas de formação, vendo-os como estratégias, formas de dizer inventadas e entendendo que eles se valem de um determinado léxico, certas formas de argumentar e modos específicos de dizer que têm a pretensão de expressarem-se como verdades, ao se referirem às crianças, às professoras, às práticas pedagógicas. Desse modo, ao empreender o registro analítico dos enunciados que conformam as práticas discursivas de formação, o interesse do trabalho é apontar seus

efeitos possíveis na produção de subjetividades infantis e docentes.

A discussão que aqui faço, é parte de um estudo mais amplo que teve por objetivo identificar elementos constantes tanto em programas quanto em textos de manuais associados à formação de professoras, considerando que eles seriam cruciais para nos fazer entender, quem sabe, com um pouco mais de minúcias, mas também com contornos mais bem delineados e mais abrangentes, alguns dos sentidos de que se revestem as proposições de caráter curricular, na tentativa de apontar os seus vínculos com uma racionalidade governamental, como a entende Michel Foucault. Colin Gordon (1991, p.3), inspirando-se nesse autor, nos ensina que uma racionalidade de governo significa um modo ou um sistema de pensamento sobre a natureza da prática de governo (quem pode governar; o que é governar; o que e quem é governado), capaz de tornar pensável e praticável alguma forma daquela atividade, tanto para aqueles que a exercem como para aqueles sobre quem é exercida.

Outro aspecto a destacar é a perspectiva em que se inscreve este trabalho que coloca sob suspeita a distinção entre aparência e realidade. Nem podemos, ao fim e ao cabo, chegar a uma compreensão do que é a coisa “em si mesma”, nem os vocabulários que possuímos são suficientes para uma “acurada descrição” das coisas. A partir da “virada lingüística” abandona-se a pretensão de saber como o mundo é “realmente”. Cabe dizer que as “verdades” expressas pela linguagem da formação docente, por exemplo, são coisas deste mundo, modos de dizer que o campo do conhecimento pedagógico cunhou e que, portanto, não estão acima de qualquer possibilidade de dúvida. Assim, tais verdades vistas como não tendo correspondência com a realidade, precisam ser questionadas, desnaturalizadas, “desarmadas”. Do que se trata, ao pôr de manifesto tais formas de compreender a linguagem, é mostrar seu caráter “terreno”, histórico, contingente. Se não existe uma noção absoluta de verdade, nem de correspondência, também a realidade não possui uma natureza intrínseca, absoluta, independente das descrições que dela se faz (Rorty, 2005).

Estes esclarecimentos preliminares têm a finalidade de apontar o lugar de onde falo. Este trabalho se filia a uma perspectiva que, como disseram Usher e Edwards (1994, p.83), “questiona as bases racionalistas e humanistas sobre as quais a sociedade moderna estabelece a concepção de si mesma”.

Formação docente e tecnologias de governo

A formação de professoras pode ser considerada como uma problemática de governo, se o entendemos como um domínio prático e técnico cuja finalidade é tornar possível a ação de uns sobre os outros. As tecnologias de governo, vistas sob uma inspiração foucaultiana, são aqui significadas como ações calculadas para agir tanto sobre os indivíduos quanto sobre o conjunto da população com a finalidade de potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si, etc.

Apoiando-me em idéias de Rose (1996, p.27) para quem uma tecnologia “refere-se a qualquer montagem estruturada por uma racionalidade prática governada por objetivos mais ou menos conscientes”, podemos pensar as tecnologias humanas como montagens híbridas em que se amalgamam conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, construções e espaços e que são sustentadas, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

Portanto, concebermos que a formação docente se utiliza de certas tecnologias, possibilita que tomemos os discursos pedagógicos como centralmente implicados em compô-las, organizando, articulando e permitindo que sejam colocados em ação certos modos de pensar e de falar. No caso desta comunicação, o propósito de analisar alguns discursos da formação docente busca tornar mais explícitas as formas como tais discursos são postos em funcionamento. O objetivo do trabalho é indicar como propostas de intervenção pedagógica incluem uma reflexão sobre modos de potencializar a ação dos indivíduos, como uma justificativa para estruturar o campo de ação próprio ou alheio. Nikolas Rose tem apontado para o fato de que é preciso tornar um determinado domínio da realidade suscetível de apreciação e cálculo para sobre ele justificar uma intervenção. Isso torna possível dispor de meios para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta.

Como o que está em causa são formas de governmentação, seria interessante tornar mais explícitas as vinculações, as implicações entre os propósitos de administrar a conduta alheia e os modos de dizer – como a linguagem funciona neste jogo.

São os vocabulários comuns, as orientações teóricas, as posições normativas e as formas de explicação que ajudam a estabelecer as formas de coordenação e associação entre indivíduos, grupos e organizações. Constrói-se um aparato conceptual capaz (i) de circunscrever problemas sociais, indicando medidas para sua gestão eficaz e (ii) de identificar os problemas de foro interno dos indivíduos mas para os transformar em assuntos públicos (Ó , 2003, p.83).

No caso presente, se visa apontar para algumas formas de significar as propostas de educação formalizada para o sujeito infantil. Como nelas se vê a infância contemporânea? A que se atribui as características que são conferidas aos sujeitos infantis? Que finalidades são propostas para a sua educação nessa etapa? Pensar em educá-las nessa direção se sustenta em que pressupostos sobre os sujeitos, as possibilidades e limites da educação, a constituição do mundo social, etc?

A estratégia que guia a forma de investigar esses documentos que se destinam à formação de professoras, mas que também indiretamente volta-se para outros focos da formação humana, é destacar os enlaces, as articulações entre objetivos sociais mais amplos – vistos como interessando ao âmbito do Estado ou da nação, às diversas autoridades – e as práticas de formação dos sujeitos individuais – professores/as, crianças e jovens envolvidos pelo processo de escolarização.

