

A inclusão das crianças num sistema de códigos de poder: A espera na educação infantil

24

Claudia Medeiros*

Resumo: Tomando como base a perspectiva de infância enquanto categoria social e as provocações de Félix Guattari frente aos mecanismos sociais de coerção em creches e pré-escolas, este artigo discute a prática da espera na Educação Infantil. Tal aspecto surgiu em meio a uma pesquisa que tinha como objetivo identificar diferentes concepções e práticas de infância dos adultos para com as crianças da Educação Infantil numa instituição situada na Região Norte do Brasil. Durante a pesquisa, práticas educativas emergiram e apontaram para a necessidade de discussões sobre aspectos que possam contribuir para a reflexão do trabalho com a infância na escola, a fim de que se rompa com a perspectiva da precoce inclusão das crianças num sistema de códigos de poder.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Espera. Códigos de poder. Infância como categoria social. Pesquisa com crianças.

Abstract: Based on the childhood perspective as a social category and the provocations of Félix Guattari of the social mechanisms of coercion in day care centers and preschools, this article discusses the practice of waiting in kindergarden. Such aspect came into a survey which aimed to identify different conceptions of childhood and adult practices to children of early childhood education in an institution situated in the North of Brazil. During the research, educational practices emerged and pointed to the need for discussions on aspects that can contribute to the work directed to children in school, in order that it breaks with the prospect of early inclusion in a power coding system.

Keywords: Childhood Education, Waiting, Coding system, Childhood perspective as a social category, Childhood reserch.

Quem já entrou numa escola de Educação Infantil (quando era pequeno ou mesmo agora) deve se lembrar de ter visto as crianças enfileiradas, seja caminhando, seja no refeitório, seja na porta do banheiro, seja no corredor, seja na roda, seja em tantos outros momentos. Contudo, todas essas imagens nos parecem normais. Mas... Por que, geralmente, não temos a sensação de estranhamento diante de crianças pequenas em situação de espera?

Essa pergunta surgiu em meio a uma pesquisa que pretendia identificar práticas e concepções de infância de diferentes profissionais de uma instituição na região norte do Brasil, na qual se desenvolvem propostas nas áreas de Educação, Saúde, Lazer e Cultura para as crianças matriculadas na sua escola de Educação Infantil. Participaram da pesquisa os adultos destas áreas e também crianças de uma turma de cinco anos de idade, que falaram sobre como percebiam esses adultos.

Apesar de nesta escola ocorrer uma situação muito positiva com relação ao tratamento dado às crianças, durante as observações dos momentos em que ocorriam interações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, a espera parecia ser um eixo transversal da movimentação na escola, surgindo durante todos os dias.

Nesse sentido, como tentar compreender tal contradição? É o que pretendemos discutir neste texto.

*Mestre em Educação Brasileira (2009) e Especialista em Educação Infantil (1996) pela PUC-Rio; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Isabel – CCHS (1993). Sempre trabalhou como professora e coordenadora de Educação Infantil; desde 1997 é Assessora Técnica na área de Educação Infantil do SESC, Administração Nacional, trabalhando junto às escolas desta instituição, em todo Brasil.

De qual infância estamos falando?

Pensar as crianças como pessoas que fazem parte do mundo e se esforçam muito para compreender esse mesmo mundo, exige-nos um empenho de nos colocar em seu lugar enquanto sujeitos ou, minimamente, nos aproximar.

Ao introduzir suas preocupações a respeito dos novos desafios postos pela condição “infância e contemporaneidade”, Pereira e Jobim e Souza (1998) afirmam que “uma das consequências mais radicais do sentimento moderno de infância foi, portanto, o afastamento do adulto da criança” (Pereira e Jobim e Souza, 1998: 37). Esse afastamento fez com que surgissem dois mundos distintos: o das crianças e o dos adultos.

