

GOVERNANDO A SUBJETIVIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NO RCN/EI

Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS)

As imagens de liberdade e autonomia que inspiram nosso pensamento político operam (...) em termos de uma imagem de cada ser humano como foco unificado de sua própria biografia, como o *locus* de demandas e direitos legítimos, como um ator buscando fazer de sua vida e do seu eu um empreendimento através de atos de escolha (Rose, 1996a: 170).

Ao tomar a proposição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI) como foco deste trabalho, e ao escolher para analisá-lo o referencial foucaultiano, meu objetivo é o de apontar o caráter instrumental e técnico deste documento como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis. Ao longo desta análise, o que farei será mostrar como operam as chamadas *tecnologias do eu*, quando tomam as crianças como seu objeto. O sentido que dou a tecnologia é o mesmo proposto por Rose (1996 a: 26):

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.

Trabalhar com as tecnologias da subjetivação não exclui, como muitos poderiam ser levados a pensar, o aspecto político. O caráter político é inerente ao processo de constituição das subjetividades, pela sua inexorável vinculação aos jogos de poder, e constitui um dos temas mais destacados e centrais no campo de estudos ao qual me filio. O que pretendo enfatizar, ao analisar o documento, é não só o seu compromisso com a produção de determinados tipos de sujeito mas também como as instâncias microfísicas de exercício de determinados poderes são interdependentes do “funcionamento de relações de poder num nível mais amplo, mais geral, que abarca diferentes tipos de Estado” (Varela, 1997: 51).

Este estudo se inclui entre aqueles que pretendem problematizar como um dispositivo pedagógico como o RCN/EI se apóia em certos pressupostos sobre os sujeitos infantis e como as práticas que preconiza estabelecem mecanismos que acabam

por fixar um modo de “ser criança”, evidenciando que os discursos que formam sistematicamente os objetos que se esmeram em descrever.

O sujeito moderno como uma invenção

As concepções do homem e da mulher modernos, como seres auto-conscientes e auto-reflexivos, se devem a uma mutação sobre o humano que se verifica na moderna sociedade ocidental europeia, entre os séculos XVI e XVII, e que vai se aprofundar nos séculos seguintes. A idéia de um sujeito que se auto-vigia, que se auto-avalia e que se narra ou se confessa é certamente uma novidade no cenário. O que possibilita esta novidade, diria Michel Foucault, é a “aparição de novas formas na vontade de verdade” (Foucault, 1996a: 16). Tal vontade de verdade¹, segundo o autor, se reforça pela ação de um sistema institucional, ela precisa se servir de um conjunto de práticas, como a pedagogia, por exemplo, e de um sistema de apoio, como livros, bibliotecas, associações ou grupos de estudiosos, etc. Esta vontade de verdade está associada ao modo como se distribui, se valoriza, se reparte e se atribui o saber na sociedade, passando a exercer uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os discursos (id.).

É por tais razões que se pode dizer que esta idéia do humano é produto de um processo muito complexo de definição, ela se deve à conjugação de interesses vindos de muitos lugares dispersos pela sociedade e se apóia numa extensa e convergente produção de saberes que se origina em lugares variados do campo do saber. Este *eu* que é capaz de se auto-escrutinar, que se sujeita a uma auto-problematização para encontrar-se a si mesmo, este sujeito que se volta intencionalmente para seu interior, que é visto com um *locus* de pensamento e de ação é, por certo, uma invenção histórica.

Tomar os sujeitos modernos como uma invenção histórica e contingente permite que os pensemos não como um resultante de capacidades latentes à espera para “desabrochar” num meio favorável, nem efeitos da cultura impondo-se às pessoas. Esses sujeitos são, mais propriamente, constituídos nos atos de fala, entendida como

¹ Muitos autores das chamadas vertentes pós-moderna e pós-estruturalista discutem o caráter contingente e histórico daquilo que é tomado como verdade. Para uma discussão desta questão sugiro a leitura de Peters (2000) que aponta como uma das características do pensamento pós-estruturalista o questionamento da suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”, uma vez que o significado é tomado nesta perspectiva como uma construção ativa, que depende radicalmente da pragmática do contexto.

um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular e para dar significado a sua conduta e a dos outros (Rose, 1996a: 175).