Sobre os focos da discussão

O projeto de pesquisa, do qual este estudo faz parte, vem tomando como objetos de exame formulações discursivas provenientes de três obras amplamente utilizadas hoje em cursos de Pedagogia. Trata-se de: *Aprender e ensinar na educação infantil* (Bassedas, Huguet e Solé, 1999), *As cem linguagens da criança* (Edwards et al., 1999) e *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza, 1999). A primeira e a terceira, por terem sido escritas na Espanha, guardam grande relação com a reforma curricular realizada naquele país nos anos 1980, capitaneada pelo mesmo consultor das reformas curriculares brasileiras do final da década 1990. A segunda tem sua fonte nas festejadas experiências italianas de educação infantil, realizadas na região da Reggio Emilia, depois da 2ª Guerra Mundial. Creio que tais credenciais têm explicado a difusão de tal literatura, o que, de certa forma, impulsionou também a minha escolha.

Com a finalidade de organizar a discussão a que me propus neste texto, eu a organizei em duas grandes unidades temáticas. A primeira detém-se no delineamento, em grandes traços, das principais marcas que identificam os sujeitos-criança da Educação Infantil, nas proposições de alguns dos autores e autoras dos textos que servem de fulcro para a análise empírica. A segunda trata, mais especificamente, do caráter de regulação moral que pode ser destacado nos textos dos manuais selecionados e que orientam a formação de professoras e as práticas docentes na educação da infância.

Para aqueles que argumentam que as orientações e prescrições dos livros carecem de aplicação prática, podendo jamais serem colocadas em ação, argumento que não interessam os efeitos que poderiam advir de sua aplicação ao cotidiano da escola. Não interessa, na leitura de tal literatura, saber como suas proposições são levadas à prática – o que “de fato acontece”. Os modos de dizer já configuram uma prática que constitui aqueles/as que se embrenham na leitura de manuais de orientação para a ação docente. Assim, meu objetivo não é deduzir efeitos a longo prazo, possibilidades de aplicação a ações futuras e, sim, discutir como tais leituras carregam sentidos que validam modos de entender as crianças, de pensar o lugar que lhes é destinado no mundo, de agir para produzir nelas certos modos de conduta.

Examino, também, de uma forma pontual, neste texto, aquilo que considero o caráter de regulação moral presente nos “vocabulários” dos manuais. Ao fazer um inventário das formulações discursivas que tratam de definir a direção para o trabalho com a criança, procuro identificar os sentidos que tais formulações carregam, as pretensões de que estão imbuídas, os compromissos que estabelecem com propósitos sociais mais amplos. Apoiando-me em Foucault, Rose e Popkewitz, busco mostrar como as capacidades subjetivas dos cidadãos interessam ao Estado e fazem parte dos cálculos e das estratégias produzidos para o governo das populações, aí incluídas as crianças desde a mais tenra idade.

Prescrições às professoras

Sobre as idéias, como é que se pode saber?
(Bruner, apud Geertz, 2001, p. 168).

A análise de uma fonte documental supõe dar destaque a preocupações que se expressam em questões tais como: para que objetivos foi escrita? Como ela tem sido utilizada? Como é transacionada? Quem é o hipotético destinatário de suas proposições?

No sentido de situar para que servem os manuais¹ que aqui tomo como representativos de uma vontade de definir, organizar, orientar a educação das crianças desde muito pequeninas, e que esteve presente na pedagogia moderna desde o seus primórdios, tento estabelecer uma leitura conjunta tanto das proposições do material que me serve de base para a análise, quanto de uma obra seminal da educação da infância: a Didática Magna, escrita por Comenius. Já desde a utopia comeniana estavam estabelecidas “as bases” sobre as quais se erigiria o pensamento educacional dos últimos séculos. Sob a inspiração platônica, a educação é vista na Didática Magna³ como o conjunto de práticas capaz de fazer os seres humanos cumprirem a sua destinação: “Convém formar o homem, se ele deve ser homem”, mas é preciso que isso ocorra o mais cedo possível, pois “a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer” (Comenius, 1997, p. 55, p. 70, respectivamente). A educação é, naquele pioneiro manual, vista como uma responsabilidade compartilhada, da qual participam as escolas e a família, numa aliança que pretenderá atingir seus desígnios de forma ampla, organizada, eficiente, econômica e iniciar-se precocemente. Para isso: “Haverá uma escola maternal em cada casa, uma escola pública em cada povoado, vila ou aldeia” (Comenius, 1997, p. 160). A infância será então o início dessa jornada cuja finalidade é formar “homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes” (Comenius, 1997, p. 23).

A Didática Magna estabelece assim, já desde o século XVII, quem devem ser os educadores da infância: pais e professores; e qual a sua responsabilidade: tornar uma capacidade potencial – a possibilidade de tornar-se humano através da educação – numa tarefa acabada – o homem civilizado.

Será interessante notar, nas obras que submeto à análise, a persistência das teses comenianas e o papel dos manuais contemporâneos nessas operações de dizer, em última análise, qual a grande finalidade da Educação Infantil, o que se espera dos seus atores, e a que as práticas a ela associadas devem aspirar no cotidiano e a mais longo prazo. Os manuais têm, pois, este caráter prático de servirem de guias para a conduta, instrumentos para governar os modos pelos quais as professoras e adicionalmente as famílias são instadas a levar a bom termo o processo formativo de crianças e jovens.

Quase quatro séculos depois de Comenius, Howard Gardner, no Prefácio da obra *As cem linguagens*, ao apresentar a abordagem da Reggio Emilia, assim se expressa: “o livro constitui uma meditação profunda sobre a natureza da condição humana inicial, e sobre como ela pode ser guiada e estimulada em diferentes meios culturais” (Gardner, 1999,

p.xix). E ainda, “O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais *o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado*” (id., p.x, grifo meu).

Não é necessária nenhuma profunda interpretação do que ali é dito: levar a efeito a educação da criança pequena supõe reconhecer suas “capacidades latentes” para favorecê-las e fazê-las “desabrochar”; a metáfora vegetal/botânica/floral que identifica a criança às sementes ou às plantas tenras, presente no texto do pedagogo morávio, é ali revivida.

