

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia de Souza Simão Boff

A INFÂNCIA CAPTURADA EM FOTOS:
IMAGENS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sorocaba/SP

2014

Márcia de Souza Simão Boff

A INFÂNCIA CAPTURADA EM FOTOS:
IMAGENS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP

2014

Márcia de Souza Simão Boff

A INFÂNCIA CAPTURADA EM FOTOS:
IMAGENS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 22 / 09 / 2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof^a. Dr^a Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Universidade de Sorocaba

Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Valdelice e João
que me deram a vida,
Ao meu esposo Silvio, nossos filhos Gabriel,
Guilherme e Isabella,
razões para o meu viver.

AGRADECIMENTOS

Citar nomes nos agradecimentos pelas conquistas que tenho na vida, me preocupa. Temo não compartilhar minha gratidão com alguém que foi esquecido. Agradecimentos sempre incluem e excluem pessoas. Quero agradecer a todos os olhares que recebi durante este caminho que percorri na realização deste trabalho. Em cada olhar uma luz, luz que iluminou esta trajetória concluída.

Às crianças, todas com as quais convivi, e com as quais ainda convivo, agradeço por desestabilizarem minhas práticas, minhas verdades e meu saber.

Agradeço a oportunidade de viver este momento formador e transformador, que desmoronou o olhar, criando novas visões; sendo eu sempre a mesma, sempre outra.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a
porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes
uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade
mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente
bela.
E carecia optar. Cada um optou
conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

No mundo contemporâneo nos confrontamos com uma avalanche de imagens que nos contam do mundo, da vida e da banalidade do cotidiano. Com a popularização dos aparelhos celulares, câmeras e aplicativos de compartilhamento de imagens que os avanços tecnológicos incorporaram a estes aparelhos, vive-se uma disseminação imagética. Fotografa-se tudo e todos. Nas escolas o acontecimento infantil é capturado e esta prática foi uma das interrogações deste estudo: o que mora nestes gestos habituais de fotografar na escola? O indizível apresenta-se no acontecimento fotográfico provocando estranhamentos, o aporte foucaultiano foi utilizado no diálogo com estes estranhamentos, suporte para a observação das narrativas sobre a infância que compõem o ambiente escolar e permeiam as imagens da educação infantil. Fotos de escolas de educação infantil da cidade de Sorocaba foi o campo de investigação das subjetividades presentes no cotidiano escolar e revelaram subjetividades que este estudo discute enfocando dois temas: gênero e consumo e disciplinamento no espaço da educação infantil. Este estudo observou os estereótipos que se instalam em relações de poder e saber no universo educativo, ainda presentes nos papéis masculinos e femininos, assim como questões de consumo no ambiente escolar; observaram-se os limites de portas e cercas, apresentando um disciplinamento dos corpos. Essa dissertação propõe olhar o cotidiano da escola por meio de fotografias, intermediando a imagem com as histórias desse cotidiano da educação infantil, e ao analisar, refletir.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Educação infantil. Infância. Educação. Fotografia.

ABSTRACT

In today's world we are faced with an avalanche of images that tell us the world, life and the banality of the everyday. With the popularity of cell phones, cameras and image sharing applications that technological advances incorporated in these devices, one lives up imagery dissemination. Shooting everything and everyone. In schools the children events are captured and this practice was one of the questions of this study: what is there in these habitual gestures of photograph at school. The unspeakable presents the photographic event causing estrangements, Foucault's contribution was used in dialogue with these estrangements, support for the observation of the narratives of childhood that makes up the school environment and permeate the images of early childhood education. Photos of preschools in the city of Sorocaba were the research field of subjectivities in everyday school life and subjectivities revealed that this study discusses focusing on two themes: gender and consumption in disciplining the space of child education. This study looked at the stereotypes that settle on power relationships and knowledge in the educational universe, still present in male and female roles, as well as consumer issues are present in the school environment, which observed the limits of doors and fences, with one disciplining of bodies. This thesis proposes that we should look at the daily life of the school through photographs, composing the image with the stories that everyday early childhood education, and to analyze, reinvent.

Keywords: Daily school. Childhood education. Childhood. Education, photography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Criança. (elaboração própria).....	17
Figura 2 – Magritte ,René. Isto não é um cachimbo.....	18
Fotografia 1 - O incrível Hulk.....	54
Fotografia 2 - Lápis de olho e rímel.....	55
Fotografia 3 - Princesa	56
Fotografia 4 - Meninos e meninas.....	57
Fotografia 5 - Grades e porta.....	63
Fotografia 6 - Mais grades.....	64
Fotografia 7 - Tanque de areia.....	65
Fotografia 8 - Berços.....	66
Fotografia 9 - Bem vindos.....	67
Fotografia 10 - Banho de sol.....	68
Fotografia 11 - Filas.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – UMA PRIMEIRA APRESENTAÇÃO	10
2 ENCONTRO(S) COM A(S) INFÂNCIA(S).....	16
3 SUBJETIVAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	31
3.1 Portas e grades, subjetivações no cotidiano escolar	38
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL CAPTURADA EM FOTOS	46
4.1 Procedimentos para a pesquisa	51
4.2 Análises do cotidiano da educação infantil capturado em fotos.....	53
4.2.1 Gênero e consumo.....	53
4.2.2. Disciplinamento	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXO A: COTIDIANO CAPTURA EM MAIS FOTOS.....	86

1 INTRODUÇÃO – UMA PRIMEIRA APRESENTAÇÃO

O Mestrado em Educação faz parte de meu percurso na busca pelo aprimoramento profissional. Ser professora foi uma escolha e meu objetivo desde meus quinze anos de idade, quando optei por cursar a Habilitação Específica para o Magistério de Nível Médio. Durante 25 anos trabalhei na educação infantil, nesse percurso passei por vários momentos, refletindo sobre a dicotomia conhecimento e cotidiano.

Foi no Centro de Educação nº 1 “Dr. Antonio Amábile” onde iniciei minha carreira no magistério após ser aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Lembro-me como se fosse hoje: entrei pelo portão, alambrado azul e uma grande trava... Deixei a estudante de magistério e encontrei o início de um longo caminho, minha jornada profissional.

As árvores me levaram ao galpão, um salão coberto, o piso vermelho, o cheiro de cera. Mesa para lanche, frutinhas na parede, “elas estão sorrindo”: nesta escola tem comida gostosa!

No fundo deste espaço, um palco, cortina florida, uma escadinha de madeira. Não resisti, caminhei até ela, dei meus primeiros passos, uma escadinha de madeira..., três degraus.

Subo o primeiro degrau:

- *Minha barriga dói,*

- *como é difícil subir esta escada, ela é tão grandona!*

- *Acho que quero fazer cocô,*

- *a tia falou que agora não pode mais !*

- *Ai...ai...tem que fazer a apresentação, e se não lembrar da música, a tia vai ficar brava.*

- *E se a minha mãe não tiver ai...Que vontade de chorar.*

- *Não quero ficar do lado de menino! Eu não gosto de menino!*

Não sou a professora e sim a menina, que aos quatro anos subiu neste palco para uma apresentação. Lembro-me do rabo de cavalo feito pela minha mãe, os cabelos muito bem amarrados, muito apertados, “era pro piolho não entrar”, (eu

sempre pegava piolho). A bermuda vermelha, a camiseta branca e o tênis - o meu querido “conga”. Estava limpinho, a tia não deixou brincar, nem pisar na terra.

-É feio, pai ver criança suja na escola, ainda mais em dia de festa.

Senti uma lágrima escorrendo pelo rosto ao ver o encontro, naquele palco, de duas personagens, o encontro de dois importantes momentos da minha vida, a menina que estudou nesta pré-escola e a professora que ali trabalharia, após a aprovação no concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Enxugando as lágrimas desci e fui ao encontro das outras professoras e da diretora que nos recepcionava. A primeira reunião me deixou confusa. A diretora nos ajudou e apresentou algumas sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas nos primeiros dias com as crianças. Escolhi uma delas, tinha “que dar pra” criança pintar um desenho. A atividade - desenhada em um canto da folha, uma escola e do outro lado uma criança sorrindo. Entre elas um caminho. As crianças “só” teriam que percorrer o caminho e unir a criança sorrindo à escola. Não sabia usar o mimeógrafo, mas as atividades foram multiplicadas por mim com dificuldade e um cheirinho de álcool. O cheiro do álcool, posso sentir agora esse cheiro...

Esta foi a primeira atividade “que dei” a meus alunos nos meus primeiros dias de magistério.

Não lembro quantas crianças concluíram a atividade, mas eu, Márcia, professora de educação infantil, trabalhando há 25 anos, não consegui unir escola e criança. Estou envolvida em um constante buscar, acreditando estar no caminho certo, mas ele ainda não foi concluído.

E em constantes reflexões sobre minhas ações, percebi a necessidade do estudo e da pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Dois anos depois fui removida para o Centro de Educação Infantil nº 39 “Shaar Hanegev”, escola situada entre o bairro Colorau (constituído por famílias de baixa renda, que foi construído sem planejamento urbano, espaço com muitas ruelas sem saída, becos), e a Rodovia Raposo Tavares, onde estão localizados os bairros

Vila Sabiá, João Romão e Vila Zacarias. Estes bairros nasceram de forma desordenada e as casas foram construídas nas encostas do Morro da Mariquinha. Nestes bairros eram constantes as ocorrências policiais devido ao tráfico de drogas e desmanche de carros.

Nossa escola realizou diversas festas, para convidar a comunidade percorríamos as ruas dos bairros, subíamos o morro colocando cartazes e convites em bares, sacolão de verduras, lojas e mercadinhos.

Aprendi que a escola e a comunidade são parceiras, a escola cresce quando sai e olha nos olhos daqueles que são os seus alunos, vê-los em seu cotidiano para conhecê-los, respeitá-los e para acolhê-los dentro da escola.

Nas ruas sem saída, subindo o morro, vi a possibilidade do encontro de um caminho. Este sempre me levando à proximidade com as crianças e suas famílias.

Aprovada no concurso público de Diretor de Escola, trabalhei seis anos como diretora, dois anos em unidades de período parcial e quatro em período integral – creche. O maior desafio: o trabalho na creche. A necessidade de trabalhar, os compromissos das famílias e a turbulência da rotina impossibilitava a presença e a integração entre família-creche. A participação destas famílias no ambiente educativo era precária.

A inexistência de um projeto político pedagógico e uma concepção focada nos cuidados: higiene, alimentação, e a dicotomia entre o fazer pedagógico e o espontaneísmo, tornavam o trabalho diário um grande desafio.

Diante deste desafio todos os profissionais da creche se comprometeram com a elaboração do projeto político pedagógico, com a iniciativa de reformular o atendimento às crianças, aproximar as famílias, envolvendo-as na ação educativa, e reestruturar a rotina e os espaços da creche, criando alternativas educacionais criativas.

O nascimento da minha terceira filha, e a necessidade de uma nova organização da rotina familiar, marcou o meu reencontro com a sala de aula. O momento enquanto gestora me fez crescer profissionalmente, mas a minha realização profissional está no fazer pedagógico, na aproximação do calor e do olhar infantil.

Minha volta à sala de aula tornou-se um recomeço. E com a minha iniciativa da realização do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, reforçou o meu querer ensinar, e o meu compromisso com uma prática mais reflexiva.

O início de uma nova etapa aconteceu no ano de 2012. Cursando a disciplina Desafios do Cotidiano Escolar II, ministrada pelas professoras Maria Lúcia de Amorim Soares e Eliete Jussara Nogueira no mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba usamos como suporte teórico para nossas discussões e reflexões, entre outros livros e textos, o Livro “Fundamentalismo e Educação”, Silvio Gallo e Alfredo Veiga Neto (org.), Editora Autêntica, 2009. O livro foi escrito por diferentes colaboradores que, refletindo sobre o filme A Vila (The Village. Touchstone Pictures, 2004), feito no ano de 2004, pelo diretor indiano M. Night Shyamalan discutiram sobre atitudes fundamentalistas, relacionando-as à educação.

O filme retrata a vida de um grupo de pessoas que constroem uma forma coletiva de vida, fugindo da dor, isolando-se do mundo. Ninguém pode deixar o lugar por causa dos monstros que vivem na mata. Agarram-se a um estilo de vida que afasta dos filhos dos fundadores da vila, a escolha. Convivem com o medo “daqueles que não podemos falar”, e neste ambiente, o medo transforma-se em dispositivo de controle social. Esta situação é o resultado de uma escolha: o isolamento.

As leituras desta disciplina contribuíram para a minha intenção de pesquisa, para a compreensão de como lidamos com o cotidiano de nossas escolas, e como são elas, “vilas”. Tudo concentrado em relações de poder e saber, que se mesclam, nebulosidades e transparências, textos e instituições. Falar, ver, ouvir, constituem “fazer” sociais por definição, permanentemente presos, amarrados às relações de forças, que os supõem e os atualizam.

O filme e o livro estudados oportunizaram uma reflexão sobre uma verdade instituída. Remeteram a um cotidiano escolar muitas vezes povoado de impossibilidades; nossas escolas, como “a vila”, institucionalizam-se entre paredes e muros. A detenção do saber garante ao sujeito o poder sob aqueles que “não sabem”.

É necessário questionar se educar é reforçar, confirmar, instituir um modo de ver e pensar, onde práticas educativas são legitimadas sobre um lugar povoado de impossibilidades. Nossas escolas se institucionalizam entre muros e paredes?

Neste breve contexto, minha intenção é refletir sobre algumas imagens fotográficas do cotidiano da educação infantil, para olhar as “verdades” sobre as “coisas”.

A verdade ou as verdades são coisas deste mundo. Constituídas no seio de correlações de força e de jogos de poder. Aquilo que chamamos de “verdade” é produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder. Discurso aqui, não se refere exclusivamente a texto letrado; discursos têm materialidade: artefatos e práticas são discursos que nos contam algo. (COSTA, 2000, p. 74)

O caminhar pelos pátios, corredores e salas de aula, imagens presentes na educação infantil, me desperta à criação de inúmeras histórias. Através da observação das fotos coletadas para este trabalho, indago sobre uma cultura pedagógica homogênea, que pode impedir diferentes sujeitos de serem eles mesmos. Ao escolher imagens para análise do cotidiano escolar, falo que a “imagem indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual, e de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.” (JOLY, 1996, p.13)

Parar, olhar, voltar, ver, rever. Percebo que passamos muitas vezes pelos corredores das escolas, e na maioria das vezes as imagens e os acontecimentos nos são indiferentes. Porém, ao contemplar a foto tirada, percebo detalhes, olhares, posturas corporais, e ao interagir com estas de alguma maneira, essas imagens despertam inúmeros sentimentos e curiosidades, fico aflita, ansiosa, percebo minha invasão a uma intimidade que não me pertence. O olhar sobre as crianças me desperta a intenção de investigar, sobre as regulações que agem no cotidiano da educação infantil, sobre uma infância na sua potência. Sentimentos e perguntas que vêm nas diferentes formas de contato que estabelecemos, de alguma forma, colaboram para o desvendamento das “verdades” escolares.

Consciente de que estas reflexões são fruto de um caminho, que “diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2000, p. 124).

O meu caminho foi atravessado entre muitas leituras, pelas contribuições de Vilén Flusser que reflete sobre esta produção cultural, advinda de uma forma de registrar o mundo através da relação homem-aparelho, e pela fotografia. Um recorte sobre a imagem na obra de Michel Foucault (2006), em textos de seus escritos *Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*, que se relacionam aos sentidos que aderem às imagens.

Portanto ao longo desta pesquisa algumas das imagens das escolas e suas práticas, podem nos auxiliar a compreender a dinâmica do cotidiano escolar, articulando a “a imagem como narrativa” (MANGUEL, 2001, p.15).

Essa dissertação tem como objetivo analisar o cotidiano escolar da educação infantil, e como objetivo específico, analisar por meio de fotografias, processos de subjetivação. A organização se deu por capítulos os quais abordam conceitos de infâncias e processos de subjetivação, com aportes foucaultianos. O procedimento dessa pesquisa qualitativa, foi a coleta de fotos do cotidiano agrupadas sobre os temas gênero e consumo e disciplinamento.

As fotos apresentadas ao longo deste trabalho não têm a pretensão da verdade, reconhecendo não saber o que é a verdade e a não verdade, mas escolhas de investigação, que permite entender, mesmo que parcialmente, o cotidiano escolar infantil.

O desafio vivido neste trabalho pode ser descrito a partir do que foi e será escrito no texto, a partir da visualização das imagens, e através do jogo entre o discursivo e o não discursivo. O caminho não é a busca de um ponto anterior, atual ou futuro, é uma movimentação que nos incita à observar o tempo, não a partir da luz, mas do escuro que dele provém.

2 ENCONTRO(S) COM A(S) INFÂNCIA(S)

- Mãe faz uma criança?

Auxiliando minha filha em suas tarefas escolares, me vi diante do desafio proposto por ela, de fazer uma criança. A atividade escolar era para realizar o desenho de uma criança, tarefa da disciplina de Ciências, da quinta série do ensino fundamental, para o estudo do corpo humano.

