

## A INFÂNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER: UM CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÕES

Gabriela Silveira Meireles\*

### Resumo

A infância enquanto um campo de saber é algo recente na literatura educacional. Foi construída na Modernidade, no mesmo contexto em que se produziu o modelo disciplinar presente ainda hoje nas escolas. Considerando que a infância tem sido alvo do exercício de práticas de governo e que ela se constrói permanentemente nas relações de poder, proponho-me a problematizar algumas destas construções e a analisar os diversos mecanismos pelos quais estas subjetividades se produzem no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Infância. Poder. Subjetividade.

### Abstract

Childhood regarded as a field of knowledge is something recent in the educational literature. It was built in Modern times, in the same context in which the disciplinary model was produced and is still present in schools today. Assuming that childhood has been the target of governmental practice and that it is permanently built on relations of power, I offered to analyze some of these constructions and to analyze the several mechanisms through which these subjectivities are produced in a school context.

**Keywords:** Childhood. Power. Subjectivity.

### INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte do trabalho de dissertação de mestrado que venho desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tais discussões foram possibilitadas pela realização de uma pesquisa em uma escola de educação infantil da cidade de Juiz de Fora/MG, em uma sala com 21 crianças de 4 e 5 anos de idade, a partir de observações e anotações que decidi relatar na forma de episódios em que as crianças estavam envolvidas.

A minha proposta, aqui, consiste em compartilhar algumas das reflexões que venho fazendo sobre a produção da infância, enquanto um convite ao contado produzida nas práticas minuciosas de disciplina e de controle.

Para tanto, apresentarei num primeiro momento algumas considerações sobre as condições que possibilitaram a emergência de uma infância escolarizada e o modo como ela veio se produzindo neste contexto em que a disciplina se constituiu como característica marcante em suas organizações. Com isso, pretendo afirmar a

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

constituição de uma infância disciplinada nas relações que aí se estabelecem.

Em um segundo momento, proponho-me a pensar em uma dimensão da infância ainda pouco trabalhada pelas teorias educacionais, mas que tem ganhado força nos últimos anos em função da própria problematização das verdades que sobre ela viemos construindo: a idéia de uma infância enquanto experiência (Kohan, 2003).

Por fim, teço as considerações finais de um modo não conclusivo e muito mais provocativo, no sentido de lançar novos olhares sobre a infância, para pensar nos modos possíveis como suas subjetividades vêm sendo construídas a partir das relações de poder estabelecidas na escola.

#### 1. NOTAS DE UMA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Partimos do entendimento de que as crianças foram, ao longo da história, alvo de discursos institucionalizados, principalmente através da escola, a qual vem se constituindo como instituição normalizadora e homogeneizadora por excelência.

Entendendo a partir de Foucault (2004) que a disciplina faz sustentar um tipo específico de conduta, esperado pela sociedade através da organização de sua rotina e do estabelecimento de relações hierárquicas, percebo a necessidade de buscar entender os efeitos das práticas discursivas que envolvem as crianças ao lidarem com as normas e a ordem instituídas no contexto da sala de aula e demais espaços da escola para depois compreender os sujeitos que estão aí sendo produzidos.

A infância escolarizada é considerada uma invenção da Modernidade, uma vez que resulta da articulação entre os discursos que nomearam e as práticas desenvolvidas para capturá-la, em cujo contexto "a instituição passa a ser o veículo por excelência para cuidar e produzir a infância ideal e a família ideal, que, por sua vez, produzirão o sujeito ideal, isto é, o sujeito disciplinado" (CÉSAR, 2004, p. 59).

Assim, a escola veio se configurando historicamente como instituição disciplinar, e suas práticas foram sendo delineadas a partir de princípios que procuravam dar visibilidade aos sujeitos por meio da vigilância constante para então construir corpos dóceis e indivíduos produtivos.

Conforme a análise feita por Foucault (2004, p.

123), a disciplina se caracteriza por uma forma de regular as condutas dos sujeitos por meio de diversas técnicas, dentre elas a do quadriculamento, caracterizada por uma distribuição dos indivíduos no espaço que garanta a sua localização numa coletividade - "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo". Neste sistema, a subjetividade de cada um é definida em função do "lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros" (id. *ibid.*, p. 125).