A apresentação com a qual Gardner (1999) nos brinda é aquela de um admirador. Ele utiliza uma linguagem enaltecida, adjetivação abundante: *um livro de sucesso*, que detalha *uma abordagem única*, de um *impressionante conjunto de escolas*, o que ensinaria a seus leitores e leitoras uma *meditação profunda* (expressões em itálico correspondem a palavras do autor, às p. ix. e x). Mas o caráter modelar da experiência, festejada no manual, fica mais claro com o convite para que o empreendimento *impressionante* seja conhecido para ser usado como exemplo por cidadãos que se preocupam com “nosso mundo tão cheio de problemas”.

Miguel Zabalza, ao traçar os desafios para uma educação infantil de qualidade, condição tão incensada na contemporaneidade e conceito tão elástico e polissêmico, em seu manual sugestivamente denominado *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza, 1999, p. 19), é bem econômico ao nos dizer a quem visa esta elusiva referência à excelência. O autor afirma que o conceito de criança para a qual se projetam novas expectativas é “a criança como sujeito de direitos e a criança competente” – tema ao qual voltarei com mais detalhes na próxima seção.

Nos manuais endereçados às professoras e aos educadores em geral, se reforça a idéia de que pensar e fazer a educação dos pequenos constitui uma responsabilidade pelo futuro do mundo. O que fica subsumido nos discursos que tais obras veiculam é a qualidade redentora da educação, especialmente se ela se instalar precocemente. Mesclando enunciados da ciência psicológica com as idéias de razão e de progresso, tão presentes nas formulações educacionais dos estados modernos, se põe em relevo que a proteção e os cuidados aos cidadãos poderão ser melhor controlados e supervisionados se ao abrigo da educação (Burman 1998).

Num registro um pouco diferente, as autoras de *Aprender e ensinar na educação infantil* (Bassedas, Huguet e Solé, 1999) invertem a lógica dos outros dois manuais: o destaque não é a criança mas a proposta educativa dirigida a ela. A intenção é a de oferecer aos seus leitores e leitoras propostas bem fundamentadas, do ponto de vista disciplinar e psicopedagógico, material auxiliar para os professores⁴ estruturarem sua tarefa cotidiana, recursos e soluções criativas para problemas da prática (p.13). As três psicólogas propõem que seu livro se constitua num instrumento útil de reflexão, análise e otimização da prática educativa dirigida às crianças. Para elas,

os objetivos gerais da educação infantil estão formulados em termos de capacidades que as crianças devem dominar ao concluírem a etapa. Referem-se a

capacidades cognitivas e lingüísticas, motrizes, afetivas e de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação e inserção social (Bassedas, Huguet e Solé, 1999, p. 63).

Disso se pode depreender que a criança é vista pelas autoras como um conjunto de domínios que se expressa em termos de capacidades observáveis e que podem, portanto, tornar-se passíveis de intervenção. O exercício de classificação e nomeação das capacidades, sua identificação em domínios ou camadas é um dos tantos desdobramentos com os quais os saberes sobre os seres humanos nos brindaram. As mudanças que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos, notadamente na infância, adquiriram um caráter de linearidade, seqüenciação e ordenação necessárias, dado a esse afã de controle que as ciências e as práticas da educação formal estabeleceram sobre as crianças. A predominância de uma visão evolucionista, em vários campos do saber que explicam os processos humanos, vieram a significar tais mudanças como ocorrendo também em diversos e solidários domínios que compoem o indivíduo. Como o antropólogo Clifford Geertz (2001) esclarece:

(...) o caminho para uma melhor compreensão do biológico, do psicológico e do sociocultural não passa pela disposição deles numa espécie de hierarquia da cadeia do ser, estendendo-se do físico e do biológico até o social e o semiótico, com cada nível emergindo e dependendo do que lhe está mais abaixo (Geertz, 2001, p.181).

Estas formas de pensar os seres humanos e explicar as crianças como constituídas por campos fechados, descontínuos e isolados, em “interface” uns com os outros, e que a individualidade se desenvolve por progressos mais ou menos solidários, ocorrendo em cada um desses campos, é criticada acerbamente pelo antropólogo. Para os fins que aqui nos interessam, cabe indicar que Geertz defende a interdependência entre os processos mentais e a cultura e que menos do que considerar a mente como um mecanismo programável, como a vê a psicologia, ele considera-a como uma conquista social, como resultado do engajamento do indivíduo em sistemas de significação que o precedem no mundo.

Ao indicarem que o referente psicológico e psicopedagógico é a coluna vertebral do livro, as autoras reforçam a constatação, que vem se ampliando, nas análises contemporâneas de inspiração pós-estruturalista, sobre as práticas pedagógicas: de que o campo “psi” as “colonizou”, oferecendo-lhes a chancela de que precisavam para auto-outorgar-se um status “científico”. Mas, mais do que isso, os saberes da área “psi” também constituíram uma forma de inteligibilidade e um regime de enunciação que mostrou que tais práticas, para serem exercidas, dependem de diagnósticos, de formas de classificação, de categorias e definições fornecidas pelos saberes teórico-práticos das “ciências psicológicas”.

Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma em franca expansão há mais de um século. Apontando

para as capacidades e aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta. (Ó, 2003, p.9).

Penso que esta análise de Ó se ajusta a uma crítica vinda do interior do campo da Psicologia em relação à natureza das mudanças ontogenéticas, vistas como “cronologicamente previsíveis e teleologicamente determinadas”. A assunção de uma perspectiva evolucionista e seus efeitos na área das Ciências Humanas vem recebendo a partir do próprios arraiais Psi, que apontam para a necessidade de uma avaliação crítica do discurso teleológico-evolucionista não só porque ele “segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento” mas também e principalmente porque ele engendra “as formas e as possibilidades, com base na quais *o curso da vida humana deve fazer sentido*” (Jobim e Souza, 1998, p.37, grifo meu).