Em minha frente uma folha em branco. Rapidamente desenhei a criança. (Figura 1).

- Mãe, isso não é uma criança. É desenho de professora!

Ao observar meu próprio desenho, percebo que é uma representação construída no cotidiano da educação infantil, presente em cartazes, imagens que compõem o ambiente da escola e, portanto, permeiam o meu olhar. A criança desenhada por mim, com rostinho redondo, olhinhos com duas bolinhas negras, mãozinhas e perninhas afastadas, cabelinho liso, um narizinho bem pequenininho (é com narizinho pequenino que ilustração de criança fica “bonitinha”), e menina, de vestido, braços abertos, e rosto feliz. Se a tarefa era para estudar o corpo humano, desenhei alguém sem corpo, uma criança sem corpo, ou um corpo escondido.

A caneta com números e códigos de barra que a padronizam para comercialização, está na figura 1 como minha cúmplice de uma representação de criança vazia, inexpressiva, também padronizada e facilmente enquadrada em padrões de uma sociedade hegemônica.

Esse movimento, este desenho, quase que involuntário, despertou em mim a necessidade de um enfrentamento, de ruptura das narrativas já consolidadas sobre a infância.

Experimentar diferentes olhares, diferentes narrativas, desvendar trilhas, estabelecer conexões, dialogar/analisar com diferentes autores nos permite que o entendimento das concepções que se têm da infância seja aclarado. No entanto nossos fazeres estão em xeque, pois a repetição e a circularidade formulam uma infância que é descrita, ordenada, medida, calculada, categorizada.

Figura 1 - Criança.

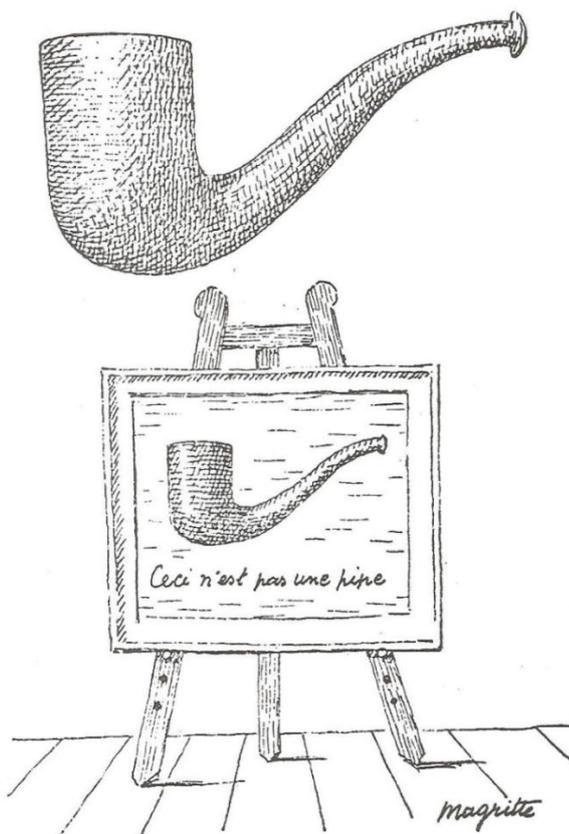


Fonte: Elaboração própria.

Quem é esta criança, que infância foi referência para desenhar uma criança? A intenção nesse momento é reencontrar a infância olhando as práticas diárias, não apenas sob o estigma da escolarização, como se só isso fizesse parte desse ser. Romper com uma infância passiva restrita a conceitos universais naturalizados.

Eu, uma professora com 25 anos de Magistério não sei desenhar uma criança ou “penso que sei tanto” que esqueci que a criança é movimento, é vida, cores, a criança não é o meu desenho.

Figura 2 - René Magritte, “Ceci n'est pas une pipe (Les Deux Mystères), 1966. (Isto não é um cachimbo)



Fonte: FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

Foucault (1988) discute o domínio intencional da linguagem e denuncia a violência simbólica que é um processo de exclusão permanente do poder de resistência das diferenças. Utiliza a obra de Magritte - “*nom d'une pipe*”(1926), que representa o desenho de dois cachimbos. Um deles é desenhado na superfície de um quadro negro emoldurado com uma legenda: Isto não é um cachimbo. Considerando a obra como pintura, as letras são apenas a imagem das letras, eternizadas pela obra de arte. O desenho neste quadro negro é apenas a

continuação didática de um discurso, que mostra a imagem e seu enunciado. A caligrafia caprichada apresenta: “Isto é não é um cachimbo”. Na verdade, nos disse Magritte(apud FOUCAULT, 1988): “Isto é o desenho de um cachimbo”. O cavalete, apoiado no chão é móvel, como a própria lição enunciada. Acima, fora do quadro, sem apoio, há um segundo cachimbo. É muito maior que o outro e há incerteza de sua localização: pode estar na frente, mas pode também estar suspenso acima do cavalete como um vapor que teria se desprendido do quadro; ou, ainda, atrás, mais gigantesco, empurrando para uma dimensão interior. Mas, ele próprio, é também um desenho. (Foucault, 1988)

Mas isto é ainda apenas a menor das incertezas. Eis outras: há dois cachimbos. Não seria necessário dizer, em vez disso: dois desenhos de um mesmo cachimbo? Ou ainda um cachimbo e seu desenho, ou ainda dois desenhos representando cada um deles um cachimbo, ou ainda dois desenhos dos quais um representa um cachimbo mas o outro não, ou ainda dois desenhos que, nem um nem outro são ou representam cachimbos, ou ainda um desenho representando não um cachimbo, mas um outro desenho que, ele, representa um cachimbo, de tal forma que sou obrigado a perguntar: a que se refere a frase escrita no quadro? Ao desenho, debaixo do qual ela se encontra imediatamente colocada? "Vejam esses traços agrupados sobre o quadro-negro; por mais que possam se assemelhar, sem a menor discrepância, a menor infidelidade, àquilo que está mostrado lá em cima, não se enganem com isso: é lá em cima que se encontra o cachimbo, não neste grafismo elementar." Mas talvez a frase se refira precisamente a esse cachimbo desmedido, flutuante, ideal — simples sonho ou ideia de um cachimbo. Será necessário então ler: "Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta." (FOUCAULT, 1988, p.13)

- Mãe, isto não é uma criança!

As representações do mundo social são construídas discursivamente, não somente pela linguagem falada ou escrita, mas por qualquer sistema de representação que se utiliza de signos e símbolos para representar o que existe no mundo, seja um conceito, ideia ou imagem. “Portanto quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade” instituindo algo como existente de tal ou qual forma.” (COSTA, 2000, p.77). Assim, a linguagem não é apenas uma interpretação e descrição do mundo, ela compõe as práticas e as identidades sociais. O modo como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições, podem moldar e modelar as

formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros e ao mundo em que estão inseridos.

Quem certificará que este conjunto de traços entrecruzados feitos por mim é ou não uma criança?

Mas quem me dirá seriamente que este conjunto de traços entrecruzados, sobre o texto, é um cachimbo? Será preciso dizer: Meu Deus, como tudo isto é bobo e simples; este enunciado é perfeitamente verdadeiro, pois é bem evidente que o desenho representando um cachimbo não é, ele próprio, um cachimbo? E entretanto, existe um hábito de linguagem: o que é este desenho? É um bezerro, um quadrado, é uma flor. Velho hábito que não é desprovido de fundamento: pois toda função de um desenho tão esquemático, tão escolar, quanto este é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa. Por mais que seja o depósito, sobre uma folha ou um quadro, de um pouco de plumbagina¹ ou de uma fina poeira de giz, ele não "reenvia" como uma flecha ou um indicador apontado a um certo cachimbo que se encontra mais longe, ou alhures; ele é um cachimbo." (FOUCAULT, 1988, p. 20)

É muito simples reconhecer o desenho de uma criança, como é evidente o desenho de um cachimbo, no entanto a contradição é se a criança ou o cachimbo estão representados de forma verdadeira, falsa ou contraditória. O que é verdadeiro, o que é falso, o que é contraditório? Mostrar e nomear; figurar e dizer; reproduzir e articular; imitar e significar; olhar e ler; não seriam armadilhas? A negativa das imagens, isto não é um cachimbo, isto não é uma criança, obriga a figura a sair de si própria, isolar-se de seu espaço e, finalmente, pôr-se a flutuar, longe ou perto de si mesma, não se sabe, semelhante ou diferente de si (FOUCAULT, 2008).

Pensar sobre a imagem desenhada por mim possibilitou a reflexão sobre a criança representada como um sujeito/objeto cultural, fabricada por discursos institucionalizados, pelas verdades científicas. Estes discursos determinam certa forma de ser da criança e a constituição de saberes. Significados que estão relacionados a políticas de verdades instituídas na sociedade. Estas verdades são manifestações de um poder que nega as assimetrias. Enfim, enfrentar a realidade materializada no desenho da criança é visualizar uma compreensão de criança como um dado atemporal, concepção predominante do senso comum; é reconhecer que discursos e políticas de verdade podem modelar o modo de ser das crianças.

¹ Plumbagina- substantivo feminino [mineralogia] Sustância mineral negra com a qual se fazem lápis. = GRAFITE. (CUNHA, 2007)

Os estudos de Foucault indagaram e subsidiaram minha intenção de estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito e como a infância e a educação são fenômenos culturais.

O campo discursivo da infância, segundo o pensamento de Foucault, insere-se em uma perspectiva mais abrangente, moldada e delimitada por forças que ultrapassam o local, fazendo parte de agendas estabelecidas pela dinâmica global.

Nessa concepção a linguagem é determinante para a constituição do sujeito, ela determina maneiras de ser e agir, e tudo o que é dito modela a constituição do mesmo. A pergunta não é se algo é verdadeiro, mas como se tornou verdadeiro, que está ligado à formação subjetiva dos sujeitos.

A infância é uma produção sócio-cultural que surgiu com o nascimento dos Estados Modernos, com o aparecimento do capitalismo e da industrialização, com a implantação da educação escolarizada, com a reconfiguração das famílias que passaram a atuar centralizadas nos filhos e na sua educação, e a preocupação da medicina moderna em cultivar a vida buscando a diminuição dos altos índices de mortalidade infantil (FOUCAULT, 1999).

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz a que poderia chamar de estatização do biológico.(FOUCAULT, 1999, p. 285)

Com o surgimento da infância, espaços foram criados para garantir o seu controle e o controle sobre sua vida, para que a mesma se torne o adulto que vai atuar em favor do poder. Assim, a infância é vista como objeto de uma concepção tecnicista e limitada, enquanto uma etapa de desenvolvimento, com estágios de evolução cognitiva, emocional e biológica.

Das imagens postadas no presente, a mais comum e indiscutível é a criança como categoria etária, biológica, social e cultural; ou como uma inocente no jardim da alegria, habitante de um paraíso perdido, ou prisioneira em campo de exploração dos direitos e vista como um investimento para um futuro melhor. (CORAZZA, 2002)

Define-se o que é criança, o que a criança deve fazer em cada idade, o que pensa e como pensa, o que deve sentir, como deve se alimentar e se vestir, quais

são os cuidados necessários para a promoção de seu desenvolvimento integral. O que de acordo com Foucault (1996), “não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas o de gerir convenientemente esta época da vida.” (p.198).

É possível descrever o que faz uma criança em cada idade, como se locomove, como deve se alimentar e vestir, quais os cuidados necessários para seu desenvolvimento? Elaborar uma cartilha detalhada para acompanhar seu desenvolvimento?

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. (LARROSA, 2001, p.284)

Com a função de contextualizar, esclarecer, categorizar, classificar, ordenar, a criança foi estudada como um objeto de conhecimento, explorada por diferentes saberes. Criança e infância foram classificadas epistemologicamente e uma destas definições é que infância é uma “[...] concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida” (FREITAS ; KUHLMANN, 2002, p.7). Já criança diz respeito ao vivido pelo “[...] sujeito real”, pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento.

Estas definições de criança e infância são apenas um exemplo, existem muitas outras, são aparatos de verdades sobre a criança/infância. Os conceitos ou definições sobre a infância são representações instituídas.

Ao problema “das crianças” (quer dizer de seu número no nascimento e da relação natalidade - mortalidade) se acrescenta o da 'infância' (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização desta 'fase' que é entendida como específica e finalizada). Não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas o de gerir convenientemente esta época da vida. (FOUCAULT, 1996, p.198)

A etimologia da palavra infância é composta pelo prefixo negativo da língua latina – *in* “não”, e *fans, fantis*, participio presente de *fari*, “falar”, forma-se o adjetivo latino *infans, infantis*, aquele que não fala, tem pouca idade. A etimologia da palavra remete à falta, à ausência, à incompletude. (CUNHA, 2007)

A infância foi caracterizada, organizada, dimensionada, mensurada, tornando-se demarcada por instituições cujo foco são tecnologias de poder. Por tudo isso, as teorias e percepções sobre a criança definem a infância ideal: datada e socialmente construída.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para albergá-las. (LARROSA, 1998, p.184)

A significação sobre a criança e a infância referência para os estudos atuais, e presentes em nosso cotidiano, são movimentos de linguagem; e as palavras que utilizamos para defini-las não conseguem descrevê-las. Essas concepções refletem pensamentos teóricos estabelecidos como regimes de verdade, são responsáveis pela invenção, pesquisa, medição e cálculo das características físicas e psicológicas dessa fase do desenvolvimento humano, construindo padrões de aceitação para o que se denomina normalidade. Estabelecendo um controle sobre os discursos e levando a uma simplificação dos conceitos – produzindo o esquecimento das relações de poder que os constituíram historicamente. Portanto, a verdade é um mecanismo relacionado ao exercício do poder.

Foucault (apud VEIGA NETO, 2007, p.91) nos dizer que “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. Uma manifestação de verdade é constantemente acompanhada de um exercício de poder, de um conjunto de procedimentos possíveis ou não, que determina o que é estabelecido como verdadeiro.

Contar uma história implica em uma seleção, de inclusão de alguns acontecimentos e exclusão de outros. Cenas são selecionadas, organizadas, destacam-se algumas e negligenciam-se outras. Ao recolher as informações históricas tentaremos compreender como a infância e a atenção direcionada a ela se

articulam a determinadas verdades de cada período, conduzindo as condutas dos sujeitos e das populações.

Com o objetivo de dispor os discursos que se apresentam sobre a infância, (re)construir um pouco desta história pode ser uma referência para entendermos sua institucionalização, e que a infância é uma fabricação da modernidade.

Phillipe Ariès (1981), pesquisador francês, estudou a criança e a infância sob uma nova óptica, a da História das Mentalidades.

A história das mentalidades é sempre, quer admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio de dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início. (ARIÈS, 1981, p 21)

Ariès estudou as modificações das concepções de infância e família, através do estudo de obras de arte, antigos diários, testamentos, inscrições em igrejas, percorrendo as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança desde a Antiguidade até a Sociedade Moderna. Recebeu críticas de historiadores que contestaram sua metodologia e apontam a limitação das fontes que utiliza, principalmente pela exclusão da infância pobre [...] é criticado frequentemente o fato de Ariès teorizar sobre toda a categoria social infância, tendo utilizado registros documentais provenientes do clero e da nobreza, havendo, por consequência, uma ausência de referência às crianças das classes populares. (SARMENTO, 2007, p. 7)

O autor aponta que nas obras de arte medievais até o século XII não se observa nenhuma expressão infantil. “É provável que não se tivesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981 p.50) e que durante o século XVII houve uma alteração do pensamento, surgindo um novo hábito entre a burguesia, “A ideia de infância estava ligada a ideia de dependência.” (idem, p. 42)

Quando a criança adquiria autonomia (entre os cinco ou sete anos), ela estava pronta para participar da vida adulta. Consideravam-na um adulto em miniatura, realizava as tarefas como as pessoas mais velhas e participava de todos os tipos de assuntos. Assim que a criança tivesse condições de viver sem o amparo de sua mãe ou de sua ama, logo que passasse o período de fragilidade, ela compartilhava do mesmo mundo que os adultos, misturando-se aos seus modos de vida.

As vestimentas imitavam o modo de vestir dos adultos e não havia, nesse período, uma atitude de pudor em relação à criança no que diz respeito aos assuntos e condutas sexuais. Ainda segundo Ariès, a partir do século XVII começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à infância. Essa começa a ocupar o centro das atenções da instituição familiar, ao menos nas camadas superiores da sociedade europeia. Por volta do século XVIII, surge um sentimento chamado de “paparicação”, onde a criança era considerada ingênua, inocente, graciosa e passa a ser valorizada.

Por outro lado, há uma preocupação em relação à infância direcionada à disciplina e a racionalidade dos costumes, eclesiásticos e moralistas voltam sua atenção às crianças. A infância invisível passa a ser uma infância controlada. A educação jesuítica utiliza-se de castigos para educar e preservar o “homem de bem”. Aumenta a preocupação com a escolarização das crianças, surge uma mobilização entre igreja, leis e estado, assim entre os séculos XVIII a XIX, se estabelece a subjetividade moderna para a infância.