No entanto, não podemos tomar tais narrativas como um processo puramente lingüístico, como um evento unicamente gramatical. Como nos diz Foucault (1997b: 56): “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 de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

No que consiste este mais? Nas perspectivas que permitem que determinados objetos ou formas da linguagem possam aparecer sob certas condições específicas (id.). Assim, interessa saber: Quem pode falar? Do que pode ele/ela falar? A partir de que lugar podem falar os que falam? Quais as relações daquele/daquela que fala com o objeto que é falado?

As crianças modernas se constituíram como produto de um continuado e complexo processo de definição. São o resultado de uma “montagem” no interior de um conjunto de práticas discursivas. O sujeito infantil, tal como o conhecemos hoje, vai resultar de atividades que envolvem a linguagem tais como: contar, listar, agrupar, chamar, dar ordens, cantar, contar, confessar, examinar, diagnosticar, fazer um relatório, planejar uma aula, montar um currículo, realizar uma pesquisa...

Podemos entender, então, que processo de subjetivação é

o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles (Rose, 1996a: 171).

Para Larrosa (1994), o processo através do qual se constitui a experiência de si ou de subjetivação depende de redes de comunicação em que se produzem e se contam histórias: está associado a esse processo de ouvir, de contar, de ler, de inventar e reinventar histórias, de participar ativamente da experiência cultural.

A partir das considerações precedentes, que enfatizam o caráter discursivo, histórico e contingente deste processo de constituição das subjetividades e da sua inescapável e inextricável vinculação aos jogos de poder, passo a examinar, neste texto, o modo como as tecnologias da subjetividade têm operado na constituição de sujeitos vistos como centrados, individualizados, donos de suas intenções, origem das próprias ações, titulares de uma biografia única, coerentes, estáveis, auto-idênticos..., e utilizo

para isto o produtivo corpo de conhecimentos que a perspectiva foucaultiana me oferece. Ao fazer o exame dos referenciais curriculares propostos pelo MEC para a educação infantil, tenho o propósito de mostrar que a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura e que isso não se dá de modo aleatório. Ao mesmo tempo em que as vivências nas creches e pré-escolas permitem às crianças construir uma experiência do mundo exterior, elas transmitem e constroem a experiência que as crianças têm de si mesmas como sujeitos (Larrosa, 1994). Será de experiências de tal tipo identificáveis nas práticas e nos pressupostos presentes no RCN/EI que passarei a tratar mais detidamente neste trabalho. Para tanto, o mesmo está dividido em seções que desenvolverão as seguintes temáticas: as relações entre infância e governo, as tecnologias do eu como práticas que transformam a relação do sujeito consigo mesmo e o modo de operar do RCN/EI no governo da subjetividade, como as proposições nele presentes têm a caracterizá-las não apenas um discurso sobre a criança ou a infância mas fazem parte de uma estratégia de constituição de todo um campo de estudos e práticas que tem a criança como seu objeto.

Infância e governo

A Modernidade é, para Foucault, o momento de emergência do *governo* e da *governamentalidade*. O autor, no entanto, utiliza o termo *governo*, num sentido marcadamente inovador, de um modo bastante diferente do convencional, que o identifica com a ação executiva e legislativa do Estado (Hunt e Wickham, 1998). A noção de governo está relacionada ao domínio político, mas não, como afirma Rose (1996b), como um domínio do Estado ou de um conjunto de atores ou instituições, mas como variedades de “razão política”. Para entender como a infância passa a ser o alvo de uma série de projetos de “governo”, é importante apontar para o fato de que esta passa a constituir-se como preocupação não apenas do governo formal mas também de inúmeras agências e instituições que têm como propósito tomá-la a seu cargo. “A medicina, a religião, a educação e outros mecanismos passam a se preocupar com o número, a sanidade, a educação e a produtividade dos indivíduos e das organizações que agregados formam a população” (Hunt e Wickham, 1998: 25).

Talvez fosse interessante aqui destacar que para estabelecer estas relações entre o governo, como exercício do poder, e as populações, torna-se vital a utilização de táticas multiformes, e a existência de uma variedade de especialistas, disseminados por

inúmeras agências que geram as políticas sociais e que vão “operar tanto para constituir os ‘problemas sociais’ para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (id.: 53).

