

# **Currículos da formação docente e práticas de subjetivação**

## ***Teacher's education curricula and subjectifying practices***

Maria Isabel Edelweiss Bujes

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEdu/ULBRA). E-mail: mibujes@terra.com.br

### **Resumo**

A articulação entre os discursos da formação docente e as práticas pedagógicas da Educação Infantil constituem o fulcro deste artigo. Situando a educação das crianças como um alvo biopolítico, segundo a perspectiva foucaultiana, examina-se como o movimento pela curricularização da educação da infância e da formação de professoras vem se associando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docentes e infantis. Problematicando as propostas para a educação da infância de três especialistas europeus e de uma brasileira, discute-se o caráter técnico do Currículo, para identificá-lo como lugar de circulação de discursos que lutam para impor seus significados, forjar identidades e posicionar os sujeitos ao descrever suas expectativas em relações a eles.

### **Palavras-chave**

Formação docente. Educação infantil. Práticas de subjetivação.

### **Abstract**

The articulation between teacher's education discourses and pedagogical practices associated to early childhood education constitute the focus of this paper. Situating children's education as a biopolitical target, considering a foucauldian perspective, I examine how the curricularization of children's and teacher's education are being associated to a deepening worry with the production of teachers and children subjectivities. Problematicating two proposals of childhood education, one associated do a Brazilian context and another to an European one, I discuss the curriculum technical character, identified as an environment to discourses circulation where they fight to impose their meanings, constitute identities and position subjects while they describe their expectations related to them.

### **Key words**

Teacher's education. Early childhood education. Subjectifying practices.

[...] da criança nada se pode dizer. A criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se determinar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada. É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. (LAR-ROSA, 2002, p. 116)

## A modo de apresentação

Nas investigações que tenho empreendido acerca dos processos educativos institucionalizados que se ocupam das crianças pequenas e da formação de professoras para a etapa da Educação Infantil, de um modo especial, tenho buscado compreender como se articulam os discursos da formação docente com aqueles que tratam da ação pedagógica voltada para as crianças. Com esse propósito em mente, o alvo de tais pesquisas<sup>1</sup> têm sido os currículos, as propostas curriculares, ou as diretrizes/referenciais que orientam a elaboração de tais documentos.

---

<sup>1</sup> As pesquisas a que aludo acima, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Campus Canoas), são as seguintes: De que infância nos falamos e o que queremos os currículos de formação de professoras para a Educação Infantil? (2002-2004), *Infância e discursos: uma análise pós-estruturalista de "manuais", projetos e propostas de formação docente* (2005-2007), *Novos dispositivos e novas ênfases no governo da infância* (2007). Além destas, talvez fosse interessante citar a pesquisa realizada sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cujo relatório está publicado no livro: *Infância e maquinarias*, editado pela DP&A em 2002.

Em grande parte, a expansão das iniciativas de institucionalização das crianças (menores de 7 anos) se fez como um movimento de ampliação da própria escolarização em massa que se deu nos países do hemisfério norte, a partir das últimas décadas do século XIX. No Brasil, tal expansão é tributária dos processos de urbanização e industrialização do país característicos da segunda metade do séc. XX e pode ser compreendida, à imagem do que ocorreu nas regiões setentrionais, como a ampliação do controle político sobre setores da população, mantidos até aí à sua margem. É a população que está em jogo quando se explica a necessidade de educação institucionalizada, voltada para as crianças, a partir de fenômenos como a urbanização, o trabalho feminino ou as novas configurações familiares. A Educação Infantil se justifica, pois, porque ela se insere num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela constitui-se como alvo de biopoderes que se exercem através de mecanismos regulamentadores da população:

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro velhice; regras de higiene que garantem a longevidade [...]; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças, a escolaridade etc. (FOUCAULT, 1999, p. 300).

A Educação Infantil pode ser situada, portanto, no interior da tecnologia de poder que Foucault denominou *biopolítica*. Crianças

e adultos são seus alvos – tanto os processos para garantir cuidados e educação a contingentes massivos de crianças, quanto para permitir o trabalho de suas mães, sua disponibilidade para ocupar-se de tarefas que excedem o cuidado com o lar e a prole, para exemplificar toscamente – são cruciais para garantir o controle de populações que vivem no espaço da cidade. É sobre a vida das crianças presente e futura que tais mecanismos regulamentadores entretecem sua teia. É em relação a um fenômeno coletivo – a educação da criança pequena – como um fenômeno a ser normatizado, que a Educação Infantil e suas propostas curriculares são organizadas (BUJES, 2002).