De acordo com a maneira pela qual a infância é hoje reconhecida pela Sociologia da Infância, Sarmento (2008) ressalta que, para concebê-la como categoria, teríamos que perceber que esta se forma não pelas crianças em si, mas sim em meio à posição em que é colocada numa determinada sociedade. Esta posição depende, primeiramente, da condição de diferença etária, da relação de dependência entre a infância e a “categoria geracional constituída pelos adultos” (Sarmento, 2008: 22). É inegável a dependência que as crianças possuem dos adultos para sobreviver, sobretudo em seus primeiros anos de vida; contudo, “o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna” (Sarmento, 2008: 22). Seria dizer que, nos dias de hoje, se há infância, é porque há adultos. E vice-versa?

Também, na análise de Charlot (1979), a imagem da criança surge contraditória aos olhos do mundo adulto: “a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (Charlot, 1979: 101). Podem-se perceber, nestes julgamentos, características tanto positivas quanto negativas dos seres humanos, dentre as quais identificamos, nas de tipo “positivo”,

aquelas que comumente são relacionadas às crianças em oposição ao tipo “negativo” das características dos adultos (maldade, imperfeição, fraqueza, teimosia, dependência, instabilidade, agressividade, desordem, por exemplo). Entretanto, o fato de vê-la “positivamente”, (inocente, pura, ingênua, exigente, digna de ser amada e respeitada) a aproxima de um olhar baseado na ideia de “natureza infantil”, cujas contradições lhes são “típicas” (criança filhote do homem, animalzinho rebelde, quase um selvagem).

Essa ideia de natureza, que parece dar uma explicação satisfatória de como as crianças simplesmente seriam, se contrapõe, por sua vez, a outro aspecto sobre o qual uma visão de infância fica bem mais densa e complicada: a criança como ser social.

A infância, ao ser relacionada a outras categorias geracionais, contrapondo-se a estas, pode ser vista de duas formas: enquanto uma condição social homogênea, singularizando seu lugar frente às estruturas sociais, ou heterogênea, quando se cruza com aquelas, deixando emergir desse cruzamento singularidades e diferenças entre as categorias sociais (Sarmento, 2008). As crianças enfrentam seus cotidianos por meios os quais lhes são apresentados pelas sociedades ou grupos em que vivem, não sendo as mesmas em qualquer lugar. Crianças de sociedades diferentes enfrentando diferentes cotidianos; entretanto, cada sociedade espera determinadas competências suas, visto que existem modificações que lhes circundam, as quais tecem o caráter heterogêneo desta categoria.

Ao compreendermos que infância não significa um simples conjunto de crianças, mas uma categoria social, não podemos esquecer de que não se trata simplesmente daquilo que as instituições inventam para ela, mas sim, de que há algo naquilo que a criança faz de si e naquilo que se faz dela (Sirota, 2001), como ser “criança” ou ser “aluno”. Esta autora destaca que a concepção de aluno (traduzida em “ofício de aluno”) nasce da noção de “ofício de criança”, desenvolvido por Kergomard (apud Sirota, 2001). Esta noção definiu-se por uma escola maternal voltada para a natureza infantil cujos objetivos

eram a operação livre dos “processos de maturação e desenvolvimento” (Kergomard, apud Sirota, 2001: 14). Esta concepção é ainda muito forte nas escolas de Educação Infantil, podendo ser melhor observadas em práticas pedagógicas de cunho lúdico, tal como ocorre na escola que se coloca em questão neste texto. Em estudos sobre os jogos, Bondioli (2007), ao discutir criticamente as relações entre adultos e crianças, destaca o lugar da escola como se fosse o lugar do trabalho da criança, pois “ali aprende (...) também a organizar seu tempo e sua vida segundo uma ordem que (...) prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto” (Bondioli, 2007: 47). Jogo perigoso, esse.

De dentro da escola

As crianças já sabem bem o que fazer ao chegarem à sala de aula: tiram suas agendas, copos, toalhinhas e penduram as mochilas. O dia começa na roda com conversas informais ou atividades diversificadas, esperando que todos os colegas cheguem. Primeira espera.