Assim, uma população e uma infância — que é também parte deste fenômeno e deste conjunto maior que é a população — que podem ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber. No dizer de Popkewitz e Brennan (1998a: 21): “Ao desenvolver as tecnologias apropriadas à população, a governamentalidade precisa, então, incluir um foco nas *tecnologias do eu* assim como nas *tecnologias institucionais* que perpetraram a arte de governo de modo a torná-lo aceitável para o povo comum”. O que quero destacar é que, no meu entender, as instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar estes modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de — e pondo em operação — micro tecnologias de constituição das subjetividades infantis.

Foucault, ao tratar especificamente da questão da “governamentalidade”, ou racionalidade governamental, nos mostrou como a disseminação das técnicas de governo esteve e está associada à criação de um corpo de *experts* e a um sistema de *expertise*, que no caso da infância escolarizada é composto por professoras e suas formadoras, epistemólogos, orientadoras educacionais, psicólogas, psicopedagogas, formuladores de currículos, técnicos das burocracias estatais etc., enfim, por “especialistas da alma infantil”. Como isto tem atingido os modos correntes de compreender a infância? Como os discursos oriundos destes sistemas de *expertise* com seus regimes particulares de verdade têm afetado nossas relações com as crianças — nossos filhos, nossos alunos, outras crianças com as quais convivemos constituindo outros modos de vê-las e justificando novas aspirações em relação ao seu presente/futuro e, justificando, assim, as práticas que têm por objetivo governá-las?

As tecnologias do eu e a constituição da experiência de si

As tecnologias do eu constituem, no referencial foucaultiano aquelas práticas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (Larrosa, 1994: 36). Nelas não importa que se aprenda ‘algo’ — conhecimentos

determinados — “mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (id.: ib.). Nesse caso, o aparato pedagógico através de suas estratégias e táticas de poder não tem no corpo o seu alvo preferencial, como ocorre com as técnicas disciplinares. As práticas que constituem a experiência de si — na relação pedagógica — funcionam pela interiorização do soberano (no caso a professora ou o professor) por parte do sujeito da educação. Para Larrosa (id.: 45):

Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Portanto] em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência *objetiva* do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como *sujeitos*.

Estas práticas incluem, então, técnicas ou mecanismos de autovigilância, de auto-avaliação, de autonarração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si. Portanto, as tecnologias do eu, como um conjunto de operações narrativas, são vivenciadas/ aplicadas/ constituídas na experiência social dos sujeitos. Mas tais vivências, que levam os seres humanos a se verem e a se praticarem como um *eu*, a se pensarem como predispostos ou destinados a “uma realização plena” como sujeitos, “não surgem como alguns sugerem de algum desejo ontológico mas são, antes, os resultado de uma certa história e de suas invenções” (Braidotti, citado por Rose, 1996a: 172).

O exercício da confissão tem uma importância central às tecnologias da subjetivação. Ele, ao se difundir, passou a ser utilizado de uma tal forma que tornou-se parte inalienável de uma série de relações: entre pais e filhos, entre professoras e seus alunos e alunas, entre o médico e seus pacientes (Foucault, 1997a). Ela tornou-se o recurso, no interior do dispositivo de sexualidade, através do qual:

Os prazeres mais singulares eram solicitados a sustentar um discurso de verdade sobre si mesmos, discurso que deveria articular-se não mais àquele que fala do pecado e da salvação, da morte e da eternidade, mas ao que fala do corpo e da vida — o discurso da ciência. (...) uma ciência-confissão, ciência que se apoiava nos rituais de confissão e em seus conteúdos, ciência que supunha essa extorsão múltipla e insistente e assumia como objeto o inconfessável-confesso (id.: 63).