Pois bem, pesquisar os currículos ou as iniciativas tendentes a colocá-los ao alcance de propósitos reguladores se dá a partir de um ângulo particular de interesse desta pesquisadora: o de examinar como o movimento pela curricularização da educação da infância e da formação de professoras para essa etapa vem se articulando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docentes e infantis.

Porém talvez devêssemos nos perguntar, preliminarmente: como as crianças passaram crescentemente a serem consideradas como uma responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado? Creio que as presumíveis pistas que possamos trilhar para buscar respostas para essa questão nos permitam, quiçá, ensaiar hipóteses para compreender o relevo que ganha nos processos curriculares isso que tem sido entendido como “governar a relação do ser consigo”.

## Interrogar as propostas

Para colocar em perspectiva esta análise que se ocupará em discutir algumas ênfases dos currículos da formação docente – aquela direcionada especificamente aos programas que envolvem a infância (as crianças na faixa da Educação Infantil) –, sugiro que se volte a atenção, preliminarmente, para interrogar como são significadas, por especialistas da área educativa, as finalidades institucionais e as propostas curriculares para a infância menor. Lanço mão aqui, como representativos de posições largamente assumidas no campo das propostas educativas para a infância, dois fragmentos de obras bastante conhecidas, amplamente citadas e utilizadas nas discussões que pretendem indicar possíveis caminhos para a formalização das experiências de educação infantil. Utilizo-as na forma de detonadores para encaminhar a análise que segue e que focalizará, de forma mais direta, discursos que orientam as propostas curriculares para a formação docente. Trata-se de excertos dos livros: *Educação Infantil: fundamentos e métodos* de Zilma Ramos de Oliveira e *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* de Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence<sup>2</sup>, escolhidos propositalmente

---

<sup>2</sup> Esta obra está traduzida para o português sob o título *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. No entanto, faço a opção por utilizar o original em inglês (com tradução dos excertos feita por mim) em razão das notórias deficiências do texto traduzido, a começar pela equivocada redação dada já ao título da obra.

porque representam posições bastante atuais e respeitadas, em nível nacional e internacional.

Em ambas as obras, destaca-se o caráter social e histórico das instituições e de suas propostas. Nos dois textos, são feitas ressalvas para garantir que não se pense que estiveram sempre aí, mas que são fruto de disputas, de polêmicas que podem mostrar porque se organizam de tal ou qual modo, com tais ou quais propósitos. Dahlberg, Moss e Pence são mais enfáticos nesta sua forma de indicar os laços inalienáveis das instituições com o poder, uma vez que as veem como produto de uma dinâmica que é fruto de interesses particularmente datados:

Instituições de educação infantil são socialmente construídas. Elas não possuem características que lhes são inerentes, nem qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que servem, a questão do seu papel ou propósito não é auto-evidente. Elas são aquilo que nós, “como uma comunidade de agentes”, fazemos delas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 62 [tradução minha]).

Já na formulação de Oliveira (2002), em que pese a acentuação no caráter histórico das instituições e nas possibilidades de que elas reflitam também modos específicos de significar suas finalidades, há que destacar que se faz tudo isso em nome do “desenvolvimento infantil”.

Delinear uma proposta pedagógica para a educação infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios. O modo como

essas instituições historicamente se organizaram reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento, entre outros fatores. (OLIVEIRA, 2002, p. 167).

Fazer frente à necessidade de educar as crianças é tornar o campo institucional em que isto se dá aberto à ação. É organizar pontes entre o que a criança vive no seu meio e propósitos sociais mais amplos; é delinear, por meio do currículo (da proposta curricular), um roteiro de ações possíveis, assentado numa racionalidade que justifique as formas de intervenção:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (OLIVEIRA, 2002, p. 169).

Como aprendemos com Nikolas Rose, é preciso tornar um domínio da realidade pensável para que se possa sobre ele justificar e empreender uma intervenção. Trata-se aqui de mostrar que descrever os propósitos de existência das instituições educativas voltadas para a infância não tem apenas reflexos nas ações diretamente

associadas com as crianças, mas implica a elaboração concomitante de uma série de outros discursos – acerca das atribuições da família, das responsabilidades da sociedade, das exigências da docência – entre os quais nos interessa destacar aqui, mais especialmente, discursos que tratam especificamente da formação docente.