A partir do século XVII, é para a vida das pessoas que se voltam às preocupações. Lentas transformações levaram ao “sentimento de família”. Constrói-se a família burguesa que vem estabelecer mudanças no contexto familiar, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também herdeira de seus bens. A família se comprometeria com o espaço privado, e ao Estado caberia à administração da esfera pública e as relações de produção, favorecendo as relações sociais e produtivas do modelo capitalista. A essas mudanças na organização política, econômica e social ajustam-se a maneira como os sujeitos são identificados, categorizados e conformados. As transformações ocorridas na Europa estão presentes nas relações sociais e se expressam em modificações na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. A família, no mundo moderno, tornou-se a referência imediata do indivíduo. Aos poucos, as pessoas deixaram de ser associadas preferencialmente a uma comunidade ou à sua procedência geográfica, passando a ser situada a partir do seu núcleo familiar.

Essa nova engrenagem transformou os mecanismos de poder, antes exercidos pela morte: “[...] como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços e de sangue imposta aos súditos.” (FOUCAULT, 1998, p.128), para uma aclamação da vida, “[...] agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar

que o poder estabelece seus pontos de fixação.”(p.130) Esse controle sobre a vida, segundo Foucault, se estabeleceu após o século XVII, em dois sentidos que se complementam: o corpo máquina que é treinado, extraindo o máximo de suas forças para garantir o funcionamento dos sistemas econômicos. A biopolítica se concentra no corpo-espécie com o poder sobre os processos biológicos, (nascimentos e mortes, longevidade), saúde das populações, aumento ou diminuição da população.

Segundo Sarmiento (2007, p. 28) “essas concepções foram profundamente mudadas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela renovação das ideias pela crise do pensamento teocêntrico”.

Estratégias disciplinares são exercidas sobre os corpos, manipulando-os, melhorando suas aptidões, extraindo suas forças, e concomitantemente fazendo aumentar sua utilidade e docilidade. Perde-se a autonomia, os indivíduos se adequam a um modelo de produção recente na história: o capitalismo. Adequá-los significa discipliná-los quanto aos tempos, às disposições e aos ritmos da produtividade. É a docilização do indivíduo, para que estes se submetam e não reclamem, para que entrem na “norma” estabelecida e não as questionem. Portanto, o capitalismo cria indivíduos produtivos e dóceis, controlando os corpos para atender ao aparelho de produção, por meio de um ajustamento.

Diante desta realidade volta-se a atenção para as crianças, justificam-se as intervenções e os controles da biopolítica.

[...] e vocês compreendem porque há um problema que, nessa época, adquiriu uma intensidade maior ainda que os outros, provavelmente porque estava exatamente no ponto de cruzamento dessas diferentes formas de condução: condução de si e da família, condução religiosa, condução pública aos cuidados ou sob o controle do governo. É o problema da instituição das crianças. O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobre determinado por toda essa explosão de problemas das condutas no século XVI. (FOUCAULT, 2008b, p.310)

A população passou a ser controlada através de um deslocamento do poder, antes por um modelo jurídico da soberania sobre o território, para um poder exercido sobre um espaço capturado em toda sua multiplicidade humana.

[...] o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e

repartição diferencial do lucro, foram, em parte tornados possível pelo exercício do biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento de afirmação do capitalismo (FOUCAULT, 1998, p.133).

Na visão de Foucault as ações humanas podem ser compreendidas como resultado da ação de poderes, do biopoder sobre os corpos e do poder do indivíduo sobre o próprio corpo. A ação desses poderes está condicionada pela inserção social do indivíduo, sua posição de classe, sua cultura, sua etnia, seus costumes e sua maneira de posicionar-se diante da possibilidade de dominar o outro ou deixar-se dominar. É nesse contexto que Foucault destaca o poder para o melhoramento econômico, a partir da manipulação da população e a relação entre território e riqueza, indispensáveis para um bom governo.

A esse estado de governo que utiliza do saber econômico e onde a gestão política é essencial na gestão dessa população em nome da segurança, Foucault chamou de Estado “governamental” ou “governamentalizado”.

[...] por esta palavra “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer uma forma específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008b, p.143)

As crianças adentram aos cálculos do governo, que tem por finalidade a constituição das subjetividades infantis, quando falamos de governo numa perspectiva foucaultiana, nos referimos ao modo como o poder se exerce sobre os indivíduos, e a infância por sua crescente visibilidade, passa a ser o alvo de uma série de projetos de governamentalidade.

Define Foucault (2008b) que o termo governo não se restringe apenas ao agenciamento político e à gestão do Estado, mas sobre a ação da conduta alheia e como as formas de agir que afetam a forma como os indivíduos conduzem a si mesmo e também sobre o governamentalidade das crianças. “A racionalidade supõe a existência de certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas.” (MARÍN-DIAZ, 2010, p. 11).

Trata-se, portanto, de como as tecnologias de governo são aplicadas a partir de uma racionalidade política que as coloca em função de uma época determinada, um “governo político dos homens”. Temos aqui, o segundo sentido atribuído à noção de governamentalidade, o entendimento de governamentalidade como uma racionalidade política usada nos procedimentos, nos dispositivos e nas tecnologias que a administração estatal emprega para governar.

Assim se consolidam as formas de poder para a manutenção da ordem e da disciplina, são estas pressões sobre a vida que explicam o surgimento da infância, e a necessidade de sua proteção e regulação.

Os saberes sobre a infância e as instituições direcionadas a ela, estabeleceram o “momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação institucionalizada dos indivíduos.” (LARROSA,1994, p.52).

A infância torna-se um campo de interesse, com foco no poder-saber, com uma relação nos processos disciplinares.

Cria-se a necessidade da “biopolítica da população” instaurada na Modernidade, que também passa a dar uma atenção especial e diferenciada à infância. A partir do momento em que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança se torna alvo de conhecimento. É preciso, então, conhecer mais, saber mais sobre o sujeito criança para poder exercer sobre ele procedimentos de governamentalidade.

A criança, então, deixa de ser vista como algo divino e, também, passa a ser compreendida enquanto uma categoria social. Bujes (2002), ao analisar as relações entre infância e poder, afirma que as crianças: passam a se constituir como alvos do poder — pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções.

É importante ressaltar que, na medida em que as crianças são compreendidas em suas especificidades, se tornam objeto de intervenção do Estado e também do campo científico, como destacou a autora. “Portanto, é esta

perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta — imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção — que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância.” (BUJES, 2001, p. 39)

O poder disciplinar produz sujeitos e saberes. Assim as tecnologias disciplinares direcionadas para o corpo extraem saberes dos indivíduos, que são devolvidos aos mesmos indivíduos, que se compõem como sujeito, e constituem o seu eu. As crianças passam a ser diferenciadas dos adultos, mas são estes que controlam seus desejos, suas necessidades, suas capacidades intelectuais. Portanto, é nesta concepção adultocêntrica que se dá o significado da infância, que se estabelece como foco de um olhar científico que documenta sua conduta para inseri-la em um espaço normativo. Táticas disciplinares irão embasar uma “microfísica do poder”, ao enquadrar o indivíduo em um espaço celular que o torna visível e singular possibilitando uma ordem múltipla.

Nesse momento, segundo Rizzini (2008), a criança passa a ser um valioso patrimônio, moldável e útil para o progresso de uma nação, e surge a preocupação de que se torne um embrião da viciosidade e da desordem. A infância passou a ser objeto de conhecimento de especialistas, as experiências compatíveis a cada período do desenvolvimento foram descritas, os cuidados necessários para um desenvolvimento sadio, de sua normalidade, para que a mesma garanta a manutenção da ordem social e econômica vigente.

A criança é vista como um problema econômico político, uma preocupação médico moral, uma inquietude religiosa e um encargo pedagógico, passando a ser submetida a instituições disciplinares como a família, a escola, a igreja, o hospital. (BUJES, 2000).

Como se dá, então esse disciplinamento? Os corpos infantis são o alvo da ação governamental, das tecnologias que a governamentalização utiliza para “perpetuar a arte de governo”, das técnicas disciplinares, responsável pela produção de corpos dóceis e mudos; e as tecnologias do eu, o modo como o eu se constitui a si mesmo como objeto.

[...] a tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, ao nível programático, por

certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. (FOUCAULT 1999a,p.26).

De acordo com Larrosa (1994, p. 36), as tecnologias do eu “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas”, por meio das estratégias e táticas de poder, não têm como alvo o corpo, e sim as experiências de si – onde a criança interioriza a superioridade do adulto e estas técnicas incluem mecanismos de autovigilância, de autocontrole e de autoavaliação.

O conceito de infância foi produzido sob a influência de diferentes formas de pensamentos. A partir dos referenciais expostos as crianças passam a ser alvo de ações que governam corpos e visam reger a vida. Constituem-se em objeto de ações políticas, de influências econômicas, de campanhas de moralização e de escolarização. Foucault (1991 p.51) coloca que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber”.

Nas práticas habituais junto às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, encontramos ações cotidianas que promovem diariamente modelações, controles e enquadramentos. Se hoje a prática de castigos corporais apresenta-se remota nessas instituições, outras formas de castigos e assédios vão ocorrendo de modo que o “assujeitamento” vai sendo cristalizado a partir de parâmetros de verdade.

3 SUBJETIVAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

O acontecimento que vibra e o gesto que não termina, habita as fotos que escolhi olhar, com o desejo de contar o cotidiano escolar, sem as palavras. Para refletir sobre as narrativas destas imagens extraídas do cotidiano da educação infantil, tento abolir as explicações únicas e de fácil interpretação.

[...] as palavras estão tão deliberadamente ausentes quanto as próprias coisas; não há nem descrição de um vocabulário nem recursos à plenitude viva da experiência. Não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso. (FOUCAULT, 1987a, p.55)

Acolher as imagens, nas fotos do cotidiano escolar infantil, significará antes de tudo tentar fugir de uma interpretação daquilo que está explícito ou do que está por trás das imagens, aceitando que as formas de verdade sobre nós são construídas historicamente, e que herdamos infinitas práticas, através das quais se controla e estimula o processo de constituição de subjetividades.

Pensar o outro no tempo do seu próprio pensamento, e ousar penetrar em um espaço que nos delimita, que nos separa de nós mesmos, reconhecendo que somos diferença, pois “nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras”. (FOUCAULT, 1987a, p.151)

O sujeito é o resultado de um processo de subjetivação, onde discursos e práticas, inseridos em condições transitórias revelam subjetividades, impossibilitando a conquista da identidade. O poder é histórico e contingente e é na articulação entre o poder e o saber que se produz o sujeito, sendo a subjetividade, aquilo que se estabelece através da duplicação de forças promovidas pelo movimento executado pela subjetivação.

Foucault relata que a subjetividade é construída e questiona a ideia de uma subjetividade original, essencial e nuclear, o sujeito é produto de múltiplos processos de subjetivação. Compreendendo que a subjetividade não se constitui apenas intrinsicamente, mas em múltiplas relações sociais, torna-se possível questionar as maneiras pelas quais as crianças estão sendo subjetivadas nas instituições de educação infantil.

A primeira tarefa a cumprir é refletir sobre os discursos que não reconhecem as escolas em suas singularidades. Foucault (2008a) descrevia a inexistência de estruturas permanentes, responsáveis pela constituição da realidade. A conceituação de discurso como prática social sublinha a ideia de que este sempre se produziria em razão de relações de poder, onde se efetua um silêncio, como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, pudéssemos encontrar a verdade.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008a, p.54)

Por esta razão, ao analisar o discurso é possível compreender que o processo de comunicação não se apresenta de forma seriada e mecânica, como se pudesse ser reduzido à transmissão de informações, de forma linear e inequívoca. Partindo do pressuposto de que o diálogo e a discursividade presentes no fenômeno se caracteriza pelos sentidos construídos a partir dos sujeitos que interagem, o que inclui como condição básica para o acontecimento, não só as experiências, como também a representação do objeto central da enunciação, a visão de mundo e o pertencimento a determinada classe social, entre outros aspectos que determinam o dizer e o não dizer. Assim desmorona a ideia de discurso como “expressão” de alguma ou qualquer coisa, como tradução de algo que estaria em aqui ou em outro lugar, algo que precede a liberdade da palavra, ele está inserido em relações de poder/saber.

O poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 1996, p.183). A linguagem fotográfica traz possibilidades e formas de produção de um movimento de estranhamento, é uma linguagem que pode expressar outras visibilidades sobre as instituições de educação infantil porque, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas

sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (idem, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1987b, p. 26). O poder é uma estratégia, e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos”. Além disso, ainda segundo o autor, as relações de poder são, antes de tudo, produtivas (FOUCAULT,1996). Nesse sentido, “o poder produz saber [pois] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (1987b, p.27). Nessa concepção, é na articulação entre saber e poder que se produzem sujeitos. Assim, sujeitos diversos são criados em relações de poder-saber diferenciadas. Pode-se afirmar, então, que “o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos”. (FOUCAULT,1996, p.183).

O trabalho com as imagens será como uma construção arquitetônica, analisando e ordenando elementos, fazendo destas discussões verdadeiros monumentos. Perguntando: por que isso está presente, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo ou lugar, ou de forma diferente? E o que está ausente? Montando e remontando estruturas, que distintas das estruturas arquitetônicas, *jámas serão sólidas*.

Ao analisar uma imagem, mesmo uma simples representação, não vemos a manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um espaço de sua dispersão e descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, ideal, essencial, com discursos inquestionáveis: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Encarar o acontecimento fotográfico desprendendo-se de um longo aprendizado que nos faz ver e produzir imagens que habitam nas cadernetas escolares, imagens presas, que negam o movimento no espaço regulamentado da instituição escolar, este é o caminho a percorrer.

Em seus escritos sobre o discurso, Foucault menciona os enunciados, que são considerados como a unidade elementar do discurso, “como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso”. (FOUCAULT, 1987a, p.90). Esta reflexão feita em Arqueologia do Saber, provoca fraturas nas imagens que habitam este estudo, e nos convida a

pensar: *enunciados* se apoiam em signos sem a necessidade da aceitabilidade gramatical e a correção lógica; requerem um *referencial*, que não é exatamente um fato, nem mesmo um objeto, mas sim um princípio de diferenciação; um *sujeito*, não a consciência que fala, não o autor das formulações, mas uma posição que pode ser ocupada por indivíduos diferentes; um *campo associado* que não é o contexto real, mas um domínio de coexistência de enunciados e uma *materialidade* que são possibilidades de uso ou de reutilização. Os enunciados são povoados de um emaranhado de fios, de outros tantos enunciados.

Nesta perspectiva o enunciado é caracterizado pela sua existência material, e que de acordo com Foucault, essa materialidade desempenha um papel central na sua constituição, uma vez que “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (1987a, p. 116). Além do que, a identidade do enunciado é determinada pela sua materialidade, cujo regime ao qual obedece situa-o na complexa ordem institucional. Logo, a identidade do enunciado é sempre relativa, nunca absoluta, variando conforme o saber da posição que ocupa diante de outros enunciados.

Não se pode esquecer que o enunciado é dialeticamente constituído: pela singularidade e pela repetição; o que o remete a um paradoxo suposto e encarnado por ele mesmo. Enquanto espessura material, o enunciado é passível de repetição, entretanto, enquanto evento, acontecimento discursivo, produto de uma prática (também discursiva), ele é único, sob quaisquer condições. Deste modo, mesmo quando se repete não se trata do mesmo enunciado, mas de outro enunciado-acontecimento que esse mesmo introduz.

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1987a, p. 114)

Fotografias podem ser sentidas. Carregam uma latência infinita de sentidos, não a última palavra, quase última. Um dizer com imagens imersas no cotidiano da educação infantil rompe com o modo de pensar que quer desvendar o mundo, sem a necessidade da busca de um futuro desejado ou de um passado perdido.

A reflexão proposta por Foucault (1987a) nos adverte: há de se instaurar uma análise, uma distinção nos discursos a partir de seus menores enunciados,

recolhidos da sua realidade dispersa, porque eles configuram o poder em suas extremidades. O discurso é um número de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de coexistência.

Ver uma explosão de ditos e não ditos no acontecimento fotográfico, e reconhecer o incerto do materializado em uma revelação imagética são um desafio. Encarar as fotografias em um contexto em que as mesmas estão sujeitas a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (1987a, p.136).

A temporalidade dos discursos, o confronto com nossa história ou nosso passado, é importante para compreender o pensar de uma forma ou outra, o agora não nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Compreendendo que

a razão disto é talvez esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais [...] aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo é tal que a verdade que ela quer que não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 1999, p.20)

O discurso assim concebido não é a expressão de um sujeito que pensa, que conhece o que diz, ao contrário, é aquele que obedece, ou seja, segundo Foucault, é um sujeito “assujeitado”, susceptível a sua dispersão e descontinuidade. Esse controle atravessa os indivíduos e produz modos de subjetivação. Nessa perspectiva, Foucault não utiliza a palavra sujeito reconhecendo a identidade e o sujeito como pessoa, mas sim enquanto ser produzido dentro de relações de poder, que constituem modos de existência, de invenção de possibilidades de vida.

