

4.

Entrecruzando Planos de Análise: em Busca das Tensões que Desvelam a Empiria

As crianças são enviadas primeiramente à escola não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habituá-las a permanecer calmas e observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos.²⁶

Partindo da proposta bakhtiniana de estabelecer relações dialógicas possíveis entre dois discursos, pretendo identificar nos textos escritos e falados e nas práticas das culturas escolares e infantis o que é expresso a respeito do processo que transforma crianças em alunos, tomando ambas categorias em sua dimensão social, a primeira enquanto categoria geracional e a segunda como uma das principais categorias identitárias para as pessoas de pouca idade.

Se, como pano de fundo da tese, temos Bakhtin e sua concepção de linguagem e Vigotski através do recurso ao pensamento dialético, para avançar na abordagem da empiria este capítulo recorre aos conceitos de Foucault, de Certeau, da Sociologia da Infância (especialmente através de Corsaro e Sarmento) e de Sacristán: as culturas infantil e escolar serão tomadas como textos que dialogam e permitem identificar estratégias de poder e táticas de resistência nas práticas observadas, assim como suas influências na subjetivação dos sujeitos.

A idéia de contrapor os “textos” produzidos pelas culturas infantis e escolar apoia-se também no estudo das lógicas que movem os fazeres cotidianos, tal como proposto por Certeau (1994) que, ao analisar as relações colonizadoras espanholas (p.94) ou ainda a reação da sociedade às exigências de consumo, traz a potência de ação daqueles tidos como mais fracos:

Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro: Permaneciam outros no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo (...) Aquilo que se chama de *vulgarização* ou *degradação* de uma cultura seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da

²⁶ Kant, 1991, p. 30 2.

revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção. (Grifos do autor, 1994, p 95).

Inegavelmente a escola desempenha um papel fundamental ao agir no sentido de promover as individualizações disciplinares que engendram subjetividades mais ou menos adequadas ao modelo de sociedade em que estão inseridas. Foucault, ao tratar do poder disciplinar, fala da formação de corpos dóceis (1997). Fica claro, no entanto que o conceito de docilidade não se iguala ao de obediência, mas a uma maleabilidade que leva o sujeito a reconhecer a ação disciplinar como natural e necessária. Veiga - Neto (2007, p.62), define o que Foucault entende por poder: “*uma ação sobre ações*”, mas alerta que esse não é o foco principal do filósofo, o poder interessa como operador que permite o entendimento da subjetivação em suas redes.

Tratar das culturas escolares em sua dimensão de dispositivos pedagógicos permite enxergá-las enquanto estratégias do poder disciplinar disseminado. Vê-las como discurso, permite identificar a maneira como colocam em circulação os poderes.

O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita, permite barrá-lo. Da mesma forma o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições: mas também afrouxam seus laços. (Foucault, 1996, p. 96).

4.1 Foucault e Certeau: uma Analítica da Disciplina e da Resistência

Há uma relação evidente entre as idéias de Certeau e o conceito de poder disciplinar desenvolvido por Foucault. É disso que vamos nos ocupar, por hora, na tentativa de partir de um diálogo implícito para ampliá-lo até o nível das palavras das crianças e professores da Escola Municipal Tancredo Neves.

Foucault, na sua fase genealógica, desenvolveu os conceitos de poder disciplinar e biopoder. Para nosso estudo, interessa especialmente o primeiro, considerando sua dimensão de aplicação ou da produção de seus efeitos através das técnicas, dos instrumentos e das instituições.

A capacidade de circulação do poder mostra que ele é exercido potencialmente por todos os sujeitos e que estes são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder. “*O poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles*

(...) *o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu*” (Foucault, 1999, p. 35). Nesse ponto, Certeau complementa o conceito ao tratar daquilo que não possui visibilidade: a capacidade anônima de resistência presente na vida cotidiana. Para ele, os sujeitos se apropriam e ressignificam os objetos de consumo culturais ou materiais e este processo revela uma astúcia daqueles que compõem uma espécie de “*rede de uma antidisiplina*” (Certeau, 1994, p. 42) manifesta através da resistência ou da inércia.