A idéia de confissão baseia-se num pressuposto de que os sujeitos possuem “um eu profundo” no qual se encontra escondida sua verdade, um segredo que precisam revelar a si mesmos e aos outros. A confissão constitui, na Modernidade, o instrumento pelo qual se produz a verdade, na justiça, na medicina, na educação. Através dela se

atribui um significado à experiência, que já é em si mesmo um efeito do poder. A idéia é de que ao nos confessarmos nos sentimos livres, ainda que estejamos “sujeitos” a jogos de linguagem e imersos nas relações de poder que moldam nossa subjetividade. “A confissão, portanto, resulta em regulação através de uma auto-regulação, disciplina, através da auto-disciplina. Ao invés de sermos monitorados, nos auto-monitoramos” (Usher e Edwards, 1994: 95).

Ao traçar a sua genealogia da subjetivação Foucault nos mostra como variam as formas de relação do sujeito consigo mesmo, indo desde a obrigação de conhecer-se a si mesmo, como na confissão cristã ou na psicoterapia, até os projetos que envolvem os cuidados com o próprio corpo, simbolizado pelas dietas, pelas técnicas de controle do *stress*, pela “malhação”. Em qualquer dos casos, no entanto, é interessante notar que o voltar-se para si mesmo está balizado por um vocabulário particular pelo qual se expressam sentimentos, desejos, valores e por um código explanatório proveniente de alguma fonte de autoridade (Rose, 1996a)

Como explicou Foucault no curso do Collège de France dos anos 79/80 (*apud* Larrosa, 1994), ao relacionar, governo, autogoverno e subjetivação: o governo dos homens não exige dos dirigidos apenas que obedeçam ou que se submetam; deles se exigem “atos de verdade”, nos quais devem dizer não só a verdade, mas confessar suas faltas, seus desejos, seus estados de alma. O que o leva a perguntar: “Como se formou um tipo de governo dos homens onde não se é exigido simplesmente a obedecer mas a manifestar, enunciando-o, o que se é ?” (id.: 53). O exercício do poder supõe, então, desde o poder pastoral, um conhecimento da mente das pessoas. Tal exercício implica a necessidade de explorar a alma dos governados, conhecer-lhes os segredos mais íntimos. Implica conhecer-lhes a consciência e ter capacidade para dirigi-la (Foucault, 1995b).

É por tal razão que, ao examinar o que tomo no Referencial como “práticas de subjetivação”, volto-me, neste trabalho, para as proposições que têm por finalidade sugerir que tipo de criança as práticas de educação infantil nas instituições pretendem formar. Relaciono também as práticas sugeridas em algumas dessas proposições à aquisição de determinadas capacidades que são mobilizadas por um complexo de aparatos, de estratégias, de maquinações, de agenciamentos em que os sujeitos infantis não apenas passam a participar de um universo de significados ou de um contexto de narrativas mas onde passam a ter um modo particular de relacionar-se com eles mesmos

e com os outros. Vejo em tais práticas, em resumo, a pretensão de dotá-las de certas capacidades de compreender a si mesmos, de falar de si mesmos, de julgar-se a si mesmos, de colocar-se em ação.

Ao examinar, portanto, no âmbito deste trabalho os objetivos, os princípios e o próprio escopo do documento (como ele se apresenta a si mesmo) tenho por objetivo enfatizar o caráter produtivo do Referencial como um dispositivo pedagógico.

O governo da subjetividade no RCN

É necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente (Foucault, 1997a: 60).

Início, pois, a minha análise pelos objetivos gerais propostos para a Educação Infantil pelo Referencial Curricular Nacional. Penso ser importante identificar o modo como o documento apresenta os propósitos mais gerais da intervenção pedagógica que se exerce no trabalho institucional com as crianças pequenas. No documento está dito que:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente, e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a

compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (RCN 1: 63)²

É importante, neste momento, recorrer à idéia de governo, na perspectiva foucaultiana, para entender as implicações que a proposição de diretrizes curriculares tem na constituição das subjetividades infantis. Para Foucault *governar* implica a possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros, isto é “uma atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (Marshall, 1994: 28). Assim, para governar torna-se necessário lançar mão de um conjunto de tecnologias cuja finalidade é a produção, nos indivíduos, de certas qualidades, de certas características e habilidades, de modo a torná-los adequados aos ditames do poder.