Talvez essa argumentação, que pretende mostrar como os saberes das disciplinas “psi” acabam por controlar a produção dos discursos e fixar-lhes limites, possa ser ilustrada de modo candente pela extensa e esclarecedora passagem a seguir, presente no manual de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 22):

Quando uma criança nasce, recebe de seu pai e de sua mãe uma informação genética que lhe permite fazer parte da espécie humana: traços morfológicos, um sexo definido, algumas capacidades de desenvolvimento que estão inscritas em determinada constituição do cérebro e um calendário de maturação. (...) Nosso código genético contém uma informação que denominamos de calendário de maturação. Com esse conceito, referimo-nos a uma série de informações geneticamente estabelecidas por meio das quais se sabe que os seres humanos passam por uma seqüência de desenvolvimento que sempre é igual para todos (...) e que, em seus traços característicos, não se realizam com grandes variações (...). Essa seqüência determina que coisas são possíveis em diferentes momentos. Esse calendário de maturação é especialmente indicativo das possibilidades e da seqüência de desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida, já que está muito relacionado a uma maturação neurológica essencial.

Com a reiteração desse tipo de informação, que enfatiza o caráter universal das mudanças – do biológico ao social, numa referência hierárquica –, não fica difícil entender a razão pela qual, quando perguntadas, as alunas de cursos de Pedagogia, usualmente dão a resposta de que as crianças da Educação Infantil são “seres em desenvolvimento”, numa clara referência a uma “etapização” naturalizada, na qual elas passam a acreditar como uma verdade revelada, da mais alta importância e consistência teóricas.

Ao propor-se a auxiliar os professores (sic) a “estruturar a sua tarefa cotidiana” e a “encontrar informações e soluções criativas para alguns dos problemas (...) que surgem na própria prática” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999, p. 22), o manual concebe as crianças como um complexo de capacidades de diversas naturezas a serem dominadas num determinado tempo e sob certas condições. Na mesma direção, pensa-se a ação educativa, formalmente

planejada, como o meio para conduzir as crianças a um ponto pré-determinado *ao final da etapa*. São as suposições sobre as possibilidades de orientação racional do processo pedagógico, mas também a previsibilidade das condutas humanas que sustentam essa forma de relacionar as duas “pontas” de um jogo que tem por propósito potencializar a ação de uns sobre outros com a finalidade de alcançar resultados “úteis”. Trata-se, conforme nos ensinou Foucault, de um conjunto de

práticas, pelas quais se pode constituir, definir, organizar instrumentalizar as estratégias das quais os indivíduos, em sua liberdade, podem dispor em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e para fazê-lo eles dispõem de certos instrumentos para governá-los (Foucault, apud Simola et al., p.67, tradução minha).

A manutenção dos princípios da administração científica, transpostos para o campo educacional, tem orientado as experiências curriculares, especialmente a partir da inspiração tyleriana⁵. Os objetivos enunciados pelas autoras do manual traçam um enquadramento para a ação educativa que elas se propõem a defender; fazem parte de um jogo de objetivação a partir do qual as professoras em formação são levadas a pensar as crianças segundo determinados parâmetros – *seres em desenvolvimento, com capacidades cognitivas e lingüísticas, motrizes, afetivas e de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação e inserção social* – consistindo numa visão totalizadora das crianças, sujeitos que compartilhariam uma essência infantil, com características a eles inerentes desde sempre. Por outro lado, “a possibilidade de [avaliar e regular] o processo para poder adequá-lo às características e necessidades que vão surgindo em seu transcurso” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999, p. 16), aponta para a admissão de uma possível diversidade de ritmos, características, necessidades, interesses das crianças, uma certa fragilidade nessa tão bem disposta seqüência obrigatória universal, e nos mostra uma outra face deste jogo: a versão individualizadora. Portanto, os jogos da particularização e da homogeneização são jogados juntos, o que parece indicar a função normalizadora destes jogos.

Ainda que as prescrições apresentadas e discutidas até aqui digam respeito às crianças – as autoras propõem que seu livro se constitua num instrumento útil de reflexão, análise e otimização da prática educativa dirigida às crianças –, o manual se destina, efetivamente, às professoras: “Não é um receituário, tampouco um discurso genérico. Não diz o que precisa ser feito, nem como fazê-lo, mas justifica determinadas orientações na hora de tomar decisões” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999, p. 15).

Sempre me causa estranheza essa afirmação de manuais, referenciais e parâmetros curriculares que se colocam como “meras ajudas circunstanciais” ao mesmo tempo em que descrevem, organizam, ordenam minuciosamente um conjunto de práticas, definidas como orientadas cientificamente e destinadas a fazer cumprir uma trajetória natural do desenvolvimento, práticas para apoiar a concretização de uma formação tendente a tornar as crianças mais inteligentes, mais bem ajustadas e mais felizes. Algumas inquietações me levam a discutir as possibilidades de se olhar tais materiais de um modo crítico, virando-os

pelo avesso, colocando em questão o seu estatuto de verdade. Entre tais inquietações destaco: sua incontestada autoridade que pode ser atribuída ao lugar de onde falam – de uma experiência bem sucedida e mundialmente aplaudida, ou de uma reforma colocada como exemplo para aquela que se fez no nosso país⁶ –, sua forma de difusão – através de cursos de Pedagogia oficiais, de especialistas na área – ou o seu sucesso editorial – o que de certa forma pode ser debitado também às razões precedentes, mas que igualmente as reforça, numa circularidade indubitável.

As crianças: seus potenciais e seus direitos

Além de tudo o que foi dito até aqui, no sentido de apontar para que servem os manuais e de certa forma mostrar como se estabelece seu caráter de “credibilidade”, volto-me, agora, para uma outra discussão que me é sugerida enfaticamente pelas leituras reiteradas que faço de tais documentos (sem esquecer que minhas possibilidades de dar significado a tais leituras estão indelevelmente marcadas pelas lentes teóricas de que me utilizo). Em seus comentários iniciais, no livro “As cem linguagens”, David Hawkins (1999) enaltece a experiência da Reggio como uma “exceção brilhante” num panorama em que as práticas pedagógicas têm sido negligenciadas e lembra seu primeiro encontro com Malaguzzi, o inspirador da experiência, numa conferência de 1990, em que o professor italiano discorreu sobre os *potenciais e os direitos das crianças*.

Por sua vez, Zabalza, ao nos apresentar o conceito de criança (ao qual já fiz referência na seção anterior), vai nos dizer que “em relação a este ponto poderiam ser citadas duas idéias básicas, mas que não representam nenhuma novidade: a criança como sujeito de direitos e a criança competente” (Zabalza, 1999, p. 19).