Assim, a minha intenção nesta pesquisa é a de refletir sobre este modo de funcionamento e os efeitos dos jogos de poder na produção de subjetividades nessa escola em que coexistem tanto elementos da disciplina quanto do controle e a maneira como a infância nela existe. O referencial teórico-metodológico adotado na efetuação das análises foi a perspectiva foucaultiana.

Durante a realização da pesquisa, um episódio<sup>1</sup> foi bastante revelador dessa condição de uma infância disciplinada, onde se observa a ordenação dos corpos no espaço definindo o lugar de cada um, o tempo definido para cada ação e os jogos de poder que envolvem a produção de um tipo específico de sujeito:

Os alunos fazem fila no pátio na hora da entrada. Um aluno sai do lugar que ocupava na fila e quando volta empurra o colega que está no lugar de onde havia saído. Em seguida, um outro aluno chega entrando na frente dele. Ele o empurrou e o menino o bateu. A professora intervém pegando este último pelo braço e o coloca no final da fila. Passa um tempo, hora de subir para a sala de aula. Dois alunos, um menino e uma menina, correm para chegar primeiro na sala e ambos colocam a mão na massaneta da porta. Disputa. A menina desiste, já que o colega a empurra.

É possível notar, através do episódio descrito, que a disciplina se faz presente no contexto escolar de um modo ainda bastante explícito, funcionando pelo princípio da *individualização*<sup>2</sup> que visa à segmentação dos indivíduos para descrevê-los e controlá-los em suas ações, estabelecendo o lugar de cada um e o momento em que cada coisa pode ou não pode ser realizada.

Neste contexto, o poder se exerce na perspectiva de mostrar a estes sujeitos o modo como devem se comportar, visando torná-los os mais civilizados possíveis para que seja garantido um controle sobre seus corpos. Segundo Foucault (2004, p. 143), o poder disciplinar

*tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor". Ele não amarra as*

*forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes.*

Veiga-Neto (2003, p. 116) afirma que a sociedade disciplinar deve ser compreendida como *"aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não-fazer) (...); e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna"*. Ele explica, ainda, que na própria origem latina da palavra disciplina - discipulina, formada pelos termos *discere* e *pueris* - o significado expresso é o de que algo deve ser dito às crianças para que saibam o tempo e o lugar certo de cada coisa e de cada ação que forem executar.

Assim, a escola se torna um dos locais privilegiados de modelagem da infância, numa tentativa constante de transformar as formas singulares de existência num tipo específico de sujeito do qual se espera determinadas ações que garantam a efetivação daquilo que dela se espera. Aqui é possível fazer menção à idéia de governamentalidade descrita por Foucault (2006, p. 284) como *"uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum (...), mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar (...) Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos"*.

Entendendo que "a educação da infância insere-se neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização" (Bujes, 2002, p. 36); cabendo a nós desconfiar dos esquemas interpretativos desenvolvidos a partir de noções prévias que sobre ela foram sendo construídas. Daí a necessidade de investimento no acesso ao que cada criança traz consigo, de suas vivências da infância, para compreender as múltiplas dimensões deste universo infantil a partir destas experiências.

E a partir disso se fazer essencial no contexto escolar uma reflexão acerca das relações de poder, compreendidas como um jogo de forças que vai se configurando, de modo que cada um de seus integrantes tem o poder de afetar os outros e de ser afetado por eles novamente, definindo suas singularidades. Como mostra Foucault (2006, p. 75),

*onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.*

Compreendendo que o poder circula em todas as relações estabelecidas no cotidiano escolar, e não necessariamente conforme as estruturas preestabelecidas, - isto é, não apenas é exercido pela professora sobre os(as) alunos(as), mas também pelos(as) alunos(as) sobre esta, entre as próprias crianças, etc, - me proponho a estudar o poder "capilarizado", exercido de forma sutil e eficaz, expresso nas práticas discursivas e não-discursivas enquanto modos de expressão corporal, gestual, lingüístico e de aprendizagem imersos nas relações cotidianas no contexto escolar. A partir de um olhar atento sobre estas práticas é que busco perceber de que maneira vão se constituindo as subjetividades no contexto escolar.