Ao apontar o caráter discursivo das propostas curriculares voltadas para a formação docente, os estudos que tenho empreendido sustentam que é crucial mostrar como tais discursos se valem de contribuições de vários campos discursivos – que entram em sintonia, se superpõem, muitas vezes entram em choque, outras tantas, se contrapõem – fazendo funcionar certas práticas que têm sempre em seu horizonte uma preocupação com a educação das crianças e que produzem, nesse jogo, determinados modos de ser professora para esse grupo etário. O ponto comum entre os diversos estudos que tenho levado a efeito é como, no exame das produções textuais, se revela uma preocupação com “modos de ser”, secundarizando-se, nos materiais examinados, de alguma forma, a tônica no saber (Ó, 2006). Isso aponta a preocupação crescente com os processos de subjetivação o que tem, de certa forma, estado associado com algo que se expressa como “o governo da alma” (Rose, Popkewitz, Ó), ou, como disse acima, com o governo de si mesmo.

Assim, a ênfase no currículo como um campo discursivo em que se tramam as estratégias e se concebem as técnicas para conduzir as práticas educativas com as crianças e para justificar seu aprendizado

(para futura utilização) pelas professoras está associada a um caráter de regulação moral, o que pode ser depreendido por uma seleção dos “vocabulários” presentes nas propostas curriculares.

Talvez fosse prudente informar que, nos estudos empreendidos, não estive interessada em analisar currículos para a formação de professoras, identificando suas orientações ou bases teóricas, envolvendo-me com questões de cunho epistemológico – sobre o quê ou como ensinar – avaliando a adequação de tais propostas ou propondo alternativas para o seu aperfeiçoamento (entre tantas possibilidades que me abririam essas perspectivas de investigação). Não pretendi seguir tais sendas. O que neles interessaram foram os discursos circulantes – nos currículos de formação de professoras – que compõem representações sobre o que significa ser criança e como ali se concebem os fenômenos associados a esse momento da vida. Interessava-me mostrar como se organizam e se tramam certas discursividades que delineiam modos de conceber a ação pedagógica e de cuidados em relação às crianças, associados a esses modos de representá-las. Nessa mesma direção, lembro também que a formulação de tais discursos implicaria exercer regulação e controle sobre as professoras em formação, o que supõe apontar o modo pelo qual tais discursos acabariam por estar ativamente conectados com os processos de sua subjetivação.

Feita essa advertência, seria interessante lembrar que, em que pese a uma vasta ementa de temas analisados por mim

e que constituem resultados das pesquisas que tratam de currículos de Educação Infantil e de formação de professoras, sistematicamente produzidos ao longo dos últimos anos (e que relaciono abaixo)<sup>3</sup>, o destaque especial, neste trabalho, será dado ao que poderia ser chamado como “a proposição de um modelo apropriado da criança”.

## **O arsenal teórico-metodológico**

No âmbito das investigações que aqui discuto, meu interesse tem-se voltado para compreender como uma cultura pedagógica se organiza e se afirma para indicar as competências morais, intelectuais e de outras ordens, daquele que deve ser educado, e vincular tais propósitos a determinadas iniciativas práticas. Ou, dito de um modo um pouco mais ampliado: como uma abordagem para a educação infantil propõe-se a pensar e encontrar modos de agir e de intervir sobre atitudes, disposições e comportamentos das crianças e assim se enlaça/se articula com propostas de formação docente para esse segmento populacional?

Tais questões se vinculam a um interesse em trazer para o centro da arena os modos como as crianças e jovens (e, conseqüentemente, suas futuras professoras) têm sido colocados como problemas de governo das populações. Os conceitos foucaultianos de *governamentalidade* e de

*tecnologias do eu* têm possibilitado a geração de uma aparelhagem conceitual que permite tornar explícitas as articulações entre uma visão micro (o indivíduo no seu próprio universo) e uma perspectiva macro (preocupação com o governo da população no seu conjunto) (Ó, 2003). Assim, são dinâmicas voltadas para a individualização e a totalização – que, agindo em conjunto, num só processo, possibilitam que se administre a vida de cada um e de todos num jogo estratégico que tem por finalidade conduzir seus modos de ser e existir no mundo.