Tanto o livro coletivo da abordagem da Reggio, quanto o manual *Qualidade em Educação Infantil* enaltecem a idéia de que a criança é um ser humano cuja potência e capacidades devem merecer a máxima consideração. “A criança é uma protagonista” dizem Edwards, Gandini e Forman (1999, p.303) e Zabalza acrescenta:

É uma criança que possui grande voracidade “cognitiva”, que saboreia uma descoberta após a outra e que escolhe sozinha seus próprios itinerários formativos, suas próprias trilhas culturais, livre dos elos que impediam o seu crescimento. É uma criança que sabe observar o mundo que a cerca e que sabe perscrutar e sonhar com horizontes longínquos. É uma criança que sai do mundo da fábula porque sabe olhar, sabe pensar com a sua própria cabeça (Zabalza, 1999, p. 69).

Representar as crianças como competentes, no caso da experiência italiana, parece advir de uma necessidade de diferenciação em relação às experiências anteriores de educação infantil, marcadamente custodiais e de responsabilidade das ordens religiosas

católicas. Num marco político em que as cidades da região optaram por um governo de esquerda, e em que a pressão demográfica aumentava com o *boom* de nascimentos pós Segunda Guerra Mundial, o desejo era “reconhecer o direito de cada criança a ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (Malaguzzi, 1999, p. 62).

As idéias de protagonismo e de que era possível aprender com as crianças, eram acompanhadas também por uma noção de que era preciso oferecer algo novo para as elas, de que este era um direito que lhes cabia:

De que elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência, e de serem preparadas para o sucesso que não deveria e não poderia lhes escapar. (...) uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas deveriam ser levadas a sério e merecer o nosso crédito (Malaguzzi, 1999, p. 67).

Não esqueçamos, também, que foi o governo das cidades italianas assumido por administrações comunistas que implantou as experiências de uma renovação pública da educação da primeira infância, assegurando-a a um número crescente de crianças de todas as camadas da população, querendo fazer valer um princípio de igualitarismo e de satisfação de direitos às crianças e suas famílias.

A noção do ser humano como um sujeito autônomo, livre, transparentemente autoconsciente, visto como fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (Peters, 2000) é uma invenção da Modernidade. Essa forma particular de vê-lo nem sempre existiu, ela está associada ao que se convencionou chamar de “invenção do humano”, processo moderno, por excelência. Portanto se ela não corresponde a uma realidade objetiva, precisa ser constantemente reafirmada e, assim, constitui uma tarefa sempre ameaçada, sempre inconclusa, que os ideais modernos necessitam permanentemente reforçar. É por tal razão que se constroem narrativas que reafirmam tais características, tais comportamentos e sensibilidades e, pela mesma razão, se constitui também “uma experiência tal que os indivíduos [são] levados a reconhecer-se como sujeitos” (Foucault, 1998, p.10). Na experiência italiana se constata que tais raciocínios não são estranhos aos proponentes da abordagem: “Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo”, diz Katz (1999, p. 38). E o próprio Malaguzzi mostra como funcionam articuladamente as práticas que se valem desta reiterada afirmação do senso de identidade, da autoconfiança e da autonomia,

Entre os objetivos de nosso enfoque está o de reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança na escola. Deste modo, promovemos nas crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os

níveis e usos contextuais. Como resultado as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo (Malaguzzi, 1999, p.79).

Chamo atenção aqui, ainda que muito superficialmente, para as tecnologias que concorrem para os processos de subjetivação das crianças pequenas nas práticas preconizadas pelos manuais: as crianças reiteradamente são expostas a um jogo de verdade sobre si mesmas, elas são levadas a reconstituir em narrativas e textos, as experiências vividas reconhecendo-se como “protagonistas” das mesmas. Nesse tipo de experiência há um constante incitamento para que elas se vejam, se narrem, se julguem, mas mais do que isso, há uma recorrência tenaz e oportunidades sempre reiteradas para que ajam no sentido de transformar-se. Estamos no campo daquelas experiências que Michel Foucault chamou de técnicas de si:

práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (Foucault, 1998, p.15).

Portanto, ver as crianças como competentes, supõe constituir nelas um sentido de autoconfiança, de aptidão ou habilidade para algo, de formas de agir que reafirmem constantemente capacidade de ação, de iniciativa, de consecução das tarefas, de tenacidade. A competência é então, resultado de um investimento conscientemente programado. Essa noção de competência precisa, antes de mais nada, fazer sentido para o indivíduo que pretende alcançá-la. Ela faz parte de um jogo discursivo de objetivação/subjetivação, de uma aposta compartilhada, de um motor para a constituição de um certo tipo particular de sujeito.

Já, ao apresentarem as grandes finalidades da etapa – da Educação Infantil –, Bassedas, Solé e Huguet (1999, p.54) colocam em evidência nas proposições abaixo, alguns modos específicos de significar os sujeitos infantis:

- 1) Potenciar e favorecer o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos.
- 2) Compensar as desigualdades sociais e culturais.
- 3) Preparar para um bom acompanhamento da escolaridade obrigatória.

Descartando o primeiro objetivo, porque ele estaria, por seu conteúdo, associado à discussão realizada na seção precedente, volto-me, agora, para os dois restantes. Soam estranhas aos nossos ouvidos estas propostas compensatórias e preparatórias, estes objetivos que, ainda que possíveis de serem enunciados, vêm sendo amplamente criticados na literatura pedagógica brasileira sobre a infância. Se recorrermos a um retrospecto dos

anos 1970-1980, poderemos vê-las como focos de intensa discussão. A meu ver, toda uma argumentação para mostrar o caráter discriminatório das noções de diferença social e cultural, da posição sempre arbitrária a partir da qual elas eram definidas e do fracasso das chamadas políticas compensatórias sepultou, no Brasil, a discussão sobre uma Educação Infantil que teria como finalidade compensar diferenças de todo tipo. Afinal, compensar o quê?