Pensando a escola como tendo sido, um local privilegiado na produção do sujeito moderno por estar inserida num processo histórico de mudanças, faz-se necessário questionar a naturalização a que vêm sendo submetidas as práticas nela desenvolvidas com o objetivo de organizar o tempo e o espaço para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Assim, buscar o significado da escola na contemporaneidade pode favorecer o entendimento dos sujeitos que nela são produzidos. Como analisa Veiga-Neto (2003, p. 104), talvez seja mais interessante deixarmos de pensar no que já sabemos sobre a escola para então *"examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo"*.

Neste cenário, é possível observar o surgimento de uma nova configuração social que começa a invadir os muros da escola fazendo com que o exercício do poder expanda os seus limites de atuação e deixe de estar restrito às instituições para se fazer presente em todos os aspectos da vida. Conforme nos esclarece Deleuze (1992, p. 216), *"estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea"*.

De acordo com Foucault (apud Veiga-Neto, 2003, p. 117), na sociedade de controle a *"ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)"*. Isto, no entanto, não significa que o controle tenha substituído a disciplina, mas apenas que o poder deixa de ser funcionar exclusivamente pelo auto-governo e passa a ser exercido de maneira generalizada, onde todos possam se vigiar permanentemente.

Também se fazem notáveis os mecanismos de controle nas ações, nas falas e nos corpos de cada um, onde o sujeito passa a ser regulado e *modulado*<sup>3</sup> por todos e a todo instante, de modo que as regras já foram incorporadas e o mais importante é assumir a culpa sobre aquilo que se realiza. Aqui todos estão sujeitos a uma moldagem permanente e que pode ser transformada continuamente:

Um aluno começa a bater com o brinquedo na mesa. Todos reclamam. Um grita para manifestar sua insatisfação com o barulho. Logo depois, um aluno que estava de pé vai até o aluno que estava fazendo o barulho e diz: "Você não tá vendo que tá doendo o ouvido dos outros não, ou?!". Ele pára, mas, diante do silêncio, outras alunas começam a bater seus brinquedos na mesa. A professora pede que guardem os brinquedos.

Conforme expõe Veiga-Neto (2005, p. 140), a caracterização das sociedades disciplinar e de controle correspondem aos respectivos momentos históricos da Modernidade e da Pós-Modernidade, em cuja passagem se configura uma nova forma de subjetivação:

*de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central - na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental - está se passando para uma subjetivação aberta e continuada - na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle.*

Diante disso é que me proponho a buscar nas experiências infantis aquilo que escapa às normas estabelecidas e às verdades construídas, visando perceber a produção de infâncias que escapem daquilo que dela já foi pensado.

## 2. A INSTAURAÇÃO DE UMA INFÂNCIA-EXPERIÊNCIA

Pensar a infância enquanto experiência é destituí-la de qualquer caracterização prévia em função de um conjunto de características consideradas comuns aos indivíduos numa certa etapa da vida. Mas como nos distanciarmos daquilo que sobre ela nos acostumamos a pensar e das intenções de nossas ações que através dela quisemos formar?

Ao conceber a infância enquanto experiência, busco me desvencilhar das posturas hierarquizantes e adultocêntricas que visam a produzir uma imagem

sobre o universo infantil. Por isso, procurei com Foucault (1996, p. 51), "questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante", decidindo não partir de nenhuma metodologia de pesquisa já elaborada para me abrir à experimentação do caminho a ser traçado junto às crianças.

A infância enquanto algo que difere daquilo que dela esperamos ou impomos poderia ser traduzida pelo reconhecimento (ainda pouco comum) das contradições que a define, de uma não - universalização e homogeneização de suas formas, mas de suas criações e recriações constantes sobre as diversas maneiras de viver a infância. Como comentou Larrosa (2003, p. 195), "*a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo*".

Pautando-me em uma infância enquanto experiência<sup>4</sup>, acredito que a proposta de um mergulho mais intenso no universo infantil das crianças seja um caminho possível à compreensão das resistências produzidas em relação às normas estabelecidas no contexto escolar - como uma forma possível de pensar na constituição da infância nas tramas de um poder que molda determinadas subjetividades e não outras.