O caráter político é intrínseco ao processo de constituição de subjetividades pela rigorosa vinculação aos jogos de poder, e a ideia de sujeito passa a servir um conjunto de práticas, associadas ao modo como se distribui, se valoriza, se reparte e se atribui o saber na sociedade.

Uma conjugação de interesses, muito complexas, define a ideia do humano. Ela se relaciona à união de interesses vindos de muitos lugares dispersos pela

sociedade e se alicerça em uma extensa e convergente produção de saberes que surgem em diferentes campos do saber.

Os sujeitos são constituídos de forma heterogênea, decorrentes do entrecruzamento de diversos discursos. Ao falar, o indivíduo retoma outros discursos ativando e atualizando o artefato discursivo mediante o interdiscurso. Seu dizer (do sujeito) é determinado pelas formações discursivas. São elas que determinam o que pode/deve ser dito. (FOUCAULT, 2007). É importante destacar que o discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso.

Nesses termos, o sujeito postulado por Foucault é um sujeito discursivo. Tecido nas malhas do discurso, ele representa uma pluralidade de posições. A constituição do sujeito se dá, indefinidamente, mediante os jogos de verdade ao qual este se vincula. A subjetivação se relaciona a processos complementares, e nos é oportuno discutir sobre o que se pode chamar de jogos de verdade; “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.”(FOUCAULT,2004, p.235). Neste contexto os jogos de verdade determinam o modo pelos quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros a partir das circunstâncias em que são ditos, e pela maneira com a qual se relacionam com o sujeito.

[...] para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre o poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (FOUCAULT,1999, p.29)

Cada discurso esboça seus efeitos de verdade de forma particular. No caso do discurso educacional, por exemplo, aciona-se aquilo que se converte em credibilidade, seja pelo informante ou pelo fato comprovado e apresentado de forma noticiosa. Ainda parece-nos necessário endossar esta reflexão. Amparada nas concepções de Foucault, é necessário pensar a verdade como um efeito, uma vez que ela estaria mais para uma consequência, do que para um valor que possa ser comprovado mediante a análise de sua relação com a realidade.

Segundo Foucault (2006) a verdade não existe fora do poder, ou sem poder. Para ele, a verdade é produzida por múltiplas coerções e cada sociedade tem sua “política geral” de verdade. Sobre isso, o autor se refere aos discursos que funcionam como verdadeiros. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (idem, 2006). Parece-nos apropriado situar os meios de comunicação com o encargo de dizer aquilo que deve funcionar como verdadeiro, sob efeito de verdade, produzido para circular e ser consumido, estando submetido a constante incitação econômica e política, e transmitida sob controle, passível de lutas “ideológicas”.

As instituições escolares instituem verdades e são efeito das mesmas; produzidas pelas relações de poder e saber. Investir em uma reflexão sobre a educação infantil é um desafio aceito. Encarar as imagens do cotidiano escolar produzidas dentro de regimes e práticas de verdade é uma provocação. Indagar sobre estas verdades e práticas, e se as mesmas influenciam o que compreendemos por infância, é o que amadurece nosso pensamento.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política’ geral de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1996 p.12)

Algumas imagens evidenciam práticas do cotidiano escolar construídas por um emaranhado de leis, normas, saberes, palavras, costumes, ditos e não ditos num movimento que construiu e vem construindo a história da educação infantil. Todos os protagonistas desta dinâmica educativa passam a agir em conformidade sem que haja um esforço, e produzem verdades pré-existentes que dão origem a diversas práticas discursivas.

3.1 Portas e grades, subjetivações no cotidiano escolar

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1994, p.14)

Portas e grades. Esta é a realidade que foi resgatada do cotidiano das escolas de educação infantil da cidade de Sorocaba, e não serão identificadas, porque se assemelham a muitas outras escolas. As características do espaço físico do ambiente escolar são consideradas como um cenário sem importância. No entanto este ambiente tem um impacto direto e indireto sobre os indivíduos, e podemos observar que as imagens que compõem este ambiente possibilitam uma reflexão sobre os sujeitos imersos neste contexto. É imprescindível discutir que “atrás das coisas há algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. Problematizar o que se apresenta no universo dos espaços institucionalizados onde acontece a educação infantil é observar fragmentos:

[...] tentar reencontrar o que era imediatamente, o aquilo mesmo de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderem ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira[...] (FOUCAULT, 1996, p.17).

Desconfiar do que nos é familiar, pode levar a refletir sobre possibilidades de mudança. O espaço físico institucionaliza as crianças para enquadrá-las em comportamentos idealizados? Imagens se mesclam, sorrisos, controle, inquietação.

Portas, portões, grades, salas de aula. Na escola a imposição de limites, está representada claramente e desfavorece a circulação dos que ali interagem. Muitas vezes estes ambientes escolares são construídos sem planejamento, ou com planejamentos que não priorizam as necessidades pedagógicas para a criança, mas quando executados esboçam claramente o projeto educacional, e nos fornecem pistas que revelam que nestes espaços a liberdade e a autonomia podem não estar presentes e não favorecem a emancipação dos sujeitos, mas sim os conduzem para as amarras que vivemos na sociedade atual.

A espacialização disciplinar é parte do ambiente escolar. Foucault fala sobre a relação entre o espaço e sua influência no processo de subjetivação. Reflete sobre a espacialidade-panóptica de Jeremy Bentham. O panóptico é um modelo arquitetônico onde o espaço se organiza da seguinte forma:

O Panopticon era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando a sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo, sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica pode ser utilizada por uma série de instituições. O Panopticon é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos – utopia que efetivamente se realizou. Este tipo de poder pode perfeitamente receber o nome de panoptismo. Vivemos em uma sociedade onde reina o panoptismo. (FOUCAULT, 1991, p. 69)

A técnica, que identifica o panóptico, distribui os indivíduos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório, podemos verificar a semelhança com a escola, e a sala de aula, onde se trata de fechar, esquadrinhar, hierarquizar para arrumar a rotina educacional. Nesse contexto a educação se estabelece diante da ordem e da imobilização. Esta técnica, na rotina escolar, é capaz de realizar funções diferentes dependendo do objetivo específico que dela se exija, e é observada em diferentes situações, como por exemplo, na distribuição uniforme dos berços nas creches, e a separação em salas com rotinas rígidas.

De acordo com Foucault (1999), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p. 118).

As imagens presentes no cotidiano escolar, à análise da organização dos espaços físicos, apresentam uma realidade da maioria das escolas de educação infantil, que entendem a criança como um “objeto”, melhor administrado em um determinado local, sob a ação do adulto neste mundo infantil. Este ambiente é indicador de uma concepção de infância e de uma pedagogia utilitarista, associada à produtividade, eficiência como administração de corpos dóceis na relação do poder e saber.

A distribuição das crianças em salas diferentes considerando a faixa etária, segundo Civilette (1988), assemelha-se à origem das salas das primeiras creches francesas, onde as crianças eram separadas em cercas, organizadas em círculo, em volta do adulto educador. Ainda hoje as atitudes incorporadas no dia a dia da instituição infantil reforçam os dispositivos de controle:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças, fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos a se repartir [...] A disciplina organiza um espaço analítico. (CIVILETTE, 1988, p.123)

Assmann e Nunes (2000, p. 138), relatam a arte das distribuições como uma categoria foucaultiana sobre as práticas disciplinares que pressupõe “ a disciplina como um tipo de organização do espaço”. Ela distribui os sujeitos nos espaços escolares, trata-se de fechar, e por vezes, cercar estes lugares geometricamente para que não ocorra difusão das crianças.

As crianças no universo escolar aprendem desde muito cedo a aceitar regras, incorporar rotinas e serem disciplinadas. “[...] as crianças são do jeito que a arquitetura escolar, os pátios de recreio, as leis do trabalho infantil e os espaços vitais na atual ecologia e economia das famílias constituem o mundo vivo da infância” [...] (WARTOFSKY, 1999, p.103).

Os espaços das escolas são organizados e controlados também através de discursos pedagógicos, cujo objetivo é atender as necessidades do adulto, e atendem a funções específicas determinadas pela professora, como o cantinho do brincar, das atividades pedagógicas, da leitura, entre outros cantinhos, delimitando o que é ou não permitido, para o disciplinamento das crianças.

As escolas de educação infantil denunciam na sua organização espacial uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela indica as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.

Com o desenvolvimento econômico, as mulheres trabalhadoras necessitaram de ambientes onde seus filhos fossem cuidados. Diante desta necessidade, espaços delimitados, foram estruturados para este atendimento, onde as crianças recebiam

cuidados e educação, como também vigilância e proteção. A sociedade industrial dependia de bons trabalhadores e os filhos destas mulheres aprendiam nas escolas como ser um operário e a respeitar regras.

Nesta perspectiva, a ampliação do acesso à Educação Infantil, bem como seu caráter pedagógico se estabelece no contexto de uma sociedade disciplinar. A escola para desempenhar corretamente seu papel, elabora estratégias para formar um adulto normatizado, e este adulto é limitado em suas possibilidades dentro dos espaços institucionais. O “poder disciplinar”, o disciplinamento reside nas escolas e centros de educação infantil atuando sobre as crianças de maneira imperceptível.

O termo disciplinamento reporta-se ao que Foucault (1997), define como um poder edificado nas ações do corpo humano como forma de auto-regulação. Em sua obra, Foucault analisa as instituições, o exército, as fábricas, prisões observando o adestramento dos corpos e mente dos sujeitos. Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1997) reflete sobre as mudanças destas instituições a partir do século XVII, quando surge uma concepção mais humanista, e sobre a criação de códigos penais que impediam as sanções físicas; o corpo passa a ser punido de forma camuflada, ou seja os indivíduos passam a ter uma “consciência abstrata” de auto controle e auto-punição.

Essa disciplina é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que possibilitam o controle do corpo nos menores detalhes, que garantem a submissão constante das forças do corpo, impondo a esse uma relação de docilidade-utilidade. O poder disciplinar não atua no exterior das relações, de fora para dentro ou de cima para baixo, pois ele trabalha os corpos das pessoas -alunos, professores, delinquentes, *loucos* -manipulando-os e controlando-os, produzindo seus comportamentos.” (NUNES ; ASSMANN, 2000, p.137).

A descoberta da produtividade do corpo, visto como objeto, capaz de ser moldado e alvo de poder e adestramento para que se torne útil. O objetivo do poder disciplinar é extrair do corpo a máxima utilidade, submetendo-o à lógica da lucratividade econômica. Para tanto, diminui a possibilidade da crítica e autonomia, tornando-o mais passivo e obediente. Considerando esta lógica, a disciplina constitui um controle, uma anatomia política do corpo humano, o poder é produtor de um indivíduo, extraindo docilidade, submissão e adequando-o para que este seja preparado para a lógica do capital. Observar o cotidiano das instituições infantis pode ajudar a compreender o corpo diante das relações de poder, muito apertado, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. A sociedade precisa de

homens que produzam e correspondam ao perfil político, social e econômico esperado.

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 1999, p. 42)

Em diferentes instituições, as disciplinas e o poder estão atrelados ao conhecimento, e elas se refletem na estrutura social. Considerando as ideias de Foucault, a escola é planejada para garantir esta disciplina, ela se estabelece nos espaços, e se reflete em como o ambiente escolar é organizado e como é delimitada a ação e o movimento do corpo infantil nas escolas.

O educar se estabelece através de referências que tencionam nossas reflexões. No convívio com as crianças e suas famílias, educadores e todos os que habitam no universo educativo, produzem práticas muitas vezes distantes do que é verbalizado sobre criatividade, criticidade, autonomia. Os espaços cotidianos não reconhecem a diferença; programas, currículos, referenciais e parâmetros compõem o cenário escolar. O que fazemos ou o que não fazemos, nossos passos sobre o chão das salas de aula, produzem verdades. As verdades afirmadas e difundidas no exercício cotidiano propagam o uso do lugar no qual nos encontramos – e o coloca como uma possibilidade de produção de sentenças que não são questionadas. Se eu não atravesso as paredes da escola, me incluo, modelo e propago discursos baseados em práticas de verdades, que se instituem em relações efêmeras, passageiras e utilitárias, onde os indivíduos almejam o que existe no imediato, no que é útil ou pode ser.

No ambiente escolar uma tradição se impõe e é transmitida através das gerações, um poder invisível de incluir e guiar, que atua sobre a ação, sobre o caminhar e a autonomia de cada pessoa. O indivíduo é governado por algo que está acima dele. A passividade reproduz o cotidiano e nela está contida. O que acontece diariamente, e as coisas que ali se passam seguem a ordem da rotina. Apesar de parecer que há uma dinâmica constante na vida cotidiana, existe um não movimento que impossibilita a resistência. A rotina é determinada por atividades realizadas e repetidas no dia a dia, e nela se cristalizam determinados modos de comportamento que são sustentados pela confiança e pela certeza de que a realidade é o que

aparenta ser. Ritos que preservam a continuidade do vivido, que acomodam as contradições entre passado e presentes fixam eventos.

Na escola atividades são planejadas para administrar o tempo e os espaços, articular os gestos, enfim para adequar o corpo. O corpo da criança se torna objeto de manipulação e condicionamento. Tudo o que foge da norma necessita de correção e punição. Mecanismos garantem o ajuste da criança nas escolas: as filas, os horários, e os professores que muitas vezes funcionam como operadores pedagógicos, treinando habilidades, avaliando capacidades. Forma-se um tipo de saber que padroniza os alunos, rotulando aqueles que nele não se enquadram: “o problemático”, “o indisciplinado”, entre outros.

Os espaços/tempos são organizados de forma padronizada e regularizada, as crianças dormem ao mesmo tempo, comem no mesmo horário e os mesmos alimentos, isto as familiariza com os processos sócio-econômicos do mundo do trabalho.

O disciplinamento é claramente perceptível na organização dos espaços da infância na Educação Infantil; são lugares restritivos e cerceados, com divisórias e paredes que os representam ou não.

A distribuição das atividades escolares em séries sucessivas permite todo um investimento na sua duração, o que possibilita o controle minucioso e a intervenção precisa, seja para corrigir, castigar ou excluir, em cada momento; possibilita a caracterização dos escolares, segundo o nível que apresentam nas séries por que passam; possibilita, ainda, a acumulação do tempo e da atividade, alcançando-os no resultado final de sua capacidade, totalizando-os e tornando-os utilizáveis. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.” (FOUCAULT, 1987, p.135)

No início do século XIX surge a cidade, o urbanismo, baseados num saber específico de compreensão e manipulação com um entendimento médico higienista, estatístico, e da criminologia. Estas atitudes são caracterizadas por intervenções, pela moralização e disciplinarização dos corpos, e se instaura o que é belo, e também o que é desviado, e a desordem como um mal em si. (FOUCAULT, 1999)

A vida, numa metáfora, é como um organismo que deverá ficar isolado de vírus e bactérias. Assim é estabelecida uma ligação entre o espaço e o progresso civilizatório. E a escola, um espaço esquadrinhado, colaborará para a manutenção desta estabilidade. Para que esta paisagem aconteça, para que haja este corte de

proteção da sociedade, e da sociedade dentro da escola, muros e grades serão construídos.

Ao analisar as imagens que refletem estes ambientes, observamos que um dos objetivos que justificam estas grades, portões, salas com portas fechadas, é garantir que a escola seja um lugar seguro, um lugar que proporcione um “bem-estar”. No entanto esta segurança implica no isolamento das pessoas; as salas de aula, os corredores distanciam os professores de seus pares, e impossibilitam a interação das crianças, levando-a ao conformismo e à adaptação, que são objetivos de uma sociedade administrada.

Para entrar na escola é necessário transpor caminhos, atravessar muros e portões. O desenho urbano organizou a distribuição da população de maneira ordenada, através do esquadramento dos espaços, e o universo escolar está inserido em uma sociedade violenta e precisa ser um espaço que garanta proteção.

O filme *A Vila* (The Village, Touchstone Pictures, 2004) de autoria de M. Night Shyamalan, conta a história de um grupo de pessoas que se isolam em uma vila, alheios ao mundo, e longe de toda e qualquer influência social. Fazem suas próprias leis e em nome do medo afastam-se do mundo e de suas mazelas.

Chegamos, assim, à questão que quero colocar: em que medida não fazemos de nossas escolas, de nossas salas de aula, espaços fechados, como essa vila de Shyamalan, tentando impedir que as crianças e jovens experimentem o mundo, com medo do terror e da violência? Em que medida não é nosso próprio medo do terror e da violência? Em que medida não é nosso medo que é transformado no medo de todos, garantindo a coerção de nossa vida em comum, para além de qualquer possibilidade de assumir riscos, de ir além, de superar-se e deparar-se com o novo?(GALLO, 2009, p.20)

Considerando as relações entre “*A Vila*” e a escola, percebe-se uma necessidade de separação entre o bem e o mal, sendo a escola, representante do bem, e protetora do mal que está presente no mundo externo. No entanto, são imediatas as mediações que devem ser feitas entre o mundo da escola e outras esferas da sociedade. A escola foi transformada em um organismo de reprodução social, nutrindo discursos que refletem na vida contemporânea. As mudanças sociais e econômicas exigem dos educadores um olhar atento para os agenciamentos presentes, a escola não deve ser entendida como detentora de um monopólio cultural, e que precisa abrir suas portas e receber as especificidades dos alunos e de suas famílias.