Na *Invenção do Cotidiano* (1994), Certeau dialoga com Foucault, de *Vigiar e Punir* (1977), mostrando as resistências que subvertem os instrumentos do poder de seu próprio interior. Ao olhar para o cotidiano, Certeau revela as “microresistências que fundam microliberdades” (Giard, 1994, p.19). Esse recurso, escondido pelas estratégias de poder, é o que a ação das crianças vai mostrar na sua relação com a disciplina escolar que funda subjetividades de alunos, ao mesmo tempo que cria recursos para resistir a esse modelo de subjetivação, abrindo espaço para a criação, o novo, o inesperado. Observar os espaços sociais pequenos e cotidianos pode se revelar uma ferramenta de análise das táticas de resistência a uma reprodução que uniformiza.

Foucault elege o poder a objeto de estudo a partir de algumas precauções metodológicas. A primeira delas se traduz na concretude das instituições analisadas. Não se trata de um poder central ou soberano, mas daquele que se exerce milimetricamente nas instituições locais como os conventos, os asilos ou as prisões. Além disso, há a preocupação com o seu exercício efetivo, como ele se mostra na sua objetivação, ou na forma como produz efeitos. Foucault reconhece a dinâmica do exercício de poder no fato de que ele transita entre os agentes sociais, não permanecendo como propriedade de um grupo ou de outro. Interessa o movimento que parte do pequeno para o maior, dos mecanismos específicos, concretos para aqueles mais globais. Por fim, o poder é relacionado ao saber com os seus mecanismos de produção e acúmulo.

Ora, se o poder consiste em relações de força, *múltiplas e móveis, desiguais e instáveis*, é evidente que ele não pode emanar de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas, localizadas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. O poder está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação

de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares. (Pogrebinschi, 2004, p.188).

O conceito de disciplina em Foucault é aproximado ao de uma tecnologia para o exercício do poder, ela “*comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder...*” (Foucault 1977, p 177). Desta forma, a disciplina transforma o esforço necessário para o assujeitamento num gasto mínimo necessário de energia. Ela otimiza e potencializa as técnicas de poder. Para Foucault, os dispositivos disciplinares seriam: a vigilância, levada ao seu ponto máximo no panóptico de Benthan²⁷, a sanção normalizadora, ou castigo disciplinar e, por fim, o exame, que permite qualificar, classificar e punir, tornando os indivíduos visíveis e assujeitados.

Gondra (2009) se propõe a uma releitura de *Vigiar e Punir* (1977) a partir das aulas de Foucault no Collège de France em 1973 e publicadas no Brasil em 2006 com o título de “*o poder psiquiátrico*”. Para ele, o poder disciplinar se organiza a partir de três características:

- Em primeiro lugar, teríamos uma apropriação total ou exaustiva dos corpos, dos gestos, do tempo e do comportamento dos sujeitos. “*A disciplina começa a ser o confisco geral do corpo, do tempo e da vida.*” (Gondra, 2009, p. 71).
- O olhar permanente é a garantia de continuidade do poder disciplinar até o ponto em que ela se internaliza, tal como um hábito e pode funcionar de forma virtual. O papel dos exercícios, no adestramento dos corpos, e da escrita, para registros dos comportamentos e transmissão do saber acumulado sobre cada sujeito, tornam-se relevantes.
- Há um ordenamento hierárquico claro nos elementos componentes do poder disciplinar.

²⁷ Pan-óptico é um termo utilizado para designar um [centro penitenciário](#) ideal desenhado pelo filósofo [Jeremy Bentham](#) em [1785](#). O conceito do desenho permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

Para Gondra, essa forma de conceber o poder e suas formas de funcionamento implica em que os sistemas disciplinares apresentem como características:

uma fixação espacial, a extração ótima do tempo, a aplicação e a exploração das forças do corpo por uma regulamentação dos gestos, das atitudes e da atenção, a constituição de uma vigilância constante e de um poder punitivo imediato, enfim a organização de um poder regulamenta que, em si (...) é anônimo, não individual, resultando sempre em uma identificação das individualidades sujeitadas. (2009, p. 72-73)

O conceito de biopoder vem somar-se ao do poder disciplinar, complementando-o. De um lado, a ação sobre o sujeito, de outro, sobre as populações. Para o sujeito, a sanção; para o coletivo, a regulamentação. O biopoder não intervém no corpo do indivíduo, mas nos fenômenos coletivos dizem respeito à população através de mecanismos que medem, prevêm e calculam. Assim, para Foucault o poder e o saber guardam uma estreita ligação.