Como analisa Larrosa (2002, p. 25), "*a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente*". Assim, o meu intuito é o de problematizar as afirmações de verdades sobre a infância para afirmar a própria infância para além da definição de uma única verdade.

Mas afinal, o que é a infância? Algo que a ser definido ou vivenciado? Por que tantas categorizações e práticas para capturá-la em nossos saberes? Que possibilidades existem na escola de a infância ser experimentada? Que pistas as crianças nos oferecem para compreender o que existe para além daquilo que nela buscamos?

No decorrer da pesquisa, foram realizadas entrevistas com as crianças. A pretensão era a de perceber que concepção elas tinham de infância. Contudo, o que emergiu foi justamente a tentativa de não aprisioná-la a uma ou outra definição e sim de anunciá-la como algo que é da ordem da experiência, da imaginação, da criação, do escape, da fuga. Isto pôde ser observado no seguinte trecho de uma entrevista com um aluno:

Pesquisadora: (...) Eu quero que você desenhe pra mim o que é a infância pra você.  
 Aluno: Papai Noel.  
 Pesquisadora: Como assim Papai Noel?  
 Aluno: Não sei.  
 Pesquisadora: Sabe...  
 (...)  
 Aluno: Eu não tô conseguindo fazer.  
 Pesquisadora: Você nem tentou... Desenha do seu jeito.  
 Aluno: Ah, então vou desenhar aquela casinha ali.  
 Pesquisadora: Aquilo ali é infância?  
 Aluno: (Balançou a cabeça dizendo que sim). Então pega ela lá pra mim pra mim fazer...  
 Pesquisadora: Pode fazer do seu jeito, você vai olhando e fazendo...  
 Aluno: Espera. (Levantou e foi olhar a casinha, depois voltou).  
 Pesquisadora: Então fala pra mim o que é ser criança.  
 Aluno: (Riu e disse...) Não sei...  
 Pesquisadora: O que você vai desenhar?  
 Aluno: Uma casa.  
 Pesquisadora: Uma casa... o que tem nessa casa?  
 Aluno: Tem bebedouro... Pode beber água?

Como a escola tem lidado com as diversas formas de ser criança e de experimentar a infância para além do que é definido e permitido? Um outro episódio da pesquisa mostra que é na tentativa de capturar a infância em seus corpos, ações e discursos que o adulto, no caso a professora, se vê no papel de fazer com que as crianças incorporem as regras por ela estabelecidas, sem que ocorra uma problematização de seus efeitos:

Sala de aula. Início das atividades. As crianças brincam, algumas com os brinquedos de montar que a professora deixou no chão. Enquanto isso, dois meninos brincam de lutinha. No meio da brincadeira, um deles sobe em cima da mesa. O outro chama a professora, mas esta não ouve porque está conversando com outra professora que entrou na sala. O menino desce e eles continuam brincando. Em seguida, o mesmo menino sobe novamente na mesa. O outro denuncia novamente à professora, que desta vez pede para que desça da mesa. Ele desce e continua brincando de lutinha com o colega, que canta: "Dói, um tampinha não dói,

um tapinha não dói, um tapinha não dói...". Este faz algo com o colega e a professora diz que ele não está brincando assim. Eles vão brincar com os jogos de montar que a professora havia distribuído.

Assim sendo, o que a princípio pode parecer desestruturado por não pertencer a um conjunto de atitudes esperadas passa a apresentar-se como uma outra configuração possível de existência, a partir de uma realidade que é própria de cada sujeito e que pode e deve ser uma mistura complexa, indefinível e inapropriável a um único modo. É, pois, em meio a estes processos de tentativa de governo e produção de resistências que os sujeitos vão se constituindo.

Ao compreender que o poder se dispõe numa rede onde se produzem resistências que são minúsculas, transitórias e móveis, Veiga-Neto (2005, p. 151) nos mostra que:

Se as resistências têm de se dar dentro da própria trama social, e não a partir de algum lugar externo, é simplesmente porque não há exterioridades. A trama basta-se a si mesma e nada mais há fora dela. Dito de outra maneira, a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder.