Por outro lado, uma concepção de protagonismo infantil e uma tomada de posição sobre as crianças como seres plenos a cada momento de sua trajetória de vida – e não como seres incompletos, imaturos, despreparados, em desvantagem – pôs fim, ao menos em tese, às idéias de uma Educação Infantil preparatória. Mas isso, diga-se de passagem, corresponde à imposição de uma narrativa que não se deu sem lutas ou ranger de dentes... A ênfase aqui se coloca no poder que certas argumentações exercem sobre os discursos, interditando-os e impedindo sua circulação. Utilizar um vocabulário associado à defasagem social ou cultural ou à idéia de fragilidade e incompletude das crianças passou a ser considerado politicamente incorreto e inadequado, ainda que diferenças concretas e defasagens em relação a um padrão esperado de desempenho subsistam a partir de um critério de “normalidade”, aceito e em grande parte produzido pelo aparato das ciências humanas que tem servido de “fundamento” para o processo educativo. Ainda que a relativização de conceitos como defasagem ou privação cultural esteja ocorrendo em algumas discussões na academia e em algumas áreas da formação, sua sobrevivência “nos corações e mentes das docentes” continua a operar de modo a manter certas formas de significar as crianças e a definir suas possibilidades de desempenho no interior do aparato educacional.

Em relação aos enunciados sobre os objetivos (2 e 3), cabe ainda fazer, para finalizar, uma aproximação entre pedagogia e religião (Popkewitz, 2001). Poder-se-ia destacar, no conjunto de proposições acima, que nos apresentam as grandes finalidades da etapa da educação infantil, um tom inequivocamente salvacionista. O que tais objetivos põem em relevo é uma cultura da redenção, que faz com que o professor assuma um modo de pensar que o responsabiliza por “salvar e resgatar a criança” (id., p.33). Ou dito de outro modo: “que os discursos da salvação tornam a criança um indivíduo que não é justo, capaz, competente, mas que — com a atenção e o cuidado adequados — pode ser salvo” (id.).

Os manuais e seus vocabulários e a ênfase na regulação moral de crianças e professoras

A proposta desta seção final é a de destacar focos e formas de operar dos processos de regulação moral, descrevendo como as subjetividade infantis e docentes são governadas, como os espaços mais recônditos das nossas vidas se tornam objetos de interesse do poder, estando submetidos a intenso controle e escrutínio, no sentido de serem administrados e remodelados, quando necessário. Também aponto aqui como a administração da subjetividade que interessa a governos, a partidos, mas também a pais, professores,

empregadores, religiosos, terapeutas, acaba por se tornar um objetivo do próprio indivíduo, comprometido não apenas em problematizar-se, numa relação reflexiva consigo mesmo, mas, como resultado deste processo de automonitoramento, de transformar-se e remodelar-se na direção desejada.

De Zabalza (1999, p.166), seleciono uma extensa citação que oferece em suas formulações elementos bastante característicos dessa preocupação que acabo de problematizar. Dirigida às professoras, no sentido de que estas examinem seus modos de atuar com as crianças, as questões propostas se centram em preocupações voltadas para temas de natureza moral, associadas ao modo “correto” de conduzir-se, às oportunidades de monitoramento das relações interpessoais, àquilo que Popkewitz (2001, p.33) tão adequadamente denomina de “domínio moral da alma como local de luta”:

No âmbito das práticas educativas, os profissionais de educação infantil que quisessem fazer projetos sobre o surgimento social da moralidade, partindo da criação de um ambiente favorável poderiam refletir e tomar decisões com base nas seguintes questões fundamentais:

Onde está situada a relação adulto/ criança, no controle ou na cooperação?

Qual o nível de respeito/resposta às necessidades e aos interesses da criança e do grupo?

Que oportunidades são oferecidas para a interação entre iguais?

Qual o nível de preparação da qualidade da interação

Será que o espaço propicia a dependência ou a independência?

Será que a rotina diária propicia a independência e a autonomia ou seus opostos?

Será que o projeto educativo comporta tantos momentos e experiências de jogo cooperativo como de jogo individual?

Será que a ação educativa quotidiana proporciona a cada criança experiência de divisão e cooperação?

Talvez fosse interessante ressaltar aqui o caráter pastoral de que se reveste, no que é proposto acima, a atuação docente – o foco no monitoramento constante das próprias ações (resultante da utilização crescente de tecnologias confessionais), a atenção aos efeitos das práticas diárias com as crianças, a ênfase em questões que envolvem as relações face a face: a interação, a cooperação, a independência, a autonomia – tudo isso é cuidadosa e reiteradamente reforçado ao longo da formação. Mas isso nos mostra também que há a escolha de certas palavras, de determinados vocabulários, modos de conceber a própria conduta e a das crianças que vai sendo descrita como a forma modelar de “ser professora de crianças pequenas”. Tudo isso torna mais explícito como o governo da subjetividade utiliza-se de recursos discursivos para agir sobre as escolhas, os desejos e a conduta das professoras, ainda que de forma indireta. Governa-se à distância, fazendo com que cada uma se creia o governante de si mesmo.

Também seria importante destacar que racionalidades políticas têm um formato moral característico. Definem em detalhes poderes e deveres próprios das autoridades, apontam qual a distribuição adequada de tarefas para as autoridades de diferentes tipos – políticas,

espirituais, militares, pedagógicas, familiares –, consideram os ideais ou princípios para os quais o governo deve ser dirigido – liberdade, justiça, igualdade, cidadania, economia, prosperidade, racionalidade, ... (Rose e Miller, 1992)

Como fica apontado pelo mesmo autor cujas formulações estou examinando:

Devemos destacar o sentido profissional do trabalho dos professores(as). Não são mães/pais “substitutos” para atender as crianças enquanto seus pais trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio de sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança. (Zabalza, 1999, p. 41)

Isso implica, por certo, no desenvolvimento, pelas professoras de educação infantil, de instrumentos de auto-regulação, de habilidades específicas para lidar com áreas “sensíveis”, o que indica a importância do conhecimento especializado da Psicologia, por exemplo, e de sua força de persuasão na formação dessas docentes:

Do ponto de vista prático, a atenção à dimensão emocional implica em rupturas de formalismos excessivos e exige uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento [da educação infantil]. Requer também que sejam criadas oportunidades de expressão emotiva (de maneira que as crianças, mediante os diversos mecanismos expressivos, vão reconhecendo cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente) (Zabalza, 1999, p. 51).