No filme é possível uma analogia entre os problemas sociais, a crise da sociedade contemporânea e a necessidade de nos protegermos de nossos medos. O medo é representado no filme pela não verbalização deste sentimento. Quando os habitantes da vila se referem aos seus temores, os definem, ou não definem por “aqueles de quem não falamos”. Na ação pedagógica o medo se transforma em uma contra ação pedagógica. O instinto humano diante de perigos necessita do medo para protegê-lo; jovens e crianças precisam cruzar fronteiras, enfrentando territórios, muros, morros e o asfalto. As crianças vivem num mundo que está por vir, e a esperança deve mover o afeto da espera.

Faz-se necessária uma reflexão dos medos existentes dentro da escola, fruto da insegurança e incerteza dos que nela habitam, no entanto é imprescindível pensar no ato de educar:

Educar em seu sentido etimológico deriva de e-dure – “conduzir para fora de”, ressaltando a ideia de um itinerário, caminho de um ponto a outro, ou de um sujeito a outro(s) sujeito(s). Na escola não deveríamos buscar estes itinerários, esses caminhos abertos, generosos, construtores de relações efetivas com o (auto)conhecimento, com os outros e com (os) mundo(s) que nos atravessa(m)? (TAVARES; ALVARENGA, 2009 p.196)

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL CAPTURADA EM FOTOS

Quem de nós nunca se rendeu ao fascínio diante de um aparelho fotográfico? Amarrar o momento em uma superfície e através dele visitar memórias traz consigo a eterna magia do presente. Professores no cotidiano da educação infantil, cada vez mais, registram o momento presente em fotografias das crianças em diferentes situações na escola. Porém um ato “inocente”, quando incluído no processo educacional, necessita do pensar sobre ele, este capítulo tem como objetivo pensar a educação infantil, na imagem que se revela ou que é capturada pela fotografia.

O fascínio da foto carrega uma falsa autonomia, o mercado tecnológico com a intenção de atender cada vez “melhor” seus consumidores, e, portanto vender mais, elabora equipamentos que, acionando um “clic”, decodificam um sorriso, amenizam a luminosidade, alteram a penumbra, eliminam o reflexo de um olhar, enfim ajusta todo o aparelho para a foto sair num “padrão de qualidade”, o que nos faz fotógrafos do dia a dia.

O filósofo Vilen Flusser em sua obra denuncia que “o homem ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função da imagem”. (FLUSSER, 1998, p. 7)

Habitando o presente, nos confrontamos com uma avalanche de imagens que nos contam do mundo, da banalidade do cotidiano. Fotografam-se tudo e todos. Com a popularização das câmeras fotográficas digitais, e seus vários modelos, inclusive as acopladas aos celulares, estamos vivendo uma disseminação imagética, então pergunto-me: - De que modo o encontro com a fotografia pode promover o ver e o pensar acerca de nós mesmos, dos outros e da educação infantil?

Walter Benjamin (1996) alertava em sua obra Pequena História da Fotografia, que “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?” (p.107). Somos analfabetos diante da luz e da sombra que se eterniza nas fotos de nossas instituições infantis. Em nossas escolas é muito comum vermos os professores fotografarem seus alunos, esta prática nos faz interrogar: a foto é aquilo que é, ou ao mesmo tempo há algo escondido? É comum ouvirmos o discurso de que a fotografia permite ao professor rever sua prática e estabelecer

novas posturas diante de seu trabalho. A fotografia traz consigo a diferenciação do que se capta e do que se vai?

PIRANDELLO I

A paisagem parece um cenário de teatro.
 É uma paisagem arrumada.
 Os homens passam tranquilamente
 com a consciência de que estão representando.
 Todos passam indiferentes
 como se fosse a vida ela mesma.
 O cachorro que atravessa a rua
 e que deveria ser faminto
 tem um ar calmo de sesta.
 A vida ela própria não parece ser representada:
 as nuvens correm no céu
 mas eu estou certo de que a paisagem é artificial
 eu que conheço a ordem do diretor:
 - Não olhem para a objetiva!
 e sei que os homens são grandes artistas
 o cachorro é um grande artista.

João Cabral de Mello Neto
 em *Primeiros poemas*

Atualmente as formas de mostrar e dizer estão inseridas em um contexto repleto de informações: são filmes, jornais, televisão. Imagens envoltas no mundo inteiro que estão aí para informar, explicar, ajustar tudo e todos numa espécie de unanimidade. Passamos a viver em um mundo cada vez mais povoado por máquinas e dispositivos de ordem simbólica, e estes adentram ao universo escolar.

Para Michel Foucault (1988), os enunciados nunca nos farão ver alguma coisa, assim como a imagem jamais torna algo legível, o enunciado nunca conterà o visível, assim como o visível nunca conterà o enunciado.

As imagens do cotidiano escolar capturam um sujeito que desliza no entre lugar produzido em nossa cultura. As fotos escolhidas para este trabalho foram aquelas que tinham a possibilidade da assinatura da reflexividade sobre quem somos, como pensamos a nós mesmos, a escola e como nos conduzimos.

Para contextualizar os questionamentos, exponho brevemente sobre a história da fotografia. Em 1839, a Academia de Ciências da França, em Paris comunica ao mundo à invenção de um processo de fixação da imagem através da fixação da luz em placa metálica. Louis Jacques Mandé Daguerre, foi o inventor oficial do daguerreótipo, nome atribuído a invenção em sua homenagem. Em

Londres, a denominação fotografia, neste mesmo ano, é anunciada pelo químico e astrônomo inglês John Herschel, provavelmente com base nas experiências de Willian Henri Fox Talbot, inventor do processo negativo e positivo, conhecido como calótipo. Assim, pode-se constatar que “A fotografia [...] é um exemplo de descoberta múltipla, ou seja, num dado momento a solução de determinados problemas passa a preocupar mais de uma pessoa, em diferentes lugares, de forma independente e simultânea” (MONTEIRO, 1997, p. 15).

Através da fotografia, pela primeira vez, o real e o instante podiam ser capturados e obteve-se a ilusória sensação de controle do tempo.

O filósofo Flusser (1998), escolhe a fotografia como temática central de sua análise e propõe uma crítica ao processo da produção fotográfica. Refere-se a um novo modo de produção cultural, que torna possível uma nova forma de registrar o mundo e que é intermediada por um aparelho, apautar-se na relação “homem-aparelho”. Define que o aparelho é como um brinquedo que simula o pensamento. (FLUSSER, 1998, p. 23). A importância de seu estudo é centrada na concepção de que o mundo contemporâneo está marcado pela predominância dos aparelhos e que o mesmo tende a viver e se organizar em função deles. Não que os aparelhos sejam “supra-humanos”, são produções culturais feitas por sujeitos humanos, inseridos em relações sociais, que expressam sua política, economia, estética etc; no entanto, o homem já não é protagonista diante de um aparelho. Flusser aplica o conceito de aparelho também aos aparelhos administrativos, jurídicos, políticos, entendendo que a imagem expressa e congrega em si, todas estas instâncias. Descreve sua inquietação através da analogia de uma caixa preta, remetendo à ideia de mistério e magia, não sabemos o que se passa em seu interior. Diante dos aparelhos sabemos como operá-los, como disparar comandos, mas não compreendemos o que verdadeiramente se passa ali.

No caso da fotografia, ela produz mais do que é materializado no papel, inclui o significado do que foi apresentado, ou seja, conceitos – de luz, cor, profundidade, perspectiva etc., tudo intermediado pelo aparelho fotográfico. O autor denuncia que o homem se integra ao aparelho, e este é parte efetiva do processo de criação, é o homem “fotógrafo do instrumento”. Os objetos do cotidiano – máquina fotográfica, televisão, computador, na crítica de Flusser (1998) desvelam uma nova condição de produção, e isso leva a uma reflexão densa sobre as possibilidades de criação e

liberdade numa sociedade cada vez mais programada e centralizada pela tecnologia.

A massificação e a reprodução das obras de arte dissolve um objeto único e individual, em infinitas cópias. Este perde seu caráter único, sagrado, característico das obras de arte. Sua “aura” se dilui nas cópias, esta é uma das reflexões de Benjamin (1996) . Semanticamente a palavra *aura*, do latim *aura* significa sopro, ar, brisa, vapor.

Ao relacionar com o cotidiano escolar infantil, percebo que nossas imagens, no universo infantil, perderam a “aura”, tornaram-se simples materializações de atividades cotidianas. Num clic o cenário se compõe e sorrisos são dissolvidos.

Onde está o imprevisto? Benjamin reconhece no espaço lúdico do jogo, onde a experiência do imprevisto, do improvável acontece, a possibilidade de nos libertarmos do “emparelhamento” e talvez conseguir uma verdadeira imagem longe dos clichês, devolvendo à imagem seu caráter expressivo e revelador.

Para ver/ler/sentir/ouvir o mundo é preciso correr riscos. Optar por uma abordagem visual sobre os diferentes fazeres/saberes das escolas é buscar descobrir/inventar novos modos de reconhecer as verdades que ali circulam e dialogam. Discute-se a credibilidade da visão como sentido privilegiado no processo de apreensão de conhecimento, portanto parece contraditório que minha opção de pesquisa incida sobre o uso de imagens e notadamente de fotografias como suporte de organização das leituras/visões/escritas sobre os acontecimentos escolares. A contradição é apenas ilusória, pois foi possível nos estudos, através dos aportes teóricos construídos, uma referência da visão como sentido privilegiado de ingresso a uma verdade qualquer, e de suspeita ainda maior desta verdade, das imagens e suas limitações.

Trazendo consigo a possibilidade da captação da realidade através de inovações mecânicas, óticas e químicas, a fotografia cria imagens, ideias são materializadas no papel e entendendo-as como representação, estas nos instigam a interpretá-las. Nesse movimento constante, realidade e imagens, buscamos as evidências que as fotografias nos trazem, tendo a pretensão de revelar seus sentidos, de entender o pulsar impresso no papel fotográfico. “A representação está em via de não mais poder definir o modo de ser comum às coisas e ao conhecimento. O ser mesmo do que é representado vai agora cair fora da própria representação” (FOUCAULT,1966, p. 330) .

Foucault, ainda questiona os sentidos que se aderem às imagens, os saberes romperam o quadro da representação, contemplam o que se situa além de sua possível visibilidade: uma espécie de mundo subjacente, mais profundo do que ela (a representação) própria e mais espessa.

A presença do olhar pode ser observada, em Foucault (2006), que destaca *La pintura de Manet* onde discorre sobre treze pinturas de Edouard Manet, e *A pintura fotogênica* sobre as fotografias do artista francês Gérard Fromanger. Foucault contrário ao discurso hegemônico da visualidade na modernidade, desvela sua crítica, sua reflexão em relação à loucura, à clínica, à literatura, como também à estética e diferentes regimes visuais. “Uma fotografia não nos aproxima das visibilidades e não torna algo efetivamente presente” (FOUCAULT, 2006 p. 209). Isto não declara a impossibilidade da análise das imagens e objetos visuais que criamos e que temos acesso historicamente, revela um desafio que é o jogo permanente entre o visível e o não visível.

O indizível apresenta-se no acontecimento fotográfico, pede a escrita de algo que não consegue ser dito, senão diante da imagem questionada como atos, saberes e valores. Absorver o exemplo de Foucault sobre a pintura, abre a possibilidade de analisar as imagens fotográficas.

Eis o exemplo [...] de uma outra orientação possível. Para analisar um quadro, pode-se reconstituir o discurso latente do pintor; pode-se querer reencontrar o murmúrio de suas intenções que não são, em última análise, transcritas em palavras, mas em linhas, superfícies e cores; pode-se tentar destacar a filosofia implícita que, supostamente, forma sua visão do mundo. É possível, igualmente, interrogar a ciência, ou pelo menos as opiniões da época, e procurar reconhecer o que o pintor lhes tomou emprestado. A análise arqueológica teria um outro fim: pesquisaria se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz, as proporções, os volumes, os contornos, não foram, na época considerada, nomeados, enunciados, conceitualizados em uma prática discursiva; e se o saber resultante dessa prática discursiva não foi, talvez, inserido em teorias e especulações, em formas de ensino e em receitas, mas também em processos, em técnicas e quase no próprio gesto do pintor. Não se trataria de mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de “dizer, que teria a particularidade de dispersar palavras. Seria preciso mostrar que, em pelo menos uma de suas dimensões, ela é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e efeitos. Assim descrita, a pintura não é uma simples visão que se deveria, em seguida, transcrever na materialidade do espaço. Não é mais um gesto nu cujas significações mudas e indefinidas vazias deveriam ser liberadas por interpretações ulteriores. É inteiramente atravessada – independentemente dos conhecimentos científicos e dos temas filosóficos – pela positividade de um saber. (FOUCAULT, 1987, p. 219-220)

De acordo com o autor, o olhar não restringiria apenas a percepção, mas o comportamento dos sujeitos, em relação a si mesmo e com o mundo. Entre os caminhos percorridos por Foucault em seus escritos, sejam eles os da loucura, da clínica, ou da prisão – revelariam no silêncio inapreensível das imagens, padrões de normatização, modelos disciplinares que podem ser vistos nos hospitais, prisões como também relacionados a um conjunto de fazeres pedagógicos.

Como uma imagem pode se relacionar com um conceito, sendo estas de difícil interpretação, sempre inesgotáveis? Entendê-las como metáforas para se pensar questões culturais e históricas, e neste contexto as práticas pedagógicas apresentam-se como possibilidade.

Neste trabalho, a intenção é de acolher os processos, os pensamentos e os saberes que se constituem no cotidiano escolar, sem buscar um olhar salvacionista a que nós educadores estamos amarrados, mas, um estranhamento, um dialogar com os fragmentos que hierarquizam os conhecimentos em uma ordem obrigatória, e se possível, desconsiderar a linearidade do que está instituído como verdade nas relações poder/saber.

[...] não pertencemos à escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno; o mundo é nossa sala de aula.(...) A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar “em comum” com os outros, o domínio do modelo e sobretudo a exclusão da tolice, eis toda vilania do pensamento, da qual seria fácil sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade. É preciso nos libertarmos disso. (FOUCAULT, 2005a, p. 242-243)

Alguns saberes delimitam o pensar sobre a infância e o entendimento destes é fundamental para nosso exercício de observação das fotos, já que são as crianças protagonistas das mesmas.

4.1 Procedimentos para a pesquisa

Como um trabalho acadêmico, essa dissertação seguiu alguns caminhos, sendo o primeiro a leitura que amplia o olhar e a preparação da pesquisa através da escolha de fotos que pudessem retratar cenas do cotidiano de escolas de educação infantil da cidade de Sorocaba, e permitisse o exercício da suspeita de todo e qualquer sentido consensual.

O fazer desta pesquisa caracterizou-se com a “aproximação do instante” impresso nas fotografias; e no “distanciamento”, um passo que se recolhe, um movimento que se afasta do objeto, tornando-o parte de um estudo, de uma investigação. Esta aproximação com o ambiente, com a fonte direta dos dados, caracteriza a pesquisa qualitativa que

Requer, logo de saída, o abandono de formas cristalizadas de saber e de pesquisar. Isso porque (...) os saberes são historicamente construídos e contextualizados ao grupo social que lhe deu contornos e legitimidade. Tais saberes levam-nos a considerar que as explicações mais categóricas e rígidas, atribuídas aos acontecimentos sociais, podem ser levadas ao seu limite e ganhar contornos de obsolescência ou, em outras palavras, podem perder os sentidos que lhes foram atribuídos quando retiradas das circunstâncias que lhe davam legitimidade. Isso é inevitável, uma vez que a existência é movimento e, enquanto tal, as tentativas de compreendê-la necessariamente implicarão um jogo irreduzível de perguntas e respostas, (...) pesquisas movem-se em um campo problemático que mantém entre os elementos analisados, relações complexas, díspares e mutáveis. (MANSANO, 2012, p.2)

Este entendimento dará suporte para a experiência sensível que é a observação de fotos, que “toca”; diferente das metodologias marcadas por suposta neutralidade, objetividade e assepsia conceitual.

As imagens, presentes neste trabalho, foram selecionadas por mim, e fazem parte de um acervo pessoal, fruto de minha trajetória profissional, contemplando o período entre os anos 2012 e 2013 (com o cuidado de não identificar as pessoas envolvidas nas fotos, escolhi aquelas que revelam o cotidiano, não as identificando, utilizando nomes fictícios).