Alguns temas são, portanto, centrais neste trabalho: o da *governamentalização da infância*, o de *tecnologias do eu* e o de *subjetivação*, aqui vistos a partir de uma inspiração foucaultiana. Adicionalmente se poderia dizer que as pesquisas que servem de ponto de apoio para este trabalho, por estarem associadas a uma vertente pós-estruturalista, utilizam-se, como referência teórica, das produções de uma série de autores identificados com essa orientação de pensamento, entre os quais destaco além de Foucault: Deleuze, Popkewitz, Rose, Varela, Veiga-Neto, Ó, entre outros.

A noção de *governo* que aqui desenvolvo está relacionada a formas de exercício do poder sobre os indivíduos. Na perspectiva em que se inscreve esta análise, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a

---

<sup>3</sup> Novamente as referências foram retiradas para não permitir a identificação do autor, podendo serem acrescentadas posteriormente, se for o caso.

maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, quando falamos das ações de governar, não estamos nos referindo apenas às práticas que advêm do moderno estado de direito, mas de algo muito mais complexo, difuso e não tão facilmente identificável, pois proveniente de muitos lugares e estabelecendo curiosas alianças. Utilizamos o termo *governo* para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis.

Ao utilizar o termo *gouvernement*, Michel Foucault toma-o em, no mínimo, duas acepções diferentes: para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diferentes âmbitos – o governo do município, do estado, do país – uma instância central “que toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19); e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Neste segundo sentido, tais ações extrapolam a instância administrativa, o âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais. Para o filósofo francês, muitas pessoas podem governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 1993, p.280). Para ambas as acepções, vinha sendo empregada a palavra *governo*, nas traduções de suas obras para o Português. Mais recentemente, Veiga-Neto (2002) sugeriu que se utilizasse o termo *governo* quando estivéssemos nos referindo às ações ou ato de governar, para, quem sabe, diminuir a ambiguidade e distinguir a instituição (*o governo*) das

práticas ou táticas para exercer o poder (o *governo*)<sup>4</sup>.

Nas teorizações que desenvolveu sobre o poder, Foucault nos aponta que, com a passagem de uma “arte de governo” para a instituição de uma Ciência Política, no século XVIII, as ações de governo se disseminam; elas tomam conta do tecido social, deixam de ser privilégio do Estado, ainda que, ao serem distribuídas por toda a sociedade e ao ocuparem-se da vida das populações, elas articulem interesses de diversas ordens que envolvem as mais variadas instâncias do corpo social, não estando centradas em apenas uma, *O Governo*, mas distribuídas “microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21), buscando atingir o máximo de resultados, com uma mínima aplicação do poder. Portanto as estratégias para governar os seres humanos, apesar de interessarem fundamentalmente ao Estado, entram em ação a partir de múltiplos interesses, em muitos lugares distribuídos pela sociedade.

Assim, com o segmento infantil como um dos tantos componentes da sociedade, passando a ser visto como parte da população, e com a prosperidade e a segurança do Estado vindo a ser articuladas ao bem-estar dos cidadãos, pode-se entender que os domínios e os objetivos pelos quais se passa a pensar o governo da infância se ampliem (HUNTER, 1996). Isso nos permite entender como entram em ação preocupações no campo educacional voltado para a infância que

---

<sup>4</sup> Para uma detalhada discussão sobre o tema ver “Coisas de governo...” (VEIGA-NETO, 2002, p. 13-34).

vão da arquitetura dos prédios aos sistemas pedagógicos, passando pelo treinamento de professores, pelas determinações administrativas, pelos sistemas de financiamento e contratação de pessoal etc. Mas isso é apenas uma ponta da questão: as famílias são instadas a uma atuação responsável e amorosa, o aparato judicial encarrega-se da definição dos direitos infantis e da sua preservação, a área médica se preocupará com vacinas, higiene, nutrição e puericultura, as administrações da cidade com saneamento, distribuição territorial. Ainda que tais exemplos não esgotem as possibilidades de demonstrar como as crianças tornam-se alvo do poder, elas nos permitem entender como a infância torna-se paulatinamente *governamentalizada*, como o poder que se exerce sobre ela opera através de múltiplas ramificações, de forma capilar, não se localizando como creem alguns ao nível do aparato estatal, mas vindo de muitos lugares, disseminado pelo tecido social.