Crianças em fila na porta do refeitório esperando para comer, crianças sentadas na porta da sala esperando as escovas de dente serem distribuídas, crianças esperando a pasta de dentes ser passada nas escovas, crianças sentadas no chão na porta dos banheiros esperando para lavarem as mãos/escovarem os dentes, crianças sentadas no corredor da escola esperando o Recreador chegar, crianças esperando o Dentista falar com sua mãe como se ela não estivesse ali, crianças esperando todo mundo acabar a atividade, crianças esperando a hora de ir para a natação, crianças esperando sua vez de nadar, crianças esperando a hora do parque... Esperando o que, mesmo? O tempo de espera em cada um desses momentos varia, mas nunca menos do que 10 minutos, podendo chegar até 30 minutos.

A espera nessa escola convive com outras práticas pedagógicas, aquelas dos trabalhos em grupo, do brincar, do escolher. Crianças que a todo momento discutem,

brigam, brincam, perguntam, pedem, insistem, ao estarem em situação de espera, parecem compreender que não há nada a fazer em momentos como esse, a não ser esperar.

Corredor (Turma da manhã): Espera

Na sala a professora entrega as toalhinhas de mão após anunciar o lanche. A mesma pinga sabonete líquido nas mãos das crianças, ainda na sala, que correm para o banheiro. Quem termina fica encostado na parede do lado de fora deste. Assim que todos chegam, seguem para o refeitório conversando, sem estarem em fila. As crianças que terminam de lanche esperam pelo menos uma das professoras acabarem de comer para saírem do espaço. Enquanto isso, brincam sentando-se em um dos bancos da mesa que já está livre, disputando quem conseguia estender suas pernas até o banco da outra mesa em frente. Quando liberadas, sentam-se no chão do corredor ao lado da porta da sala esperando as que ainda não acabaram de comer para que todas recebam suas escovas de dente, as quais serão entregues por uma criança. Alguns meninos começam a se agarrar pelo pescoço, fingindo lutar, meninas se aproximam pedindo para escreverem no meu caderno, outras me fazem carinho, e há aquelas que rodopiam de mãos dadas ou conversam. Estão todas esperando pela professora que irá colocar a pasta de dentes (Diário de campo, 7.mai.2008).

Entretanto, se por um lado esperam, seja lá o que tiver que ser esperado, por outro, enquanto o fazem, movimentam-se revelando que alguma coisa está fora da ordem. Meninos ou brincam de luta, ou se agarram, ou se empurram, ou brigam, mesmo. As meninas se distraem com os objetos que estejam em suas mãos ou enfeitando o próprio corpo, ou brigam, ou se empurram também. Richter e Vaz (2007) ao considerarem que “práticas corporais contribuem fortemente na (con)formação de comportamentos e subjetividades”, traçaram, por meio de uma pesquisa numa creche da região sul do Brasil, um “inventário dos momentos e espaços da educação do corpo” (Richter e Vaz, 2007: 1), com destaque para os momentos de alimentação das crianças. Embora na escola pesquisada não

existissem situações de constrangimento do corpo das crianças nos momentos da refeição, ao pensar junto com estas autoras sobre o que a ação do corpo das crianças pode revelar, encontramos, por meio de situações de espera, rastros de “um processo de determinação do autocontrole, de dominação do corpo” (Richter e Vaz, 2007: 10).

A espera como código de poder

Ao tentar compreender o significado da espera imposta às crianças numa escola que é pensada para elas, que se preocupa com elas, que as reconhece como sujeitos da cultura, há o deparar-se com o controle sobre seus corpos, sempre tão cheios de movimento, ou seja, com uma grande contradição.

A posição de Guattari (1985) contribui com algumas reflexões. Em sua crítica aos mecanismos utilizados pela sociedade capitalista moderna e suas influências no comportamento reprimido e repressor dos sujeitos, pergunta “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (Guattari, 1985: 50). Em sua análise, em sociedades como a nossa, as crianças, desde muito cedo, são colocadas em situações nas quais já se esperam delas comportamentos como obediência e ordenação. Escola, espaço onde deveríamos, por princípio, ampliar as experiências das crianças em direção a busca do novo, de desafios bacanas para elas ou de acordo com sua forma de ser e pensar, ao contrário, parece se constituir como oportunidade de iniciação das crianças “ao sistema de representação e aos valores do capitalismo” (Guattari, 1985: 51). Também este autor nos questiona sobre que ritos de iniciação restaram à sociedade moderna no sentido de incluir as crianças como sujeitos que tomem e façam parte da vida social, já que parece sequer reconhecer a movimentação e a cultura de pares das crianças como algo legítimo em termos de modo de ser, logo modos de cultura?