O processo de interpretação das imagens vem acompanhado de subjetividades existentes em toda e qualquer relação humana. As imagens, diferentes fragmentos, que foram “colados”, como uma bricolagem, pretendem movimentar, articular, conceitos e reflexões, com o objetivo de analisar o cotidiano da educação infantil e relacionar com a construção de subjetividades.

Após a seleção das fotos foi realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo alguns procedimentos metodológicos: 1) análise prévia; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (1977, p.95).

A análise prévia compôs a organização propriamente dita. As ideias foram sistematizadas, de maneira a conduzir um plano de análise. As fotos escolhidas foram submetidas à formulação das hipóteses que deram suporte à interpretação

final. As imagens não foram selecionadas obedecendo a critérios de rigorosa singularidade, mas sim foram movimentos registrados através de processos fotográficos que possibilitaram a confirmação de uma afirmação provisória: as fotografias podem revelar as subjetividades presentes no cotidiano escolar, e podem refletir inúmeros estereótipos presentes no ambiente escolar ..

A preparação do material fotográfico perpassou desde o alinhamento dos enunciados, como também a codificação segundo as possibilidades de interpretação (BARDIN, 1977).

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido”, que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 1977 p. 105)

A latência das ponderações desempenharam um importante papel na reflexão sobre as verdades já estabelecidas, tornando este estudo uma possibilidade rica e fértil para a compreensão de como lidamos com o cotidiano de nossas escolas, onde relações de poder e saber se mesclam e o olhar sobre as crianças desperta a intenção de investigar, sobre as regulações que agem no cotidiano da educação infantil, e reconhecer a infância em sua potência.

As análises serão apresentadas de acordo com duas categorias: 1- Gênero e consumo; e 2- disciplinamento.

4.2 Análises do cotidiano da educação infantil capturado em fotos.

As análises serão apresentadas de acordo com duas categorias: 1- Gênero e consumo; e 2- disciplinamento.

4.2.1 Gênero e consumo

Para analisar a categoria gênero e consumo, utilizei as fotos: 1, 2, 3 e 4.

Fotografia 1 – O incrível Hulk



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 2 – Lápis de olho, rímel



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 3 - Princesa



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 4 – Meninos e meninas



Fonte: Elaboração própria.

A foto 1 (O incrível Hulk, página 53), apresenta uma criança na sala de aula, segurando um boneco do “incrível Hulk”, um super herói de histórias de quadrinhos. Atrás do menino temos uma parede azul que contém dois quadros: um deles uma lousa de feltro azul (onde retângulos de papel com os nomes de crianças estão colocados) e outro branco, uma lousa digital. Mochilas infantis enfileiradas apoiadas na parede evidenciam a localização da imagem, uma escola de educação infantil. O menino de três anos com um olhar furioso segura um boneco verde, suas mãos se cruzam em frente ao boneco e podemos observar que está vestido com uma camiseta branca de manga longa com as cores vermelha e amarela no punho, está vestindo um uniforme escolar de uma pré-escola municipal da cidade de Sorocaba. o menino segura o boneco de forma que fica com a cabeça atrás da cabeça do boneco, a imagem mostra uma subjetivação: o menino que quer ser herói.

No canto esquerdo da foto, duas imagens apresentam dois fragmentos ampliados da fotografia. Na imagem do retângulo superior à esquerda, dois olhares: o menino e boneco, ambos furiosos, dois olhares se fundem demonstrando força. No retângulo inferior, a imagem das mãos do menino seguram firmemente o boneco, parecendo querer incorporar a força do personagem que ele representa: o incrível Hulk, personagem do cinema e de histórias em quadrinhos que é muito forte. Este e outros bonecos estão no cotidiano do brincar infantil, carregando uma subjetividade relacionada ao corpo e ao consumo.

. Estas construções estereotipadas da imagem masculina podem agir sobre as crianças conduzindo-as a determinados comportamentos. A subjetividade ganha formas e contornos agindo para “modificar as relações do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 44).

Assim como os “bonecos dos meninos”, as bonecas para as meninas “ensinam” o ideal estético: um corpo precisa ser magro, jovem, bonito, refletindo em práticas disciplinares que agem sobre seus corpos. Estes brinquedos produzidos por uma “indústria cultural do consumo” que se preocupa cada vez mais com detalhes na confecção destes bonecos(as). Nos corpos dos bonecos (músculos, cinturas finas) a referência corporal, remete a ideia de uma beleza a ser conquistada, e ou comprada com cirurgias plásticas, academias, entre outras técnicas de alteração da aparência. O cotidiano infantil cada vez vem sendo invadido por estas concepções de beleza, força física e perfeição.

Na foto 2 (Lápis de olho e rímel, página 54), uma menina de três anos está sentada no chão com piso quadrados em dois tons de cinza, revestimento típico das pré-escolas municipais de Sorocaba. A menina veste uma blusa de manga comprida azul, e segura na mão direita um pincel de rímel, maquiagem para os olhos. Segura na mão direita o pincel e na mão esquerda o tubo onde está a maquiagem: rímel. A cena demonstra que pela postura e facilidade com que a criança segura o pincel da maquiagem, a mesma tem o hábito de maquiar-se.

Na educação infantil da cidade de Sorocaba, em um dia da semana (sexta-feira) a criança leva seus brinquedos “preferidos” para a escola, denominou-se - “dia do brinquedo”. Laura levou o que mais gosta de brincar em casa para compartilhar com suas amigas, maquiagens: batom, lápis de olho, rímel, etc.

- *Puxa, como você consegue passa rímel com tanta facilidade* – pergunta a professora.

- *É que eu já sô grande!* – responde Laura.

- *É da sua mãe?* - curiosa com a atitude da criança e com quantidade de itens: batom, esmalte, pó compacto, sombra que estão na maleta de maquiagem que ela trouxe para a escola, pergunta a professora.

- *Tudo meu, mas eu empresto pra minha mãe* – a menina finaliza a conversa continuando a maquiar-se.

Foucault afirma que o poder é múltiplo e difuso, isto é, produz coisas, pessoas, práticas, objetos, instituições. (FOUCAULT, 1996). Programas de televisão, vídeos, propagandas entre outros, são produtores de enunciados e multiplicadores de discursos, incitando um determinado público a produzir um determinado comportamento ou a transformá-lo. Nessas intervenções ocorrem reconhecimentos que configuram aprendizados que interferem na vida dos adultos, das crianças e em seus modos de brincar.

Estas imagens demonstram enunciados valorizados pela sociedade de consumo. O culto da beleza, a valorização do corpo passou a ser uma preocupação infantil, que é alvo de poder, através de sua sexualidade, como diz Foucault, “o fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância” (FOUCAULT, 1996, p.232).

melhorar o visual, xampus, cremes, esmaltes, maquiagem. Desde cedo utilizam batom, o levam para a escola, em busca de uma identificação com o mundo adulto e representações de ideais de beleza. Os brinquedos não são os únicos desejos de consumo das crianças. A criança espelha-se nos padrões estéticos dos adultos e quer ter os mesmos objetos de consumo de “gente grande” .

Na foto 3 (Princesa, página 55), uma menina de três anos olhando para baixo, veste um vestido amarelo com lantejoulas douradas, em cima de uma camiseta de manga curta branca. Em seus cabelos crespos, uma tiara prata. A imagem da esquerda acima, retrata a cabeça da menina, os cabelos crespos e a tiara está presa no cabelo da menina com cinco grampos devido a dificuldade de fixação.

- Meu cabelo não é certo pra tiara de princesa, passa cola pra grudá! – pede Isa, antes de participar do baile de carnaval.

No mês de março quando é comemorado o carnaval, a escola realiza um “baile à fantasia”. Na imagem vemos a criança fantasiada e sua decepção por não conseguir colocar a tiara, o acessório que falta para a realização de sua intenção de ser uma princesa. A menina pede que a professora cole a tiara em sua cabeça, pois a mesma cai a todo momento quando a menina corre e brinca pela escola.

Dois momentos dividem o espaço da mesma foto: a menina fantasiada de princesa, com seus cabelos crespos que impossibilitam a entrada das presilhas da tiara; e recortes de revistas, com uma modelo de cabelos lisos. Os cabelos lisos são o registro de uma atividade proposta pela professora no dia das mães, cada criança deveria encontrar um uma revista, uma mulher parecida com sua mãe, recortar e colar em um sulfite. (Confesso que se tivesse que realizar a mesma atividade, dificilmente encontraria alguma modelo parecida com a minha mãe, ficaria órfã!)

“As fotografias não são meros espelhos mudos e inocentes daquilo que flagram, nem são habitantes de um reino paralelo à realidade [...]” (SANTAELLA ; NÖTH, 1997, p.128). Existe um discurso impresso em fotos de revistas para adolescentes, revistas femininas, em propagandas, na mídia em geral, onde prevalece uma generalização e naturalização do sujeito branco, e suas características: pele clara, cabelos lisos e olhos azuis, como “o mais belo”, “o melhor”. O diferente torna-se “o negativo”, “o outro”. Esse discurso convive com as crianças, é importante a discussão em sala de aula destes incômodos e sobre os

saberes que se relacionam as crianças negras, o modo como esse sujeito negro infantil é produzido no interior das articulações de poder-saber.

A foto 4 (Meninos e meninas, página 56), apresenta como no cotidiano da educação infantil, meninos e meninas, são representados e como espera-se que se comportem. Na representação, nas imagens inferiores, um desenho de menino usa bonés e veste azul, um desenho de menina usa lacinho no cabelo e veste rosa, nas fotos dos alunos esse estereótipo representado nos desenhos é espelhado pelas crianças. No retângulo do lado esquerdo superior um menino vestindo agasalho azul marinho de uniforme escolar de escolas de educação infantil de Sorocaba, brinca com um carrinho branco. No chão um caminho vermelho está desenhado em um piso quadrado cinza claro e escuro, revestimento típico das pré-escolas municipais de Sorocaba. Uma oposição de gêneros, sendo que na cena da imagem da esquerda superior uma menina brinca de panelinhas.

As imagens, recortes representam o emaranhado de peças que necessitamos recolher e juntar para visualizar os estereótipos e preconceito existentes.

- *Eu não quero brincar com panelinhas, sô melhor de dirigi.* – diz Pedro na escolha do seu brinquedo.

- *Tó, panelinha você!* – decide Cristina, organizando a brincadeira.

- *Panelinha é de menina* – responde Pedro pegando um carrinho.

Meninos e meninas reúnem-se para brincar, em diferentes situações, no cotidiano escolar, compartilham os mesmos brinquedos. Meninas envolvem-se em brincadeiras de ação e movimento, e meninos brincam no espaço da casinha com panelinhas, mas, essa não é uma realidade constante, pois existe um estímulo para a separação das brincadeiras infantis.

Os brinquedos destinados aos meninos são associados ao esporte, força física; e os destinados às meninas, remetem ao culto da maternidade: bercinhos, carrinho de bebê, panelinhas, ferros de passar roupas, ressaltando diferenças e impondo saberes sobre o comportamento das crianças.

Ao se falar de gênero, faz-se referência às representações que cada sociedade, através da história, atribuiu as características e diferenças entre os sexos, interpretando-as, valorizando-as e desvalorizando-as.

Os preconceitos, a separação, a desvalorização de um gênero em relação ao outro, estão implícitos e dissimulados em diversas situações nas diferentes esferas sociais e culturais, e a escola é um ambiente onde estes discursos são semeados. Na escola a postura mais comum é a de negação das diferenças e desigualdades motivadas pelas representações de gênero, mas muitas são práticas onde existe o incentivo da separação entre meninos e meninas, como por exemplo, na organização de competições entre os sexos nos jogos e brincadeiras, na organização de “filas de meninos” e “filas de meninas”, entre outras. A sociedade amplia a regulação recomendando comportamentos que servem de referência para todos. Esta é uma imposição do poder, que não se dá pelo uso da força, mas através de estratégias invisíveis.

A história, o poder/saber construiu uma identidade referência, e os preconceitos afetam meninos e meninas, homens e mulheres. Cabe a nossas escolas investir em possibilidades de resistência.

4.2.2. Disciplinamento

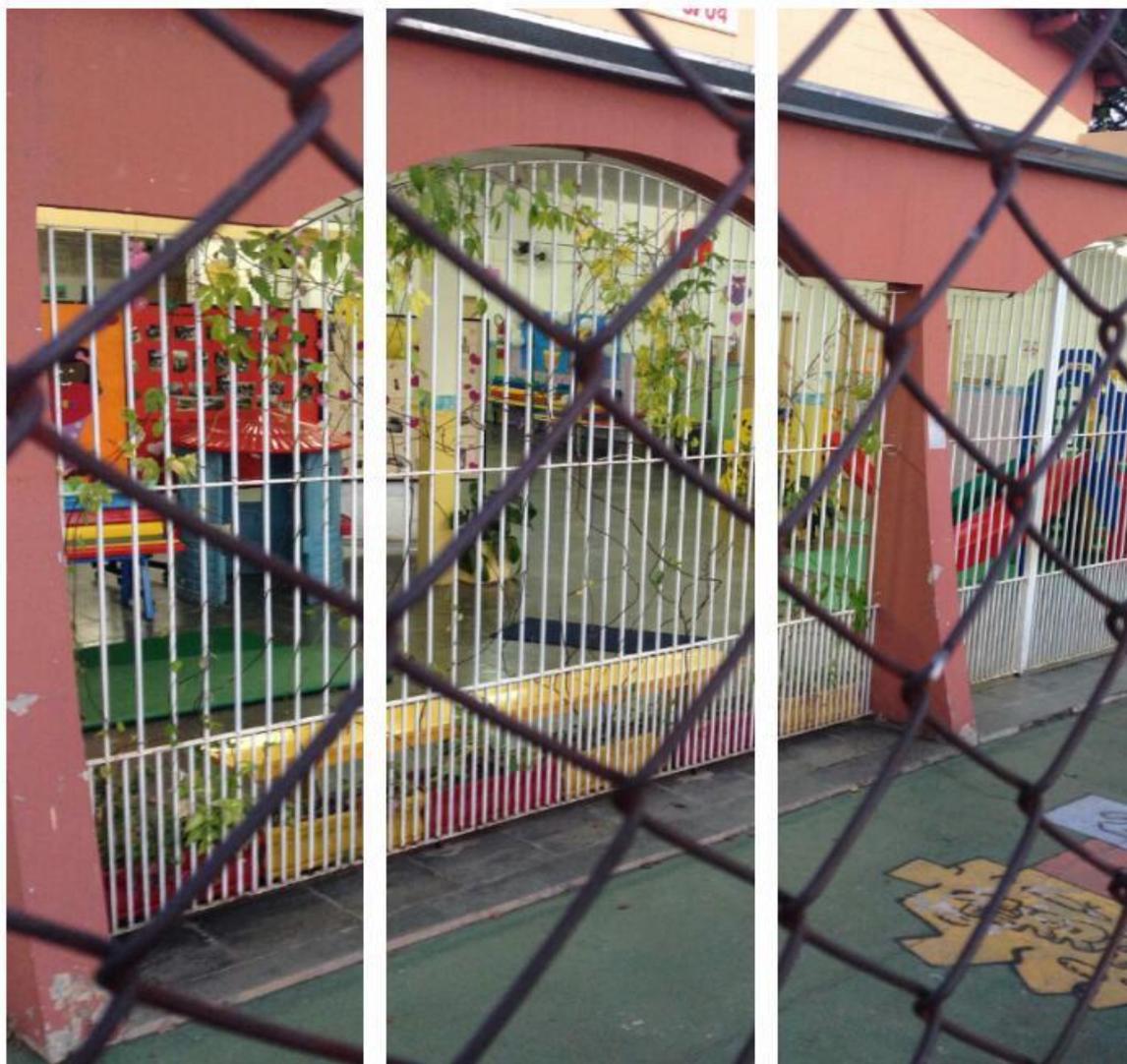
As portas estão abertas, as grades estão fechadas, a (não) liberdade nos espaços da educação infantil, e o disciplinamento dos corpos foram analisadas pelas fotos: 5, 6, 7,8, 9, 10, e 11.