Como reconhece Rose (1998), as tecnologias voltadas para a subjetividade têm uma relação simbiótica com o que Michel Foucault denominou de *tecnologias do eu*: “aquelas formas pelas quais somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamento, conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização” (Rose, 1998, p. 43). O que fica evidente também, nesta última formulação de Zabalza, é o fato de que o currículo das experiências formais de educação infantil constitui um espaço discursivo voltado para a reflexão, a auto-regulação e o autodisciplinamento, ainda que apelando para a flexibilidade no funcionamento e a possibilidade da expressão das emoções. Desse modo, as instituições de educação para a infância, mas também as práticas de formação funcionam, no dizer de Popkewitz (2001), como uma nova cultura da redenção cujo objetivo é a salvação da criança.

Examinando as formulações das três autoras espanholas podemos perceber que elas também fornecem padrões de atuação pedagógica representativos desses modos de governo da conduta, dessas estratégias para fazer funcionar determinadas tecnologias morais:

Para que meninos e meninas aprendam uma série de hábitos, normas de conduta e atitudes é importante a estabilidade. A criança deverá aprender o que lhe é permitido fazer em uma situação ou em outra, como se espera que ela se

comporte e qual a atitude que deverá adotar em determinadas situações (Bassedas, Solé e Huguet, 1999, p. 27).

Convém refletir que não é a professora, sozinha, que necessita que os limites e pautas funcionem: as crianças também necessitam disso, já que nada as desorganiza mais que um ambiente incerto, imprevisível, no qual não se sabe o que se pode ou não fazer; ou pior, que se pode fazer hoje e com esta professora, e não se pode fazer amanhã ou com outra professora. (Bassedas, Solé e Huguet, 1999, p. 133).

As crianças defrontam-se com muitas situações em que suas condutas são premiadas (um sorriso, um abraço, um presente, um comentário elogioso, etc.) ou castigadas (indiferença, uma cara brava, algumas palavras com tom de aborrecimento, etc.) e isso serve para que aprendam quais são os limites a partir dos quais as suas condutas não são aceitas (Bassedas, Solé e Huguet, 1999, p. 27).

Chama atenção nestes três excertos uma convocação à estabilidade, à previsibilidade, ao combate à incerteza, na condução das práticas com as crianças. Além de sugerir o acolhimento, destaca-se a importância de estabelecer limites, mostrar as condutas desejáveis e prever sanções para as indesejáveis, com indiscutíveis efeitos normalizadores. Estas são operações típicas e representativas daquilo que Foucault denominou a face produtiva do poder. Não um poder que reprime, que impede, que limita, que diz não, mas um poder que incita, que seduz, que nos torna cúmplices.

As formas tradicionais de conceber os processos de socialização das crianças foram vistas, por longo tempo, como tipicamente repressoras: faziam a utilização de instrumentos de coerção, de longos tempos de espera, de rígidos controles das rotinas, dos movimentos, dos materiais à disposição das crianças. A partir dos movimentos de renovação pedagógica do final do séc. XIX (centralmente envolvidos com um novo campo de conhecimentos que se esboçava: a Psicologia), passou-se a advogar a “libertação” da criança de tais formas exacerbadas de controle externo, de autoridade pedagógica. Esse amplo domínio – a área psi –, em que a criança era significada como um ser com necessidades e interesses típicos de sua condição infantil, um sujeito que estaria passando por uma etapa com características únicas, mas de caráter universal, foi tomado como razão para o estabelecimento de uma pedagogia “libertária”, centrada na criança, voltada para a sua autonomia. Os estudos foucaultianos nos mostram o caráter produtivo do poder, colocando em destaque como ele opera para encobrir esse seu caráter de produção da vida social, ao fazer uso de um conjunto de saberes que mostra a maior eficácia e a indubitável produtividade do envolvimento dos sujeitos com a sua própria sujeição. Os saberes pedagógicos desenvolvidos ao longo do séc. XX aprofundaram este seu compromisso com o poder através de uma ampla aliança com os saberes especializados da área psi (a inevitável relação poder/saber). Isso resultou na invasão do espaço institucional por um palavreado típico da área e por práticas de rotulação das crianças que produziram normalização e exclusão.

Com esta argumentação pretendi mostrar que os vocabulários não são neutros, as

palavras que utilizamos para orientar a formação, os modos como as crianças são significadas nas práticas discursivas nos cursos de Pedagogia constroem, tanto para as professoras quanto para os sujeitos infantis, um espaço específico no mundo que lhes toca viver. Minha finalidade foi colocar isto em evidência: como os discursos pedagógicos, em última análise, possibilitam ordenar, organizar, dispor os indivíduos, os acontecimentos, as atividades, os enunciados, no tempo e no espaço escolares. Da mesma forma, tais discursos exercem um estrito controle sobre aquilo que pode ser dito ou não, no campo da educação. É a ordem do discurso pedagógico que permite aos seus enunciados se inscreverem em certo horizonte teórico e definirem o que pertence a este campo, os limites entre posições verdadeiras e falsas (Foucault, 1996).

Ao tratar de determinados objetos — a criança, o desenvolvimento, o ensino, a aprendizagem, as etapas evolutivas... —, o currículo da formação de professoras põe em ação maneiras específicas de significá-los, de posicioná-los epistemologicamente e aponta certas formas de pensar, de nomear, de classificar como as mais adequadas. Assim poderíamos dizer que ele molda os modos de pensar o mundo e colocar-se nele, pelos conhecimentos que torna disponíveis, mas, do mesmo modo, pelas disposições, habilidades, sensibilidades que consegue “implantar” naqueles que por ele envolvidos.