Na pesquisa, ao perguntar às crianças sobre o que

não gostavam nos adultos da instituição, não apareceram queixas a respeito dos momentos de espera; até mesmo quando reproduziam seus diálogos com os adultos, tal como fez uma menina contando sobre como o Técnico de Cultura fala com as crianças (“Olha, vocês têm que ficar quietinhos... Aí eu falo e todo mundo tem que ficar calado!”), seus comentários são do tipo “Ele(a) é legal”, “Gosto de tudo”.

Em contrapartida, para os adultos, geralmente quando as crianças faziam o que eles queriam, tudo lhes parecia correr bem e, do contrário, demonstravam-se um pouco irritados, às vezes valendo-se de certo tom de ameaça, aquele comumente escutado nas escolas, sem, contudo, serem agressivos (“Depois eu vou perguntar do filme e ninguém vai saber responder, hein?” – fala do Técnico de Cultura). Para as crianças, o tom de ameaça não parecia interferir muito, talvez porque as ameaças não se concretizassem (aliás, nenhuma das ameaças foi vista sendo colocada em prática), pois continuavam esperando os materiais para trabalhar, mantendo-se conversando bastante relaxadas, enfim, para elas ou “tudo é legal”, ou “está tudo bem”, ou “gostam de tudo”; do contrário, só não gostam que os adultos briguem com elas. Esse foi o único “senão” aos olhos das crianças: “Eu não gosto que ele(a) brigue”. Em que medida a briga do adulto aparenta, para as crianças, que elas estão fora daquela ordem sob a qual todos deveriam estar? Uma leitura de desordem, também por parte das crianças, seres do desvio? Talvez, sim. De resto, gostam de estar na escola e nos demais espaços da instituição, dando a impressão de que elas parecem ser as donas de todo o espaço, tal como percebiam muitos dos adultos. Crianças donas do espaço. Será? E do tempo?

Sala de aula (Turma da tarde): Antes da natação

Na sala a turma se prepara para a natação; todos tiram os uniformes guardando-os nas mochilas (as crianças já estão com a roupa de banho por baixo). São 14h (a aula será às 14h45min). Depois de prontos, a professora chama

todos para a roda. Começa a conversar sobre a leitura que fizeram lá fora sobre araras. Um menino começa a cantar “Tropa de Elite” e a turma toda o acompanha. A professora sugere que cantem outras músicas: “– A da casinha!”, ela diz. “– Agora a do João!”, continua. As crianças vão parando de cantar; a professora diz que só ela está cantando, mas as crianças não se manifestam. Ela então fala em tom sugestivo: “– Vamos combinar umas coisas antes da nataçãõ. Como é que a gente vai para a nataçãõ?”, “– Andando!”, uma criança responde em tom automático. Algumas crianças já estão fora da roda conversando ou em pé (já são 14h25min). “– Então vamos beber água e fazer xixi para irmos para a nataçãõ”. As crianças vão, quem retorna se senta ou fica conversando apoiado nas mesas, esperando os colegas voltarem. Seguem então para a piscina, a professora comandando um ritmo de passos bem devagar. Chegamos lá às 14h40min (Diário de campo, 12.mai.2008).

Dessa espera que é obedecida e aceita, mas ao mesmo tempo transgredida pelas crianças (lembramos de que nenhuma delas disse “eu não gosto de esperar...”), aparece a mobilização para que se adaptem à decifração dos códigos de poder da sociedade, ainda que nem mesmo seus professores pareçam se dar conta disso. Certamente, tais profissionais possuem clareza de que castigos e punições não devem ser utilizados na escola. Contudo, agem corroborando uma ideia de contenção e controle das crianças para que tudo dê certo. Mas, dê certo para quem? As crianças só não gostam que briguem com elas, mas não conseguem perceber que, mesmo com todo o respeito nas falas da professora, elas estavam submetidas a um controle. Quer dizer, parecia que não percebiam, já que agiam sem tensão. Mas não podemos esquecer de que elas abandonavam as propostas da professora...