Fotografia 5 – Grades e portas



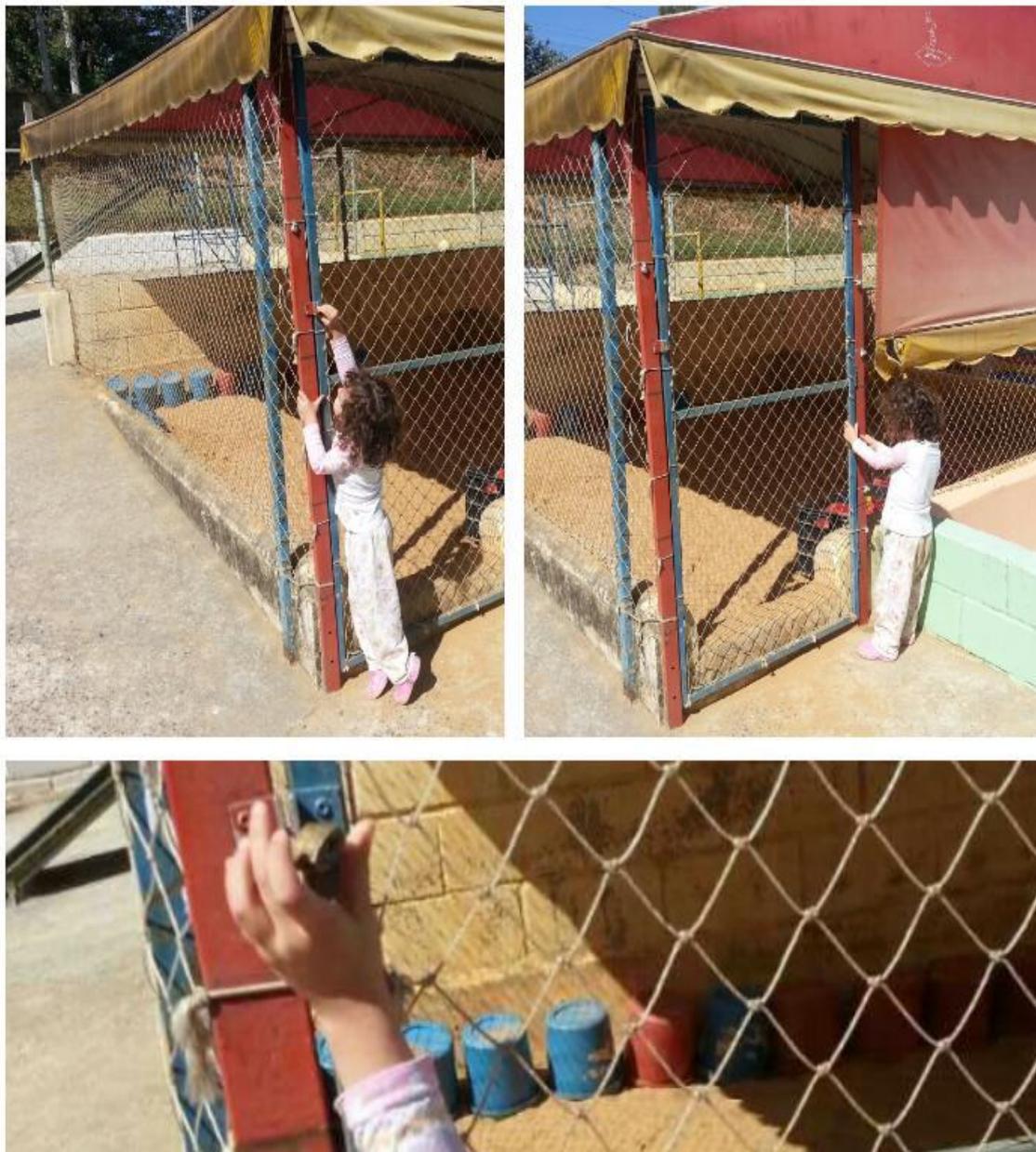
Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 6- Mais grades



Fonte: elaboração própria.

Fotografia 7 – Tanque de areia



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 8 – Berços



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 9 - Bem vindos



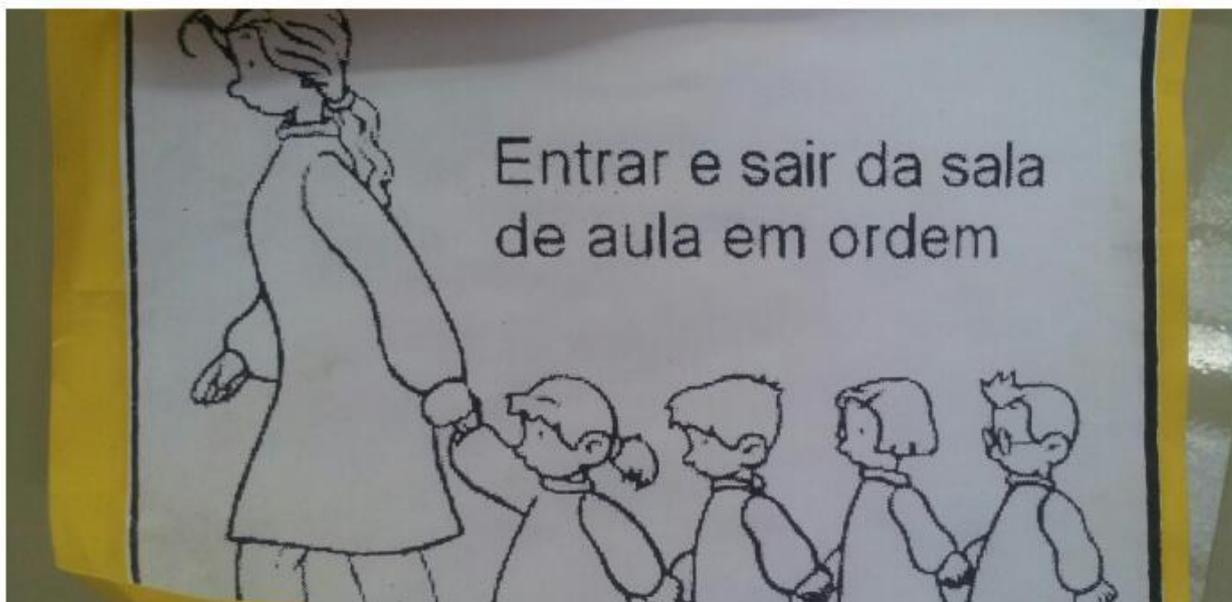
Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 10 – Banho de sol



Fobte: Elaboração própria.

Fotografia 11 – Filas



Fonte: Elaboração própria.

Foto 5 (Grades e porta, página 62), está dividida em três partes. Na imagem do retângulo maior que está localizado na parte esquerda da foto, uma parede branca, com barrado pintado de azul claro contém uma porta azul com duas folhas, uma grade azul e um quadro de recados. Uma folha da porta está aberta e a outra fechada. A grade fixada na parede possibilita a abertura das portas para a circulação do ar, e impede a saída das crianças. Uma estratégia de controle das crianças no espaço da sala de aula.

A foto indica que os que habitam no universo educativo, têm seus corpos administrados em relações de poder que lhes impõe limitações.

O retângulo menor localizado do lado esquerdo, na parte superior da foto, retrata a mesma porta descrita, evidenciando um outro ângulo. Uma viga de concreto dá suporte para um interruptor de luz. Meia folha da porta está aberta, a outra fechada. Na imagem inferior, a grade pintada de azul está fechada. Os ambientes escolares são planejados e nos fornecem pistas que nestes espaços a liberdade e a autonomia não estão presentes.

Porta, grade, porta, grade, novamente porta e grade. A foto assemelha-se a fatias cortadas pelo fio da navalha (SANTAELLA; NÖTH, 1997) que descamam a realidade e possibilitam uma reflexão sobre o acontecimento escolar. Mesmo com uma porta aberta, uma grade restringirá o espaço educativo. Esse ambiente desfavorece a circulação dos que ali interagem, impondo limites. As crianças são distribuídas em salas, onde permanecem durante o tempo escolar. O adulto detentor do saber, disciplina a organização deste espaço, além de cuidados e educação, existe vigilância e controle.

A foto 6 (Mais grades, página 63), retrata a parte externa de uma escola. A escola tem grades externas e grandes portões na entrada, brinquedos coloridos (casinha, escorregador...) evidenciam que é uma escola de educação infantil. Um espaço com retângulos coloridos amarelo, vermelho e azul, pintados no chão, é o cenário para a brincadeira de amarelinha.

Olhar, voltar e rever. A imagem produz estranhamentos, a escola precisa de proteção daqueles que nela habitam? Quando fecha seus portões não são os alunos que ficam para fora? O medo da violência material e/ou simbólica transformou a escola em um organismo de reprodução social, com os mesmos discursos da vida

contemporânea (segurança). Os portões não devem estar fechados, um novo caminho precisa ser construído, para isto é necessário “portas abertas”.

A foto 7(página 64) está dividida em três partes. Na parte esquerda superior a menina veste camiseta de mangas compridas, calçado rosa e calça branca com estampa florida. Tenta abrir um portão com estrutura de ferro pintada de vermelho e azul com tela protetora, espaço onde as crianças brincam com areia. Na imagem superior direita a mesma menina tenta abrir o portão pelo lado direito. Na imagem inferior suas duas mãos tentam abrir o cadeado que fecha o portão.

O espaço fotografado é delimitado para brincar com areia (conhecido como tanque de areia). As grades impedem a possível contaminação da areia com as fezes de animais (gato). Uma pergunta brota da imagem revelada: gatos sabem abrir portão e ou cadeados? Por que o espaço tem duas restrições: a existência da estrutura que o cerca (portão); e a necessidade da existência de um cadeado?

A foto 8 (berços, página 65)) está dividida em três partes horizontais. Na parte superior a cabeceira de estrutura tubular de um berço branco está encostada em uma parede verde. Na parte central da foto quatro berços posicionados um ao lado do outro mostram a restrição, delimitação do espaço. A quantidade de berços caracteriza a presença de várias crianças, o espaço de uma creche.

Grades mostram os limites bem definidos de cada indivíduo e as poucas possibilidades de interação com o ambiente físico escolar. A restrição é evidente, a imagem mostra que estando um berço ao lado do outro, o acesso só é possível por um único lado: o frontal.

O homem é o principal alvo e objeto do poder, que tem como meta, a tarefa de incorporar nos corpos características de docilidade. É dócil um corpo que pode ser submetido e controlado. Suas formas de controle são dadas através do adestramento, sendo utilizadas como uma poderosa ferramenta de controle durante toda a vida do indivíduo. Podemos observar esta ação disciplinadora no espaço destinado aos bebês nas creches. A organização espacial denuncia o poder edificado nas ações do corpo humano.

A foto 9 (Bem vindos, página 66), está dividida em duas partes verticalmente. Na imagem maior, à direita, observamos um painel fixado em uma parede de cor creme. À esquerda a metade de um painel com o desenho de uma parte de uma árvore, e duas corujas em dois troncos. As letras VINDOS, são parte da frase “sejam bem vindos”. Abaixo do painel um orelhão azul, à direita, uma porta

de ferro com divisões com vidros. Um extintor de incêndio vermelho está fixado na parte interna da escola.

Na imagem esquerda, posicionado verticalmente, um painel azul com a frase “sejam bem vindos”, escrita com letras recortadas em E.V.A. branco, é um recorte da foto já descrita. A fotografia tem um caráter fragmentador, o que é observado na frase “sejam bem vindos”, esta imagem é uma parte de um todo, a fachada, entrada de uma escola de educação infantil. Este fragmento carrega a possibilidade de intensificar a contradição existente na organização espacial da escola. Sejam bem vindos: como uma escola com tantas grades recepciona a comunidade escolar? Por que tanta proteção? Tantos limites.

A foto 10 (Banho de sol, página 67), está dividida horizontalmente em três partes iguais. Em um chão coberto de areia, um brinquedo plástico colorido azul, vermelho e verde, com um escorregador; uma casinha amarela, e um cavalinho azul compõe o cenário de uma escola de educação infantil. Um menino vestido com camisa branca, com listras amarelas e vermelhas nas mangas e calção azul marinho identifica esta escola como uma pré-escola de Sorocaba, pois menino veste o uniforme utilizado na cidade. O menino brinca em um escorregador com escadas amarelas e prancha azul. As imagens mostram três momentos da brincadeira: movimento do menino escorregando: em cima, embaixo e saindo do escorregador. O menino brinca no escorregador, corre, sorri.

A fotografia possui uma dualidade (SANTAELLA ; NÖTH, 1997) a presença, o registro do menino e sua brincadeira, e a ausência, a brincadeira registrada na foto jamais voltará a acontecer. Esta brincadeira aconteceu limitada ao espaço que o saber pedagógico limitou ao menino. Mesmo que se tirem as grades ele não terá a oportunidade da presença, de um acontecimento não esteja cercado em um lugar geometricamente delimitado; o seu momento estará ausente, já passou.

A foto 11 (filas), está dividida em duas partes, na parte superior a imagem mostra o desenho de uma mulher, seus cabelos estão presos, ela veste calça, tênis e blusa de mangas compridas. Quatro alunos dão as mãos formando uma fila: uma menina com cabelos presos, um menino, uma menina e um menino usando óculos, todos vestem tênis, calças compridas e blusa de mangas compridas. No desenho está escrito a frase “entrar e sair da sala em ordem”.

Na parte inferior a foto registra duas filas, a maioria das crianças está vestindo tênis e camiseta branca com listras vermelhas e amarelas, que é o uniforme

utilizado nas pré-escolas municipais da cidade de Sorocaba. Na fila cinco meninos vestem calça, dois vestem calção azul marinho, um menino veste calção azul claro. Na frente da fila os braços e o corpo de uma mulher e os braços de um homem aparecem na imagem. As filas organizam o corpo das crianças dentro do espaço escolar, ela individualiza os corpos e os limita. Filas para entrar na sala, sair da sala, por série, fila de meninos e fila de meninas. Não se estabelece apenas um controle disciplinar, mas também uma produção de subjetividade. O professor tem seu lugar na frente, controla sua fila, a diretora observa a ordenação de todas as classes etc. Este controle disciplinar leva a vigilância, é preciso que o indivíduo se vigie, mas antes será vigiado, em diferentes ambientes, principalmente na escola.

No espaço escolar, a articulação minuciosamente calculada das forças, se organiza através de um conjunto de técnicas, que vai desde o sinal que marca, o início e o fim das atividades, até a distribuição dos alunos de acordo com certas "identificações", crachás, carteirinhas. Os corpos das crianças na escola são:

[...] silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, carteiras, em horários e normas, impedidos de se movimentar na sala de aula, impedidos de ir ao banheiro quando sentem necessidade[...] corpos que se insurgem contra as normas [...] corpos impedidos de se tocar[...]; corpos tornados invisíveis [...]; corpos que falam, que denunciam, que dizem tantas coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído[...] (GARCIA, 2002, p.15)

Esta escola delimitada em um espaço nos permitirá desdobrar ou abrir novos caminhos reflexivos, instaura-se uma cisão, uma separação entre o que é interno – sentimentos, pensamentos, conhecimentos – daquilo que é externo – o mundo, a sociedade, o grupo, a cidade. Desta forma, a organização espacial da escola, isolada de seu entorno, é como um enunciado da Modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004 p.294)



Olhar a fotografia de uma escola. Uma escola como muitas outras, com variáveis em seu espaço; com diferentes e ou ao mesmo tempo semelhantes vivências; com parecida organização e ordenação do tempo, do calendário, do frio... do calor...do claro...do escuro. Refletir sobre imagens geradoras de estranhamentos e pensamentos; encarar as fotografias do cotidiano escolar e encontrar a possibilidade do toque com o acontecimento infantil foi o desafio vivido neste trabalho

Considerarei em minhas reflexões, um entre lugar , não apenas o que está visível na imagem e o que não está, o que poderia estar, o que gostaríamos que estivesse, o que veio antes e depois, “uma imagem que dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (MANGUEL, p.24). Pesquisar os diferentes usos, olhares e sensações através das imagens, é uma oportunidade de conhecer o cotidiano das escolas que queremos compreender, e com isso levantar discussões sobre novas formas de valorizar os diferentes tipos de conhecimentos produzidos na escola.

Observar o silêncio das imagens, reconhecer o avesso branco das fotografias e as molduras ausentes foi encarar os enunciados e discursos que funcionam como “elementos ou blocos táticos no campo de correlações de força” que talvez explique a presença de “discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia” (FOUCAULT,1998,p.97). Dentro das fotografias apreende-se um poder que coloca em evidência saberes e práticas que definem um modo de existência da infância nos espaços institucionais. A infância, que necessita de cuidados, tem uma imagem construída a partir de uma concepção de controle e normalização.

Na maioria das fotografias aqui reunidas a criança está só, mas “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de onde provém (...) existindo um mudo diálogo entre ela e o povo”. Estes são escritos de Benjamin (2005 p.70) que evidenciam a criança como figura ativa na construção e determinação de sua vida e dos que a rodeiam.

Os acontecimentos presentes na educação infantil, passam e nos capturam sem darmos conta de que já nos penetraram. Este estudo observou as formas exatas, as certezas, e uma vontade de saber que vê a criança como figura predefinida, inserida em um vazio, em um contexto de saber e poder. As fotografias do cotidiano escolar retratam uma “desprática” da infância. Isso ocorre porque o saber se estabelece em discursos que se articulariam entre si, e o poder nomeia,

mostra a infância que lhe é correlata, "visível" e "enunciável", como processos constituidores da verdade, mesmo que a verdade seja sempre entendida como interpretação. Uma importante lição foi apreendida com a observação das fotos, elas refletem o ambiente escolar, no entanto representam o ordenamento de discursos que estão presentes dentro e fora da escola.

O acolhimento da imagem aprisionada no acontecimento fotográfico, permitiu o contato com as muitas nuances e o encontro com as subjetividades presentes no universo infantil. Esta subjetividade materializa-se na produção de modos de existência, as fotografias afrouxam e desestabilizam modos de ver, apresentando um discurso sobre a infância que reflete normas e cuidados na busca permanente do equilíbrio, da medida e principalmente da destruição das contradições.