A função repressora deixa de ser o principal atributo do poder. Ele cria e recria numa rede múltipla de inúmeras possibilidades. Neste ponto, podemos convidar Certeau (1994) ao debate através de seus conceitos de estratégias e de táticas, que podem funcionar como categorias analíticas para operar com as práticas encontradas no campo, considerando a assimetria existente nas relações entre adultos e crianças ou entre as diferentes culturas trazidas aqui para debate. Certeau chama de estratégia:

o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças. (Grifos do autor, 1994, p. 99).

Para o autor, a tática se diferencia da estratégia pela ausência de uma delimitação que lhe forneça autonomia, ela não possui um projeto global, “*opera golpe por golpe... o que ganha não se conserva... Em suma, a tática é a arte do fraco*” (Certeau, 1994, p. 100 – 101).

Enquanto o sistema disciplinar, tal como definido por Foucault, incide de forma implacável sobre a vida do sujeito em todas as instituições pelas quais transita sejam elas a família, a escola, o hospital, o exército ou as prisões, Certeau

chama atenção para os processos antidisciplinares, ou seja, as práticas dos sujeitos comuns que podem rearranjar o que fôra imposto ao cotidiano pela racionalidade técnica. Através de pequenas astúcias e táticas de resistência, o sujeito é capaz recontextualizar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, estabelecendo novos usos ou diferentes combinações. Certeau reconhece que essas práticas ou táticas permanecem inscritas nos limites de um repertório preestabelecido, e que às vezes, acabam por criar novas regras, mas ele exalta a importância delas na geração de multiplicidade e diversidade nos espaços sociais, que tendem à integração da diferença pela homogeneização disciplinar

Ao abordar o discurso, Foucault e Certeau trazem a dimensão espacial como metáfora: a linguagem é uma construção arquitetônica onde os sujeitos se movimentam e interagem. Para Foucault, entretanto, o discurso é uma estratégia de dominação:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (1996, p.4)

Foucault se dedica às microfísicas do poder, garantia do controle e da ordem, pois, para ele, o discurso não é um conjunto de signos, elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas um conjunto de práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar. (1996, p.10).

Embora partindo de perspectiva diferente, Bakhtin contribui para nossa reflexão sobre o discurso, pois, embora a linguagem seja constituidora do sujeito, ela é também uma corrente contínua que se estabelece num fluxo permanente de diálogos que relacionam o que está sendo dito ao que veio antes e ao que lhe sucederá.

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor (...) Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada (...) O dado se transfigura no criado (BAKHTIN, 2000, p. 348).

Esse espaço de manobra previsto por Bakhtin na criação do novo a partir do já dado pode significar a brecha por onde o *sujeito ordinário* de Certeau

reintroduz a possibilidade de ruptura ou subversão da ordem. Metaforicamente podemos supor que o discurso em Foucault tende ao imobilismo, à fixação, enquanto para Bakhtin e Certeau ele se movimenta no mundo concreto das ações rotineiras diante da possibilidade de novas combinações ou enunciados, não necessariamente falas inaugurais, mas um reordenamento daquilo que está posto.

A enunciação do narrador tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora observando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2002, p. 145).

Assim, enquanto Foucault preocupa-se em ancorar sua pesquisa no discurso instituído, colocando as formas ordinárias de discurso fora do seu campo de estudos, Certeau, por sua vez, fundamenta sua abordagem na linguagem do cotidiano. Assim como Bakhtin, Certeau propõe que o significado está necessariamente vinculado ao cotidiano da linguagem, e não apenas à sua produção institucional.

Embora reconheça o jogo da estratégia, Certeau acredita que o controle da história e das práticas cotidianas é, porém, uma ficção, pois a existência das táticas torna o discurso um ato performativo, um lugar praticado, ou seja, um lugar onde o sujeito dialoga e interfere no discurso institucional, tornando o controle apontado por Foucault uma ficção.

Josgrilberg (2005) situa a posição de Certeau como oposta às antinomias escrito/oral, parole/langue, enunciado/enunciação, pois a questão central está na *“tensão entre a gramática que controla e a enunciação que a atualiza”*. (p. 96).