Durante a espera no evento citado SALA DE AULA (Turma da tarde): ANTES DA NATAÇÃÕ, foram oferecidas às crianças atividades que pareciam disfarçá-la. A professora achava que continha a turma por meio de brincadeiras e outras atividades enquanto controlava o tempo que pesava, para ela, provavelmente, uma

tonelada. Não estamos mais na época em que tínhamos de ficar aguardando de cabeça abaixada sobre os braços cruzados na mesa. Mas muitas escolas acabam empregando outros métodos para que aprendizagens como esta se consolidem, só que cada vez menos coercitivos, com “todo carinho” (Guattari, 1985). Afeto para conter, logo, a chance de tocar fundo pode ser maior. Mas afeto não é só amor, afeto é como chegamos ao outro, mas só que não pensamos o quanto isso possa constituir-se em mão dupla. Coerção para todos. A mesma força que tenta conter as crianças talvez, e até mais, não deixa escapar a professora. Também ela já foi criança e vive num mundo de contenções humanas. Entretanto, ela “decide assumir as roupas e os papéis que o sistema lhe apresenta” (Guattari, 1985: 55), mesmo tendo crescido, sendo adulta, e muitas vezes uma crítica de qualquer tipo de opressão.

Para tentar compreender, uma sugestão

A Educação Infantil é um lugar que deve ter definido em seus documentos norteadores, o(s) tipo(s) de experiência que deseja colocar as crianças e seus adultos (equipe pedagógica, auxiliares de serviços gerais, famílias etc.). Temos discursos muito progressistas, reconhecendo a necessidade de estarmos vivenciando situações de cooperação, solidariedade, respeito, acesso à informação, à Arte etc. Então, por que as crianças ficam esperando? Ou por que os adultos colocam as crianças em espera?

Guattari (1985) sugere perguntar diretamente aos adultos que lidam com a infância, em que suas atitudes favorecem a iniciação das crianças nos valores do sistema, denotando a emergência de um “trabalho micropolítico”, que implicaria “de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo (...) incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio etc.” (Guattari, 1985: 53 - 54). Contudo, não se trata de criar simplificações ou uma escola na qual não se precise “esperar”, nem tampouco “proteger artificialmente a criança do mundo

exterior (...), um abrigo da realidade social” (Guattari, 1985: 54). Ao contrário, “criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos” (Guattari, 1985: 55), seria uma maneira de garantir a não cristalização de atitudes, abrindo espaço para experiências na escola que possam ir dando lugar às próprias capacidades de expressão de todos: crianças e adultos.

Seriam então a inquietação e o desconforto das crianças, nos momentos de espera, as primeiras pistas para se encontrar um caminho? Pode ser, pois “dizer que a criança é desprovida de tudo é também pensar que ela não possui os meios de que dispõe o adulto para viver em sociedade” (Charlot, 1979: 105).

.....

Bibliografía

- BONDIOLI, A. (2007). A criança, o adulto e o jogo. In: Souza G. de (Org.). A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez: 38-52.
- CHARLOT, B. (1979). A Mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- GUATTARI, F. (1985). Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense.
- JAVEAU, C. (2005). Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. Educação e Sociedade, Campinas, Brasil, Vol 26 (91): 379-389.
- MEDEIROS, C. S. de (2009). Profissionais de Educação, Saúde, Lazer e Cultura que trabalham com a Educação Infantil: Práticas e Concepções de Infância. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MONTANDON, C. (2001) Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro: n.º 112: 33-60.
- PEREIRA, R. R.; JOBIM E SOUZA, S. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. In Kramer, S.; Leite, M. I. F. P. Infância e Produção Cultural. (Org.). Campinas, SP: Papirus: 25-42.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. (2007). Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. 30ª Reunião Anual da ANPED – CD-Rom da ANPED.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes (Ciências Sociais da Educação).
- SIROTA, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n.º 112: 7-31.