Isso nos leva, numa perspectiva mais geral, a formular questões tais como as que seguem: Como esse movimento de governamentalização atinge o sujeito moderno? Por meio de quais mecanismos ele se reconhece como determinado tipo de sujeito? De que modo funcionam as racionalidades, as técnicas, as práticas para formatar em determinadas direções esses sujeitos? Se estas são operações mais ou menos racionais, de que tipos de cálculos se valem? Estamos, portanto, no terreno dos processos de subjetivação: dos modos de conduzir o eu para que ele se ajuste às dinâmicas políticas de governo e às formas de conhecimento científico.

O governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a conduzir a conduta alheia, quanto daquelas empreendidas por todos nós no sentido de conduzirmos nossas próprias condutas. Tais ações, de um sujeito sobre os outros ou sobre si mesmo, remetem à ideia de que o exercício do poder se dá através da utilização de determinadas tecnologias. Por essa razão, as tecnologias de governo são aqui significadas, a partir de uma inspiração foucaultiana: como ações calculadas para agir sobre o conjunto da população com a finalidade de potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas próprias e alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si.

Essa ideia de tecnologia se apresenta bem explícita na formulação de Nikolas Rose (1998, p. 40):

[...] as tecnologias humanas envolvem a organização calculada de forças e capacidades humanas, juntamente com outras forças (naturais, biológicas, mecânicas) e artefatos (máquinas, armas) em redes operacionais de poder.

Para o autor, as tecnologias humanas constituem-se em montagens híbridas em que se mesclam conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, construções e espaços, que estão sustentados no nível programático por determinados pressupostos sobre os seres humanos (ROSE, 1996).

Michel Foucault chamou de “tecnologias do eu” as ações de alguém sobre

si mesmo, quando se interroga sobre sua própria conduta e procura se transformar, modificar sua vida para que ela incorpore certos valores éticos e estéticos. As tecnologias do eu, portanto, podem ser vistas como

[...] todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época. (Ó, 2003, p. 5).

Ao entendermos a dimensão ética como este exercício constante do sujeito que age para conhecer-se e transformar-se, esta relação do ser consigo, pode-se entender melhor como as operações de poder permitem que a ética se torne inteligível como um domínio da prática. Portanto analisar as tecnologias inventadas para conduzir a conduta tem por propósito tornar mais explícita a forma como elas são postas em funcionamento: identificando como incluem uma reflexão sobre modos de potencializar a ação dos indivíduos, para propor a intervenção, isto é, para estruturar o campo de ação próprio ou alheio. Isso torna possível dispor de meios para moldar, instrumentalizar, normalizar as maneiras como os sujeitos se conduzem. Ao se tratar de formas de governo, é sempre uma questão de linguagem que está em causa, pois é a linguagem que põe à nossa disposição os mecanismos que tornam o tecido social passível de intervenção.

Quando assumimos uma forma de compreensão do currículo que o associa

às tecnologias de poder, torna-se possível examiná-lo na sua condição de discurso pedagógico: um discurso que organiza, articula, permite pôr em ação não apenas determinados modos de falar e de pensar, mas que se torna, no interior do aparato escolar, um operador de distribuições – de indivíduos, de acontecimentos, de atividades, de enunciados, no espaço e no tempo (PALAMIDESSI, 2001). O currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender. É atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido do mesmo modo que classifica e ordena o corpo de conhecimento e as ocupações escolares. Do mesmo modo, regula os tempos em um horário, em uma rotina, ou numa sequência de graus ou etapas escolares, padroniza os objetos, desagrega as atividades escolares, especifica sequências de ensino.

O raciocínio precedente permite afirmar, pois, que o currículo se inscreve tanto na ordem do saber quanto do poder: o currículo tem para os indivíduos um caráter ordenador e disciplinador, pois certas disposições, modos de pensar, modos de classificar e hierarquizar se impõem de uma maneira não forçada e concretizada pela participação dos indivíduos em sistemas simbólicos através dos quais devem interpretar e organizar o mundo para nele atuar. Por tudo isso, poder-se-ia dizer que os textos curriculares funcionam porque eles distribuem, normalizam, dão forma e fazem circular relações de poder.

## Um modelo apropriado de criança

Vistas sob a perspectiva do projeto da modernidade, as instituições de educação infantil têm sido consideradas crescentemente como uma tecnologia necessária ao progresso. Muitos modos de conceber as instituições de educação infantil [...] corporificam uma ideia de redenção social através da aplicação da ciência aos fenômenos que afetam a infância, um ideal que influenciou fortemente a vida moderna. (POPKEWITZ *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 62 [tradução minha]).