Que essa digressão sobre a forma de entender e tratar o discurso não nos desvirtue do aspecto fundamental: o que está em jogo para Certeau e Foucault são as questões relativas ao poder, ainda que expressas através do discurso. O que os afasta é a forma de conceber os micropoderes e as microrrelações. Se para Certeau eles modificam os limites da dominação colocada pelo discurso do poder, para Foucault eles alimentam essa dominação.

Como não se trata, nesta tese, de estabelecer uma filiação teórica a um ou outro autor, fiquemos com o que eles nos proporcionam como ferramentas analíticas: com Foucault prestemos atenção às estruturas do poder para identificar

o que nelas nos aprisiona . Já de Certeau vamos aproveitar a idéia das fraturas do discurso do poder nas quais se insinua a possibilidade de mudança.

Antes de voltar ao campo para verificar como se manifestam o poder disciplinar, a ação normalizadora, as sanções, os exames, as estratégias do poder e as táticas de resistência é preciso um desvio no percurso para tratar das culturas escolar e infantil sob a ótica que se acabou de delinear.

4.2 Culturas Infantis e Cultura Escolar

Vejamos a seguir as concepções de culturas infantis, especialmente aquelas discutidas no âmbito da sociologia da infância, e as de cultura escolar para que possamos pensá-las enquanto táticas ou estratégias na sua materialidade expressa nos eventos registrados no diário de campo.

A opção por apresentar em primeiro lugar as culturas infantis segue a lógica de que elas antecedem e, eventualmente, reproduzem interpretativamente²⁸ as culturas escolares.

4.2.1 Infância e cultura: as culturas infantis como recriação do mundo

O contexto atual difere bastante da época inaugural da sociologia da infância (Sirota, 2001). Segundo Sarmiento (2008), o debate que marcou a constituição do campo parece estar sendo superado. As crianças, como objeto de estudo sociológico, já estão afirmadas enquanto campo do saber. A construção social da infância, seu paradigma, hoje abriga até mesmo divergências. Sarmiento (2006) traça um mapa conceitual apresentando a sociologia da infância como uma área da sociologia aplicada, ou ainda como um campo interdisciplinar de estudos da infância onde entrariam em diálogo a antropologia, a psicologia, as ciências da educação, a economia, a política, enfim uma ampla gama de saberes. Sarmiento destaca as diferenças entre as perspectivas estruturais, as interpretativas e as críticas.

²⁸ Conceito desenvolvido por William Corsaro no livro *Friendship and peer culture in the early years*. 1985 onde discute que as crianças não apenas contribuem para sua própria socialização, mas que criam e participam de suas próprias culturas de pares.

Para as perspectivas estruturais importa tomar a infância como categoria geracional, ou seja, sujeitos que pertencem a uma mesma faixa etária ao mesmo tempo e, por isso, sofrem as mesmas ações da estrutura social que estão inseridos a agem sobre ela, ao mesmo tempo, apesar da sua possível diversidade. Os temas privilegiados nessa perspectiva se centram nas áreas das histórias da infância, das políticas públicas, demografia, economia, direito e cidadania.

As perspectivas interpretativas, por sua vez, embora partam do pertencimento da criança à categoria social da infância, voltam seus estudos para os processos de subjetivação criados por elas, nas interações com os adultos e com os seus pares que as levam a recriar as culturas onde estão inseridas. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (1997) é central nessa abordagem. Segundo Sarmiento (2008, p.31), os temas privilegiados são a ação social das crianças, suas interações, as culturas infantis, a sua participação nas instituições, as relações entre as tecnologias de informação e as crianças e a cultura lúdica (Brougère, 1998).

As perspectivas críticas, ou estudos de intervenção (Sarmiento, 2008, p.32) por fim, buscam a emancipação social da infância, pois a tomam como construção histórica de um grupo que vive condições específicas de exclusão social. Os temas abordados nessa perspectiva tratam da dominação cultural, patriarcal e de gênero, assim como os maus-tratos à infância.

A despeito das diferenças conceituais, alguns aspectos podem ser considerados confluentes na *declinação plural da sociologia(s) da infância* (Sarmiento, 2008, p. 25). Dentre eles destacam-se as idéias de que a infância deve ser estudada a partir de seu próprio campo e da autonomia analítica de sua ação social e não sob uma perspectiva adultocêntrica. Apesar de a infância ser considerada uma categoria geracional, os aspectos que distinguem as várias crianças como classe, gênero ou etnia, devem ser articulados em seu estudo. A configuração sociológica da infância, entretanto, não pode prescindir do conceito de geração, pois ele se refere a um grupo social intemporal, ao mesmo tempo em que compreende um grupo de pessoas que viveram em condições históricas semelhantes e desenvolveu com isso experiências particulares.