As fotografias expressam como a escola também participa da subjetivação dos sujeitos, impondo inúmeras normas, regras e práticas. Apresentam um conjunto de comportamentos, enunciados e discursos sobre a criança/infância ideal. Os mecanismos de poder tornam-se cada vez mais sutis e não ousamos questioná-los, até porque acabamos por percebê-los como um bem para as crianças, e para todos nós.

Trata-se da imagem da criança capturada pelos nossos saberes, demonstrada discursivamente através de um mosaico com diferentes imagens que aqui foram apresentadas. Em uma das fotos, um menino carrega um grande boneco/herói, ele se apropria de uma consciência cultural e social num processo arbitrário. "Eu tenho", "eu compro", "eu posso", "eu tenho a força", o exercício da cidadania e a organização política são aparentemente ausentes na imagem. A criança é capaz de reciprocidade, de participação consciente, de subverter a ordem, de revelar outra forma de enxergar o mundo. No entanto sua imagem está sempre encarcerada por conhecimentos diminuídos e informações em kits; estereótipos revestidos em uma construção discursiva sobre valores, consumo, identidades de gênero e raça.

Esse poder sobre a criança implica em uma tentativa de apreensão do idêntico, reduzindo-a ao semelhante, uma tarefa de prender a criança à noção de infância. A criança constituiria a infância, e a infância acolheria características peculiares: força reativa, força adaptativa, conformativa, utilitária. Estes saberes refletem saberes submetidos à lógica da identidade, causalidade, finalidade. Não há espaço para o novo, mas prioritariamente manutenção e fixação do já vivido. Uma

aparelhagem do saber, que recolhe dados, informações, estatísticas, que objetiva e assujeita a criança. Essas subjetividades podem se materializar na produção de modos de existência, e foi possível observá-las em um conjunto de intensidades que afetam as crianças.

Barras de ferro, grades, portões foram lançados à visibilidade. Na latência de um sentido indizível, a fotografia possui outra face: a de lançar balbucios e questionar a produção de subjetividades no ambiente que organizamos para a vivência social da criança. Uma pedagogia silenciosa e invisível está contida nos instantes, polindo gestos e crianças em suas aprendizagens. Nenhuma criança deveria estar entre grades que aprisionam a descoberta. Porém, é importante destacar que o objetivo destas reflexões foi encarar as imagens do cotidiano escolar e encarar as grades. Questionar a presença das mesmas, e pensar não reproduzindo o já pensado. E exatamente quando nos inserimos no espaço do já pensado, onde o impossível é inexistente, surgem outras oportunidades, para pensar outra coisa, algo diferente. O pensar é algo que se estabelece entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber. Na contradição desta tensão é que se dá o sentido e o valor do pensar. Uma imagem é sempre uma imagem, mas existem possibilidades de pensamentos para o que visualizamos no acontecimento infantil.

As imagens carregam algumas perguntas infantis: *Pra que tem grade aqui?* A argumentação, a conformidade, a concordância, o discurso, a realidade, a demonstração, a prova, a ordem estão em conformidade com o modo dominante de pensar a infância. Nenhuma resposta justifica a pergunta infantil. Nas reflexões vivenciadas com a observação das imagens, estas afrouxam e desestabilizam modos de ver. A infância é constituída por estágios, etapas, fases, a uma travessia, a seres em ascensão. Justificam-se assim as verdades sobre o que é próprio a cada etapa da vida, um processo de categorização, normatização e disciplinarização. Berços para os pequenos, salas de aula para os maiores. Estes discursos são um terreno de lutas, onde as narrativas podem ser questionadas. Desconstruir imagens que fecham possibilidades, retirar as grades, construir respostas que possam ser invertidas, subvertidas é uma possibilidade de enfrentamento destes enunciados e discursos sobre a infância.

As crianças são agrupadas no espaço educativo que desfavorece a circulação dos que ali interagem. O espaço físico representado nas fotografias escolares está

em um contexto em que se proliferam discursos de controle e vigilância. É necessário que cada coisa tenha seu lugar e seu uso, para perpetuar o movimento regulamentado nos diferentes espaços da escola, moldando corpos infantis em uma pedagogia silenciosa e invisível, lapidando as crianças e suas ações de aprendizagem. A não liberdade no espaço físico, impressas no instante fotográfico abriu fissuras que possibilitam a criação de questionamentos: A escola quer um mundo tão certinho e previsível que “é preciso fila para entrar”?

Atribui-se uma essência à infância, o instante falsamente retido pelo acontecimento fotográfico não reflete a criança como ela é, mas como “algo” a que todos têm direito. Ações permitem reter a vida e impõe poder/controle sobre seus corpos. Controlam-se suas possibilidades e antes que ensaiem qualquer movimento, dizem o que é capaz ou não de fazer. A criança transforma-se em um objeto, que através de práticas romantizadas e idealizadas submetem-se a ação de práticas homogêneas, com o intuito de moralizar, normalizar e disciplinar.

Criança. Adulto. Aluno. Professor. Um espaço para a criança é aquele que entenda que a infância é a dimensão de qualquer experiência vivida, algo que não se “perderá” por ser adulto; que a infância não está imersa, submetida ao tempo cronológico; como se na “linha do tempo” (do tempo cronológico), a criança fosse o início da corrida para a “vida adulta”, quando se libertaria da infância, mas entender a criança e também o adulto, como intensidade, potência em si. Vivenciar a infância exigirá desaprender tudo que nos levou a negar a experiência infantil, para que reaprendamos a ler e dizer nossas próprias experiências. Alimentar a infância em espaços onde crianças possam exercer a liberdade de produzir novas subjetividades, resistindo às práticas de dominação que nos são impostas, como também as nossas.

Multiplicidade. Movimento. Transformação.

As imagens foram minhas verdades provisórias. Sensibilizaram-me por sintetizar densos conteúdos que despertaram meu pensar. Um pensar de diferentes formas. Pensar divergente. Um pensar que não é cômodo e único. Um pensar que transgride o pronto, o fechado, o acabado. Um pensar aberto.

Imagens me provocaram...despertaram sentimentos...

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. (As relações de poder) não podem existir senão em função de uma

multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. (FOUCAULT, 1998 p.91)

Em cada imagem, em cada palavra que fala de uma infância normatizada, normalizada, em cada imagem de docilização dos corpos mostram-se saliências de resistência em direção aos focos de poder e saber interessados. Assim quanto mais as crianças são produzidas em condições de docilidade, mais se mostram, se movimentam.

Crianças longe de seus estigmas singularizantes, tem direito a brincadeira, prazer, pertencimento, boniteza; direito ao encontro de novas narrativas, um lugar de criticidade e criatividade. Corpos passageiros em suas desordens nos convidam a pensamentos. Fotografias multiplicam olhares sobre a escola, sobre as crianças, sobre seus caminhos. Uma força que arranha o papel fotográfico causa estranhamento. Fotos de crianças que pulam, correm e arregalam os olhos diante do desconhecido. É tranquilizador vê-las lançando-se ao novo!

No tom das estranhezas, das procuras, imagens/corpos crianças que persistem em seus caminhos concluem estas reflexões. O tempo passa em cem horas, sem horas. Tempo das forças, potência dos corpos. Potências que brotam dos corpos crianças. Corpos que resistem e mostram uma infância que quer lançar-se a vida. A imagem da infância não transpira, não palpita; a imagem não é como o corpo que nos faz únicos diante de outras imagens. É preciso devolver os corpos à infância.

A infância provoca estranhamentos, é contra o tempo, justamente porque anda no contrapasso do compasso e, nisto, cria pequenos deslocamentos, minúsculas diferenças. A potência daquilo que nos olha reside nesses pequenos deslocamentos.

Alguns destes deslocamentos residem neste espaço de reflexão, como a imagem das crianças que escapam do espaço disciplinar delimitado, abrindo portões, transpondo grades, correndo entre as árvores. A criança me provoca com possibilidades que acreditamos inexistentes. A certeza da impossibilidade é o que limita a possibilidade da imensidão. Imensidão que "nos olha", e nos surpreende. Mesmo que se trate de caminhos ainda desconhecidos, a possibilidade de pensar a criança dessa forma abre todo um universo - e um universo que não nos cabe exatamente desbravar, mas a ele se entregar totalmente.

Na imagem reside a possibilidade da escuta de um corpo como um campo de forças, que lida com o mundo e suas multiplicidades, suas ações de resistência e força criadora de singularidades. A criança está presente, mesmo não sendo reconhecida, vive seu desejo, é potência, tem voz. A imposição do poder é o aperfeiçoamento das possibilidades de investir sobre si mesmo, talvez para além dos dispositivos de poder e saber.

Não se buscou neste estudo, uma verdade sobre os enunciados e discursos sobre a infância, fez-se a imersão em um momento, em uma imagem que certamente suporta a longa herança de poder que tem sobre si. Nestas reflexões, trago questionamentos sobre inúmeros processos de subjetivação considerando a infância, mas falo na verdade, de cada um de nós, de mim mesma, e num possível “modo artista” de viver, para além dos dispositivos de poder e saber.

O trabalho com as imagens e minha reflexão sobre a educação infantil se assemelha a uma visita a diferentes cidades/escolas, onde pessoas e histórias misturam-se. Contar estas histórias através das imagens possibilitou que “do mesmo modo que as fotografias alteram nossa apreensão da realidade, essa apreensão alterada cria novos modos de produzir e interpretar as próprias fotos” (SANTAELLA ; NÖTH, 1997, p.127).

O escritor Italo Calvino (2003), constrói uma história sobre uma série de diálogos entre o explorador Marco Polo e o imperador Mongol Kublai Khan. O grande Khan, preso em seu castelo ouve as histórias de Marco Polo, sobre suas visitas as terras do seu reino. Cada história, cada relato sobre uma cidade visitada apresenta uma faceta diferente da condição humana, onde cidades, pessoas e histórias misturam-se. Em seus relatos torna-se difícil distinguir se foram as pessoas que edificaram as cidades ou as cidades que construíram seus moradores.

No livro, Calvino apresenta a seguinte história:

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual pedra é a pedra que sustenta a ponte?

– pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco – mas pela curva do arco que estas formam.

Kublain Khan permanece em silêncio, refletindo.

Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe.

(Calvino, 2003, p.35)

Contei algumas de minhas histórias, descrevendo as fotos sobre crianças em suas escolas/ cidades. As crianças, minhas pedras...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma ciência que sonha. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex; SILVA, Josimey Costa da. (Org.). **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ARCHANGELO, Ana; WALDE, Erna von der. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antonio. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n.33, jan./jul. 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: sobre arte, técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1996.

_____. **Reflexões, a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder**. 2002. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf>.> Acesso em 05 dez. 2013.

_____. **Infância e Maquinarias**. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1>.> Acesso em 27 ago. 2013.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.

CIVILETTE, Maria Vitória Pardal. **A creche e o nascimento da maternidade**. 1988. (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Disponível em <file:///C:/Users/usuario/Downloads/000051562.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014.

CORAZZA, Sandra. **Infância e educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política social. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2007.

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

FLUSSER, Vílen. **Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica**. Lisboa, Portugal : Relógio D'água, 1998.

_____. **Ensaaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

_____. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo, SP: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

_____. **Ditos e Escritos III: estética literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A ordem do discurso** aula inaugural do College de France, pronunciada em 02 dez. 1970. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1991.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1987a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In.: KOHAN, Walter O. **Devir-criança da filosofia: infância educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). In: GALLO, Silvio. A Vila: microfascismos e educação. **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; Skliar, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**, Petrópolis, RJ: 1994.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

MANSANO, Sonia Regina. Alguns desafios colocados para a pesquisa qualitativa na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**: v. 136, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Práticas de si e governo educacional: da (com)formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz.** Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: RS, 2010.

MONTEIRO, Rosana Horio. **Descobertas múltiplas: a fotografia no Brasil (1824-1833).** Dissertação. (Mestrado em Política Científica e Tecnologia) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000115698> Acesso em 10 mar. 2014

PEIXOTO, Cesar Roberto Campos. "A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira." **Revista Eutomia**, São Paulo, n.01, p. 489-508, mai/ago. 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças, as crianças das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

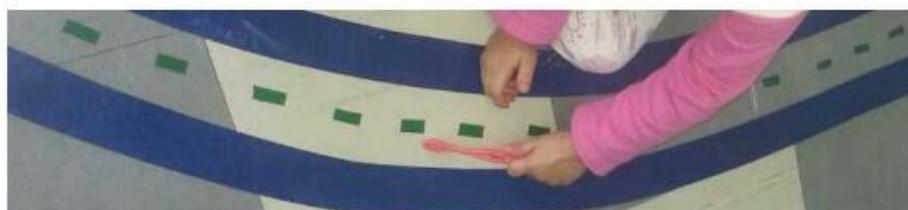
SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SHYAMALAN, M. Night. **A Vila** (The Village). Touchstone Pictures: EUA, 2004. Filme (97 min).

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Márcia Soares de. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

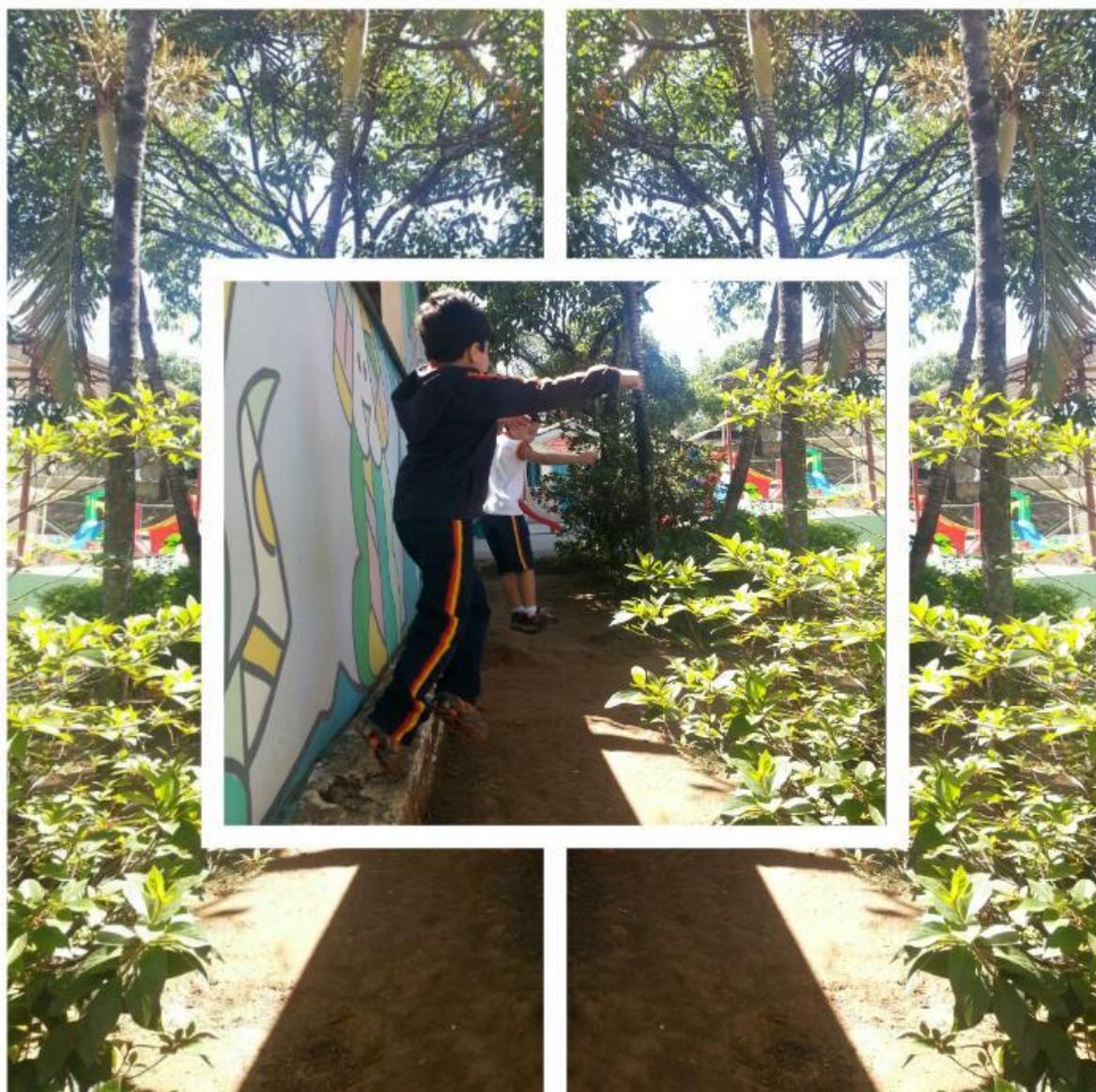
WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.) **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANEXO A: Cotidiano captura em mais fotos

Fonte: elaboração própria.



Fonte: elaboração própria.



Fonte: elaboração própria.



Fonte: elaboração própria.



Fonte: elaboração própria.