Ao compartilharmos a ideia de que a modernidade inventou o “humano” na sua versão de um sujeito autônomo, livre, transparentemente autoconsciente, fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (PETERS, 2000), podemos também concordar que, ao não corresponder a uma realidade objetiva, essa invenção precisa ser constantemente reafirmada. Essa ação constitui uma tarefa sempre ameaçada, sempre inconclusa, que os ideais modernos necessitam permanentemente afirmar e 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).

Dahlberg, Moss e Pence (1999, p. 63; tradução e grifos meus), ao fazerem seu balanço a respeito das propostas institucionais para a educação da infância, enfatizam que: “A concepção dominante das

instituições de educação infantil é aquela de provedora de cuidados (atenção) e de produtora de resultados predeterminados e padronizados nas crianças”. Na busca de atingir tais propósitos, os arranjos educacionais que envolvem as crianças têm se baseado historicamente na autoridade das narrativas da biologia e da psicologia com as suas afirmações sobre a natureza e as necessidades de todas as crianças. Tais campos do conhecimento, com as suas “descobertas” e os saberes delas decorrentes, apresentam-se como autorizados a descrever os mecanismos pelos quais se produzem as mudanças vividas pelas crianças. Do mesmo modo, descrevem as condições necessárias ao “desenvolvimento infantil” para que ele seja monitorado e conduzido a bom termo. A psicologia infantil prediz e prescreve: invoca a criança para explicar o adulto. Se algo cresce no interior do sujeito, como destacou Palamidesi (2001, p. 83), “educar será conduzir, regular, estimular o crescimento”.

Assim, as crianças vistas como seres incompletos constituem uma premissa necessária para a elaboração da ideia de intervenção pedagógica e de currículo. Essa noção de falta – de um conjunto de capacidades – não é aquela que se caracteriza como deficiência; antes se explica pela incompletude, algo atribuído a características naturais das crianças. A efetivação do desenvolvimento decorreria do atendimento a “necessidades específicas” das crianças. Se isso ocorre de forma adequada, como prescreve a pedagogia moderna: de um modo suave, seguindo o *script* previamente traçado pela natureza,

acompanhado com atenção, evita-se que ocorram percalços ou “paradas” indesejadas ao longo do percurso. Essas narrativas fazem parte do repertório que dá sustentação às práticas de terapeutas, familiares, trabalhadores da área social e da saúde, professores, especialistas da área da educação, e marcam profundamente a formação de professoras para a etapa infantil.

Tomando-se como referência o conceito de governo, podemos deduzir a importância, na formação de professoras, de uma ampla, “clara” e reiterada enunciação das capacidades pessoais e subjetivas dos sujeitos infantis, pois estas fazem parte dos cálculos das forças políticas. Assim, a criança moderna precisa ser minuciosamente escrutinada, definida, descrita, como condição para a proposição de estratégias para governar sua conduta. Desse modo, ela se torna

o alvo de inumeráveis projetos que se propõem a salvaguardá-la de perigos físicos, morais, sexuais, para assegurar seu desenvolvimento normal, para promover ativamente certas capacidades ou atributos como inteligência, educabilidade e estabilidade emocional. (ROSE, 1990, p. 121).

Nessa perspectiva, quando se quer tornar mais visíveis os mecanismos que concorrem para a constituição das subjetividades, é imprescindível o exame das formulações discursivas uma vez que elas não estão implicadas apenas em descrever sujeitos, processos, instituições, mas em ativamente constituir os objetos aos quais se referem.

E aqui caberia perguntar: Como as problematizações que se expressam nos currículos de formação de professoras, quando abordam o tema das crianças, traçam o modelo de uma infância apropriada? Como se estabelece uma lógica dos mecanismos discursivos neste afã de significar os sujeitos infantis?