A infância enquanto algo outro que escapa àquilo que dela já fomos capazes de submeter às lógicas das instituições e práticas, com base em Larrosa (2004, p. 70), é "nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença".

Ao abordar a infância como condição da experiência, podemos encontrar neste jogo uma explicitação das contradições que a define, não numa universalização e numa homogeneização de suas formas, mas nas inúmeras possibilidades de viver a infância. Estas possibilidades se configuram, segundo Deleuze (1992, p. 217), através dos processos de subjetivação que levam em consideração "as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos" capazes de experimentar acontecimentos que escapem do controle constituído pelos poderes e saberes sobre ela construídos. Nas palavras de Foucault (apud Morey, 1990, p. 24), "é preciso promover novas formas de subjetividade rejeitando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos".

Nesta perspectiva, proponho um encontro com a infância enquanto disposição a um processo de transformação desconhecido, como "uma chance de assu-

mir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos" (KOHAN, 2003, p. 250). Para além de ser uma etapa da vida, a infância consiste em uma introdução à descontinuidade, à irrupção do possível, às rupturas e transformações de todos os seres humanos, na condição da experiência.

Entendendo a partir de Foucault apud Veiga-Neto (2005, p. 142) que *"o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória em si mesmo quanto em relação aos demais"*, procurei neste trabalho perceber os dispositivos que produzem os sujeitos infantis em meio às relações de poder, visando a identificar, nas estratégias que se desenvolvem nas ações de uns sobre os outros, práticas discursivas e não-discursivas que anunciem a produção de uma infância descapturada.

## CONSIDERAÇÕES

Diante disso é que me pergunto se a própria infância enquanto produtora de outros discursos que tentam lidar com a ordem estabelecida não representaria a possibilidade da irrupção do novo, na medida em que impõe o questionamento dos saberes instituídos no contexto escolar e insinua um deslocamento dos poderes exercidos sobre ela através da produção de outros saberes.

Pensando na configuração de sociedade que vem surgindo, César (2004, p. 166) afirma a "impossibilidade de apreensão do outro, isto é, de um conhecimento absoluto do outro", onde a produção da subjetividade não mais se limita a lugares específicos. É sobre as nuances do processo de constituição da infância escolarizada e o modo como hoje as subjetividades estão sendo produzidas que estarei debruçando o meu olhar, para que a infância seja libertada de suas amarrações e definições universais e seja então afirmada como um processo de experimentação constante.

Portanto, se a infância não é algo a ser definido, mas aquilo que nos torna capazes de perceber o novo onde tudo já nos parece comum, cabe a nós promover uma ruptura com a tentativa de lançar sobre elas um olhar totalitário e hegemônico e começar a trilhar os caminhos das suas múltiplas possibilidades.

## NOTAS

1 Os episódios serão aqui descritos em itálico.

2 Foucault (2004, p. 160) afirma que no regime disciplinar "à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados".

3 Como mostra Deleuze (1992, p. 221), "os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro".

4 Na perspectiva de Agamben (2005, p. 63), a experiência é "o *mysterion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância". Sendo a experiência a própria infância do homem, a infância deixa de estar relacionada unicamente às crianças e passa a ser concebida como uma condição de rupturas, transformações e metamorfoses de qualquer ser humano, independente de sua idade.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. (2005), "Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência". In: *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (2002), *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A.

CÉSAR, Ana Maria Faccioli Camargo. (2004), *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 173 f.

DELEUZE, Gilles. (1992), *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.

FOUCAULT, Michel. (1996), *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_. (2004), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2006), *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal.

KOHAN, Walter. (2003), *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

LARROSA, Jorge. (2002), Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. n. 19. jan-abr.

\_\_\_\_\_. (2004), "O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro". In: Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREY, Miguel. (1990), La cuestion del método. In: FOUCAULT. Tecnologías del yo. Paris: Universidade de Barcelona.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2003), "Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade". In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro?. Rio de Janeiro: DP&A.

\_\_\_\_\_. (2005), Foucault e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Aut