O filósofo nos mostrou em *Vigiar e Punir* como as técnicas disciplinares, através de controles microfísicos sobre os corpos foram utilizadas (e ainda o são) especialmente para individualizar e normalizar os seres humanos. A imposição das disciplinas tornou-se essencial, no mundo ocidental, para colocar em ação sistemas de democracia funcional e o que Varela (1994: 92) denominou a “rentável ficção” de que a sociedade está constituída de indivíduos, de sujeitos isolados. Assim, se pode explicar por que as instituições escolares deixaram de lado, progressivamente, os mecanismos repressores:

O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões. (id.: 92).

A moderna racionalidade governamental precisou valer-se de um conjunto de tecnologias para constituir o sujeito moderno e foram os mecanismos disciplinares que adicionalmente abriram o caminho para que fossem colocados em ação outros aparatos para a produção dos sujeitos cooperativos e moralizados, necessários à nova ordem social. Enquanto as técnicas disciplinares são eminentemente individualizantes, para potencializar os efeitos do poder a elas se associam outras tecnologias de governo cuja finalidade é a de produzir em cada sujeito uma experiência tal que ele se volte para si

² Utilizo, daqui por diante, em todas as referências bibliográficas que dizem respeito ao texto do Referencial Brasil, 1998 a seguinte notação: RCN, seguida do número do respectivo volume, 1, 2 ou 3.

mesmo, num tipo de relação reflexiva consigo mesmo³, “[de modo a poder ter uma certa consciência de si e [de] poder fazer certas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 1994: 38-39).

Na discussão que estou empreendendo, seria interessante perguntar: do que tratam os objetivos que apresentei mais acima? Poder-se-ia dizer que na elaboração de tais objetivos se encontra delineada de forma bastante consistente uma imagem ou concepção de pessoa ou de um *eu*, vista como uma entidade singular e distinta: *que se diferencia dos outros, adultos e crianças, e com eles estabelece trocas com reciprocidade e confiança, compõe vínculos e se afirma*⁴. Esse *eu* é visto como um *locus* privilegiado de crenças e desejos: *capaz de expressar emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades...* As crianças são ali retratadas como dotadas de capacidades que lhes são inerentes: *naturalmente curiosas, observadoras, capazes de se ajustar a diferentes situações, de conhecerem a si mesmas e aos seus limites...* Ao mesmo tempo, são concebidas como origem de ações e decisões: *pelo controle que progressivamente passam a ter de si mesmas, de suas emoções, das ferramentas lingüísticas de comunicação, do seu processo de construção de significados, de compreensão das manifestações próprias e alheias...*

As características das crianças são apresentadas como um fenômeno estável e, ao que parece, bastante consistente ainda que se conceba que este fenômeno é atravessado por diferentes contextos, épocas, situações sociais. Estas concepções de criança servirão, ao longo do RCN para fundamentar e justificar as ações pedagógicas propostas ou aparatos para regulação das condutas infantis

Nos enunciados que compõem os objetivos gerais apresentados mais atrás, são recorrentes expressões como: “imagem positiva de si”, “auto estima”, “articulação de interesses e pontos de vista”, “agente transformador”, “ampliação das relações sociais”, “valorização da diversidade”. Seria praticamente possível identificar em cada um dos objetivos propostos pelo Referencial uma expressão tal que nos remete para um

³ Rose (1996 a) sugere que se devam estender as análises das relações entre governo e subjetivação para além do campo da ética. Alguns outros eixos devem ser explorados, segundo o autor, especialmente o que ele denomina de técnicas intelectuais como a leitura, a escrita, a numeração, pelos efeitos que têm também na transformação das mentalidades.

universo ficcional, em que parece não existirem nem conflitos nem lutas sociais. Os sujeitos são ali descritos como se pertencessem ou vivessem num mundo sem nenhuma referência a processos reais. Varela (1994) vai nos dizer que esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes que: “tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram (...) Trata-se de pôr limites, de deixar de fora o inominável” (id.: 92-93). Trata-se de controlar, pela sua exclusão, o que não pode ser dito. Trata-se mais efetivamente de um ocultamento das relações de poder. Como se, na lógica interna das instituições, não ocorressem o fracasso, o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo ... (apenas citar tais diferenças no texto do documento serve para encobrir o fato de que este não é um campo equilibrado de jogo, que tais diferenças provocam lutas e conflitos e que tornar visíveis as diferenças não elimina o fato de que as identidades dominantes continuarão ainda com o poder de representar-se como as “normais”).