A análise dos currículos voltados para as professoras, mas que têm como alvo as crianças, como neste caso, permite-nos identificar como estas são localizados dentro de uma ordem particular para justificar a contínua regulação das suas vidas através da educação institucionalizada. Para isso, tem sido central que a experiência educativa e o sujeito da educação sejam exaustivamente posicionados pelo discurso científico. O discurso das ciências, o discurso verdadeiro, neste caso, é aquele que descreve de forma minuciosa “as descobertas”<sup>5</sup> a respeito dos sujeitos para orientar as práticas de educação e de cuidados que devem ser dispensados às crianças pequenas. Assim, os currículos da formação são regidos por conhecimentos especializados que acabam por regular e disciplinar a forma de pensar os sujeitos infantis, bem como as maneiras de agir com relação a/sobre eles.

---

<sup>5</sup> A noção de descoberta, utilizada largamente nas formulações modernas, supõe que existiria um objeto a ser descoberto, explicado, descrito, já presente na “realidade”, precedendo nossos esforços para conhecê-lo. Assim, a teoria descobriria o real e o descreveria, correspondendo a uma imagem de determinada realidade. As análises pós-estruturalistas tornam problemático não apenas o conceito de teoria mas também a ideia de descoberta, substituindo-a pela de invenção.

A construção teórica – sobre as crianças, as instituições escolares, os fenômenos educativos – é apresentada também como derivada do complexo observacional/experimental, especialmente nos campos da biologia e da psicologia, e a professora é instada a tornar-se, ela também, uma pesquisadora. O vocabulário curricular se vale recorrentemente de expressões intimamente associadas ao campo científico: “paradigmas, princípios científicos, conceitos, concepções, bases teóricas...”. Como diz Gaile Cannella (1999), sagazmente, a noção científica da criança é tão amplamente aceita que domina a prática cotidiana de tal modo que não se pode pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional.

A narrativa das ciências tem sido central à captura da infância pelo sistema de educação:

Foi a literatura sobre o desenvolvimento que promoveu as virtudes da Educação Infantil ao direcionar cada criança por uma trilha universal para alcançar a racionalidade, a autonomia e a auto-regulação, uma trilha socialmente desejável e vista como parte da natureza de todas as crianças. (TYLER, 1993, p. 7).

Ao ser considerada a que melhor e mais verdadeiramente descreve o objeto das práticas educativas – a criança – ela legitima um conjunto de iniciativas políticas de institucionalização infantil. Justifica, desse modo, o poder adulto sobre os infantes, ao definir as diferenças e as distâncias que separam tais grupos de indivíduos, ao

descrever o que constitui a maturidade – e à sua sombra a imaturidade, a fragilidade e a incompletude daqueles que terão “para o seu bem” a tutela dos mais experientes, sábios, equilibrados, maduros.

Tem sido essa noção biologizada e psicologizada das crianças, como seres em desenvolvimento que tem concorrido para abrir possibilidades de um amplo governo dos infantes. Essa visão predeterminada, universal da infância vai exigir formas particulares de experiência educacional que apenas a “descoberta científica” pode oferecer. A noção de “etapização” e de progressão é central a uma visão teleológica do desenvolvimento. E essa visão científica é uma das condições de possibilidade de um movimento que posiciona as crianças como objetos a serem testados, examinados, descritos, categorizados. Nas palavras de Walkerdine (1998, p. 166):

O desenvolvimento da idéia de “criança” [permitiu que ela se tornasse] um objeto legítimo tanto da ciência como do aparato de normalização. Estes elementos forneceram a possibilidade de uma ciência e de uma pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorria naturalmente e que podia ser observado, normalizado, regulado. [Possibilitando] assim que a degeneração [pudesse] ser atacada no nascedouro, através da regulação do desenvolvimento das crianças, a fim de assegurar seu ajuste como adultos.

Tem sido a ideia de desenvolvimento infantil hoje recorrentemente apresentada

nos currículos de formação que possibilitou colocar em marcha, através de processos de descrição e classificação, os conceitos de normalidade e anormalidade e produzir a criança como um objeto do olhar científico e pedagógico (WALKER-DINE, 1998). Foi a chancela de cientificidade que assegurou a legitimidade dos processos de observação constante, de uma continuada vigilância, da produção de um amplo campo documental – da produção de dossiês sobre as crianças. Assim, o desenvolvimento de uma suposta “infância universal” possibilitou, como que por ironia, que esta criança fosse muito mais vigiada do que nas velhas pedagogias, porque agora não se requeriam dela apenas as respostas corretas, mas que o próprio mecanismo do desenvolvimento fosse controlado.