E, para finalizar a discussão aqui empreendida sobre a produção da regulação moral como um faceta dos manuais empregados na formação de professoras da educação infantil, escolhi as palavras abaixo, que me pareceram suficientemente representativas deste empreendimento analítico, para mostrar que aquilo que é proposto como uma abordagem pedagógica criativa e inovadora tem preocupações centralmente envolvidas com propósitos sociais mais amplos:

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (...) a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas. (Gardner, 1999, p. X)

O que esta análise, em especial, pretendeu colocar em relevo foi o produtivo papel dos manuais e das formas de dizer que eles assumem, ao circunscrever direções e limites no interior dos quais as crianças e as professoras passam a ser significadas. Não podemos esquecer, ao fazer escolhas dos textos que compõem as práticas de formação, que eles se tornam ferramentas no interior de processos em que tais sujeitos da educação se subjetivam e atribuem a si mesmos uma identidade. Processos nos quais as formas de saber e as artimanhas do poder se encontram produtivamente articuladas.

Mas não nos iludamos, ainda que as ações humanas estejam inexoravelmente submetidas a relações de poder: o poder nunca se realiza integralmente, sempre compete com outras forças que se lhe opõem, é sempre assimétrico, incompleto, sempre inacabado,

sempre carregando um ingrediente de fracasso. Por tal razão, os efeitos das práticas curriculares não são monolíticos, nem ao menos atingem a todos na mesma medida e, ainda que essas práticas guardem uma estranha congruência e uma desusada permanência, nos países do mundo ocidental (pelo menos), seus resultados são sempre variáveis, incertos, desiguais, parciais...

Notas

- ¹ Alguns “manuais de formação de professoras”, em especial aqueles que se dedicam ao segmento da Educação Infantil, centralizam presentemente minhas atenções como pesquisadora. Para a atual fase do estudo selecionei algumas obras estrangeiras, especialmente espanholas, por estar sua publicação associada à difusão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e à influência da reforma do ensino espanhol e à orientação que pautou as mesmas reformas no Brasil. Também me dedico a examinar, junto às obras antes citadas, um livro coletivo sobre as experiências pedagógicas da cidade italiana de Reggio Emilia, referenciadas no corpo do trabalho.
- ² Entende-se aqui manual como aquelas obras que apresentam noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica (Ferreira, 1986, p.1084), de uma perspectiva teórica ou de uma experiência prática e cuja finalidade é a de oferecer orientações básicas, recursos para a execução de algo, servir de apoio tutorial para se empreender alguma ação; um compêndio que se propõe a apresentar um resumo, em forma condensada, sobre determinado assunto. Para selecionar os manuais que examino, realizei um levantamento em bibliografias de disciplinas de cursos de Pedagogia voltados para formar docentes, para a educação das crianças de zero a seis anos, tomando como característicos dessa classe de publicação as três obras mencionadas neste trabalho.
- ³ A Didática Magna, considerada por Narodowski como a obra fundante da Modernidade em Pedagogia, foi publicada em latim em 1638. Como um tratado educacional, dá testemunho de sua época e condensa de modo notável não só as crenças, os mitos e os saberes então existentes como dá conta de “novas práticas sociais que então se engendravam, de modo a formular novos entendimentos sobre a Educação e a propor novas maneiras de executá-la”. (Veiga-Neto, 2004, p.81-82)
- ⁴ Num universo flagrantemente feminino, se utiliza sistematicamente a flexão de gênero no masculino, quando se refere ao pessoal docente e a forma mista/dupla – meninos e meninas – quando trata das crianças .
- ⁵ O livro de Tyler *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* foi escrito na década de 1940 e publicado no Brasil a partir de 1974. Constitui uma das obras de maior sobrevivência no campo pedagógico.
- ⁶ Refiro-me aqui à reforma curricular espanhola e a seu papel modelar na experiência brasileira que teve como resultados a elaboração e a divulgação dos PCNs e do RCN/EI.

Referências bibliográficas

- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. (1999) *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.
- BURMAN, Erica. (1998) *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madri: Visor.
- COMENIUS, J. A. (1997) *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fortes.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (1999) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FOUCAULT, Michel. (1996) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1998) O uso dos prazeres. In: _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, v. 2.
- GARDNER, H. (1999) Prefácio- Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.;

- GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED. p. IX-XII
- GEERTZ, Clifford. (2001) *Uma nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GORDON, Colin. (1991) Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. *The Foucault effect – studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press. p. 1-53.
- HAWKINS, David. (1999) Comentários – A história de Malaguzzi, outras histórias. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED.
- JOBIM E SOUZA, Solange. (1998) A Psicologia do Desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF. p.35-46.
- KATZ, Lilian. (1999) O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED. p. 37-55
- LARROSA, Jorge. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, 19, p. 20-28.
- MALAGUZZI, Loris. (1999) História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED. p. 59-104.
- NÓVOA, António. (2003) Prefácio. In: Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa. p. xix-xxiv.
- Ó, Jorge Ramos do. (2003) *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- _____. (2006) A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA. p. 281-304.
- PETERS, Michael. (1994) Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes. p. 211-224.
- POPKEWITZ, Thomas. (2001) *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ARTMED.
- SIMOLA, Hannu; HEIKKINEN, Sakari; SILVONEN, Jusi. (1998) A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In: POPKEWITZ, T. e BRENNAN, Marie (Ed.) *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teacher's College Press. p.64-90
- _____. Tecnologia como Prática Cultural: Morfologias de Governo. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. (2006) *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA.
- RORTY, Richard. (1994) *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- _____. (2005) *Verdade e Progresso*. Barueri, SP: Manole.
- ROSE, Nikolas. (1996) *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, Nikolas. (1998) Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. *Liberdades reguladas*. Petrópolis/RJ: Vozes. p. 30-45.
- ROSE, N. (2001) Como se deve fazer a história do Eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58,.
- TYLER, Ralph. (1974) *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- USHER, Robin; EDWARDS, Richard. (1994) *Postmodernism and Education*. Londres e New York: Routledge.
- VEIGA-NETO, Alfredo. (2004) Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: In: ZORZO, Cacilda; SILVA, L.

- D. da; POLENZ, T. (org.) *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA. p. 65-85.
- _____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; _____. (2006) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 13-38.
- ZABALZA, M. (1999) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Correspondência

Maria Isabel Edelweiss Bujes - Universidade Luterana do Brasil – PPGEdu/ULBRA

E-mail: mibujes@terra.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização da autora.