Pensar as crianças do modo como o faz o RCN talvez possa ser explicado pelo raciocínio de Taylor (*apud* Rose, 1996a), para quem tais tipos de idealizações se devem a uma noção teísta que coloca as almas num espaço especial no universo, que se apóia numa noção romântica dos indivíduos como podendo criar-se ou recriar-se ao seu bel prazer, e de uma noção naturalista de que o eu pode submeter-se à razão científica e ser explicado em termos da Biologia, da hereditariedade, da Psicologia, da socialização etc.

Tomando como referência as análises precedentes, talvez este seja o momento de apresentar, como uma formulação exemplar do que até aqui foi discutido, o que se diz sobre o sujeito infantil, no RCN, em relação à conquista a autonomia.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos., e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o

⁴ Apelo para o recurso do uso do itálico nesta e nas proposições seguintes para identificar sinteticamente a “fala” do Referencial, aquelas formas de conceber as crianças que são ali apresentadas.

autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (RCN 2: 14)

Ao fazer uma genealogia da subjetivação em *Inventing Our Selves*, Rose (1996a), recorre ao antropólogo Clifford Geertz para apontar para o caráter “incomum” de tais características/ concepções de sujeito e, por extensão, de criança, em relação a outras sociedades e a outras e diferentes épocas:

A concepção ocidental da pessoa como um universo cognitivo e emocional delimitado, único e mais ou menos integrado; como um centro dinâmico de consciência, emoção, juízo e ação; organizado em uma totalidade distintiva que está conformada em contraste a outras totalidades como ela e em contraste também a um fundo natural e social é, apesar de todo o incorrigível que nos possa parecer, uma idéia bastante peculiar no contexto das culturas do mundo (Geertz, *apud* Rose, 1996a: 5)

Tais concepções, que Geertz refere como tão peculiares à cultura ocidental, este regime particular de um eu agente e unificado, pleno de potência, como Rose vai mostrar, é apenas um modo possível de interpretação do qual podemos traçar a trajetória e identificar as redes discursivas constituintes. Para Welberry (citado por Peters, 2000: 75), o mito de um sujeito universal — “o herói do conhecimento e da liberdade” — serve para legitimar e proteger da crítica um conjunto de valores culturais, profundamente entranhados no Ocidente. Este sujeito humanista — autônomo, estável e transparentemente autoconsciente é posto em questão pelas formulações pós-estruturalistas e pós modernas. Na crítica radical feita por tais campos do pensamento, o sujeito é visto como constituído por um complexo de discursos, forças libidinais e práticas sociais. Na análise que Foucault fez do poder na Modernidade, o sujeito é descentrado de modo radical, sendo a idéia do eu historicizada e relativizada. E esta idéia do eu ao ser desconstruída, se revela não como nossa verdade interior mais profunda mas apenas como nossa última ilusão (Rose, 1996a).

No texto do Referencial se delineiam também, de forma explícita, algumas de suas pretensões:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCN 1: 13)

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (RCN 1: 5)

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos a serem trabalhados com as crianças. (RCN 1: 7)

São imagens como as de liberdade e autonomia que inspiram o pensamento político ocidental que dão sustentação a enunciados como os destacados acima. São elas que permitem significar o RCN como instrumento para potencializar o exercício da cidadania ou para favorecer o “desenvolvimento integral das identidades” infantis. Como diz Rose (id.) tais imagens operam, da mesma forma, para sustentar uma imagem do ser humano como o foco psicológico unificado de sua biografia, como um *locus* de direitos e reivindicações legítimas, como um ator que busca administrar a sua vida e seu eu por meio de atos de escolha. A linguagem utilizada pelo RCN faz parte de um complexo de narrativas sobre o eu disponíveis em nossa cultura. São tais narrativas que permitem aos indivíduos relatar os eventos de suas vidas, pensar-se a si mesmos como uma identidade, com tais ou quais características, atribuir sentido à própria conduta ou à alheia. Assim, falar sobre o eu (no caso do RCN sobre o sujeito infantil), “tanto constitui as formas de autoconsciência e de auto-compreensão que os seres humanos adquirem e mostram em suas próprias vidas quanto as próprias práticas sociais, na medida em que tais práticas não podem ser realizadas sem um certo grau de auto-compreensão” (Rose, 1996a: 175).