À ideia de desenvolvimento pleno ou integral, recorrentemente se acrescenta um propósito de emancipação e de educação para a cidadania, com ênfase numa referência à *autonomia*. Pensar o sujeito da educação, tanto a professora em formação quanto a criança, supõe definir os princípios éticos do empreendimento educativo e escolher uma direção mais específica para a intervenção pedagógica.

Como dizem Simola, Heikkinen e Silvonon (1998), ao mostrar o caráter ideológico da pedagogia no seu propósito de “desenvolver uma devoção para com – e uma consciência da – missão do professor”, o otimismo e a fé na escola em sua associação com um caráter pressupostamente racional da pedagogia seriam, segundo Meyer citado por Simola, Heikkinen e

Silvonon (1998, p. 80), elementos constitutivos da “educação como fundamento religioso da sociedade moderna”.

Popkewitz (2001, p. 33), por sua vez, destaca que as ciências pedagógicas põem em relevo uma cultura da redenção, que faz com que o professor assuma um modo de pensar que o responsabiliza por “salvar e resgatar a criança”. Ou dito de outro modo: “que os discursos da salvação tornam a criança um indivíduo que – com a atenção e o cuidado adequados – pode ser salvo” (POPKEWITZ, 2001).

As palavras de ordem, o jargão vazio parecem estar ali para prestar um tributo à ordem moderna, ainda que na forma de uma esperança vaga, numa expectativa universal de uma escola redentora, tanto para formar professoras como para fazer das crianças os cidadãos completos do futuro. Eles constituem um horizonte longínquo a servir de referência, mas o que supostamente vai torná-lo “alcançável” é uma versão adequada da prática pedagógica: aquela centrada numa criança natural, com base num caráter compulsório e universal, numa versão em que a aprendizagem escolar é sinônimo de aprendizagem em geral. Isso chama atenção para a crítica de Popkewitz para quem o sonho milenar do desenvolvimento da personalidade integral deve se tornar verdadeiro através da maquinaria burocrática da escola.

É por tal razão que, na formulação dos programas, está presente um “enquadramento” que orienta a escolha do repertório de métodos didáticos a serem utilizados pelas professoras. O interessante

é notar que as experiências educativas propostas apoiam-se numa perspectiva particular do saber psicológico e psicopedagógico, fazendo desse campo disciplinar o esteio da pedagogia.

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, polivalentes e automonitorizadas – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível [...]. (VARELA, 2000, p. 102).

E aqui, à guisa de um provisório fechamento, quero ressaltar o quanto as

perspectivas pós-modernas e as ideias pós-estruturalistas e, a partir delas, as problematizações que identifiquei ao longo da análise, possibilitam examinar o currículo como um aparato técnico, como uma obra de engenharia educacional encarregada dos arranjos estruturais para produzir o modelo apropriado de criança: cidadã racional, consciente, capaz de discernimento, que atinge a maturidade através da razão. O que espero ter mostrado, ainda que sucintamente, ao longo desta análise, é o quanto o discurso pedagógico – e o currículo escolar como um lugar de circulação de discursos que lutam para impor seus significados – forja identidades e posiciona os sujeitos quando descreve suas expectativas em relações a eles. E eu não poderia terminar sem registrar que existem vozes discordantes, tímidos sussurros na contracorrente, nestes modos de significar este modelo apropriado de criança, mas isso já é tema para outros escritos.

## Referências

- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANNELLA, Gaile The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 1, n. 1, p. 36-44, 1999.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 277-293.
- \_\_\_\_\_. O uso dos prazeres. In: \_\_\_\_\_. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.
- \_\_\_\_\_. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HUNTER, Ian. Assembling the School. In: BARRY, A; OSBORNE, T; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and Political Reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, m. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

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, 2003.

\_\_\_\_\_. 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, 2006. p. 281-304.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Zilma R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano I. *El orden y detalle de las cosas enseñables*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. Londres: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SIMOLA, Hannu; HEIKKINEN, Sakari; SILVONEN, Jusi. A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In: POPKEWITZ, T; BRENNAN, Marie (Ed.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. NewYork: Teacher's College Press, 1998. p. 64-90.

TYLER, Deborah. Making better children. In: MEREDITH, D; TYLER, D. Child and citizen: genealogies of schooling and subjectivity. Brisbane: Griffith University, 1993.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M; ORLANDI, L; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze - ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 13-34.

**Recebido em março de 2012**

**Aprovado para publicação em abril de 2012**