Os termos utilizados nos enunciados selecionados do RCN nos remetem também para um contexto pedagógico marcado pelas concepções que advêm da área Psi. Fala-se de uma criança que se *desenvolve*, que *constrói conhecimentos* de maneira integrada e global, que *estabelece relações* entre diferentes eixos de trabalho e que tem possibilidades de *desenvolver integralmente a sua identidade*. Todos estes termos ou expressões definem, por desejável, um campo de possibilidades ou de condutas peculiares que são tomadas como normas. É por tal razão que subjaz a tais formulações uma concepção mais ou menos integrada de sujeito psicológico e, portanto, como nos ensina Larrosa (1994), tais idéias tomadas como universais antropológicos nos dizem o que é o sujeito plenamente desenvolvido, detentor de uma identidade plena.

Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem a sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade (id.: 43).

Ao encerrar este trabalho, no qual me dediquei a analisar de um modo bastante breve como o Referencial se auto apresenta e como nele estão concebidos os propósitos mais gerais da educação infantil e as próprias crianças, penso ser adequado apresentar o elenco de princípios que, segundo o documento, deve embasar as experiências oferecidas às crianças:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética, à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCN 1: 13)

O tema central de tais princípios é o respeito aos direitos da criança, vistos como tendo fundamento na “natureza humana”. A idéia de uma tal natureza é uma fabricação essencial à constituição dos indivíduos que se fazem necessários à ordem moderna. Uma das tantas narrativas sobre o eu que a moderna racionalidade governamental precisa constantemente reafirmar.

Assim é da governamentalidade que estou falando, ao apontar como o Estado estende por toda a sociedade os seus aparatos de controle. Para que a educação infantil possa ser vista no âmbito público e institucional como uma atividade que está sob a responsabilidade do Estado, torna-se necessário estabelecer seus vínculos com os direitos sociais e fazer do sujeito infantil um “destinatário” de tais direitos. Pensa-se a educação das crianças pequenas

relacionada a uma idéia do social, do político, do cultural ou do pessoal que [inclui] componentes axiológicos e que se [pode] relacionar a ideais públicos ou pessoais como (...) a igualdade, a democracia, o enriquecimento da vida cultural, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o diálogo, a comunidade, a autonomia pessoal, etc. (Larrosa, 1994: 50)

Ao mostrar como o aparato normativo reforça discursivamente um ideal de infância quero chamar atenção para a diversidade de ações, de modos heterogêneos e variados de que o poder se utiliza para regular as vidas individuais dos cidadãos infantis, neste caso. Faço a advertência, no entanto, de que o Estado não dá origem ao governo, O RCN em sua aplicação é apenas uma das formas particulares de que o

governo se reveste e não terá nenhuma eficácia se não for acompanhado por um campo de cálculos e intervenções bem mais complexo e extenso do que ele.

Referências bibliográficas

- BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas. (ed.) *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, (Vol. I, II, III).
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995a .
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996a.
- _____. *História da sexualidade I - a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997a.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997b.
- _____. *História da sexualidade II – o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- HUNT, Alan e WICKHAM, Gary. *Foucault and Law*. Londres: Pluto Press, 1998.
- LARROSA, Jorge Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 35-86.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.
- PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas e BRENNAN, MARIE (ed.) *Foucault's challenge*. New York e Londres: Teacher's College Press, 1999.
- _____. Restructuring of social and Political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In: POPKEWITZ, Thomas e BRENNAN, MARIE (ed.) *Foucault's challenge*. New York e Londres: Teacher's College Press, 1999a.
- SILVA, T.T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSE, Nikolas. *Inventing our selves – Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.
- _____. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas. (ed.) *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996b, p. 37-64.
- _____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. da (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- USHER, Robin e EDWARDS, Richard. *Postmodernism and education*. Londres e New York: Routledge, 1994.
- VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96
- _____. *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta, 1997.