A consolidação da infância como categoria social se deu historicamente pela negatividade, por aquilo que não podia falar ou fazer. A sociologia da infância, por sua vez, veio reafirmar a competência infantil. Outro aspecto de concordância diz respeito a tomar essa etapa da vida não como uma transição – o que todas as idades seriam - mas como um período em que os sujeitos seriam atores sociais competentes que se expressariam na alteridade geracional. Sarmiento (2006) observa, nessa proposição, uma crítica à psicologia do desenvolvimento. A sociologia da infância concorda quanto à necessidade de estudar as crianças como categoria social mais afetada por condições estruturais como desigualdades sociais, guerras ou ausência de políticas sociais.

As crianças são vistas como produtoras de cultura e exprimem através dela suas percepções e interações com os pares ou os adultos. As culturas infantis apresentam especificidades como os modos com que o lúdico e o faz-de-conta são incorporados. Quanto às instituições voltadas para as crianças, observa-se a ação que configura o ofício de criança, determinando padrões de “normalidade” para o desempenho social. Os processos de socialização desenvolvidos nesses espaços tentam se processar de maneira vertical.

Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que "inventou o aluno" (...) e "institucionalizou a infância" (...). Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta - no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a "ordem social das crianças". (Sarmiento, 2006, s.p.).

Prout (2004) faz críticas severas às fragilidades da sociologia da infância. A principal diz respeito à manutenção das dicotomias da sociologia moderna: estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir/em formação. O autor propõe que os estudos concentrem-se no “*terceiro excluído*” dessas dicotomias.

Em sua análise, Prout ressalta que o surgimento da sociologia da infância é contemporâneo das mudanças que caracterizariam a modernidade tardia que trouxe sérias questões para as teorias sociais.

a Sociologia tentava manter-se a par de um complexo conjunto de mudanças sociais anteriormente delineadas e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase

todo o século anterior. O problema era que a teoria social moderna nunca havia proporcionado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância via-se, por essa razão, a braços com uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável. (2004, p. 5-6)

Assim, num momento em que a sociologia precisava se reinventar para dar conta dos fenômenos que analisava, a sociologia da infância entrava em cena armada com os instrumentos que estavam sob re-elaboração nesse contexto. A idéia de infância como estrutura e das crianças como atores sociais, por exemplo, é herdeira de uma sociologia moderna que já se encontrava, naquele momento, em movimento de aproximação à modernidade tardia e o conseqüente descentramento dos sujeitos. Para superar as oposições dualistas, Prout recorre à teoria de ator/rede²⁹ e à teoria da complexidade³⁰ para discutir as relações inter-geracionais ou os estudos longitudinais das diferentes etapas da vida. Para ele, é necessário que os estudos da infancia superem a oposição natureza/cultura, uma vez que o social e o biológico tem implicações recíprocas em todos os níveis.

A dialética vigotskiana, a meu ver, antecipou essa discussão, superando-a através do reconhecimento da relação entre os pólos aparentemente opostos das dicotomias. A superação dialética permite, por exemplo, um reconhecimento da natureza na cultura e vice-versa, mostrando sua mútua implicação e as mudanças qualitativas decorrentes dessa relação. O sujeito se constrói como humano a partir do uso que faz da linguagem – o signo como ferramenta – e altera suas características biológicas como decorrência dessa construção. O cérebro humano em suas conexões não pode ser pensado como resultante exclusivo de uma dimensão ou de outra, ele é fruto do processo histórico de constituição da humanidade.

²⁹ A teoria ator-rede foi elaborada no campo de estudos da ciência e tecnologia. Seu objetivo é atender ao princípio de simetria instaurado pela antropologia das ciências, defende a idéia de que, se os seres humanos estabelecem uma rede social, não é apenas porque eles interagem com outros seres humanos, mas com outros materiais também. Há uma multiplicidade de materiais heterogêneos conectados em uma rede que tem múltiplas entradas, está sempre em movimento e aberta a novos elementos que podem se associar de forma inédita e inesperada. Todos os fenômenos são efeitos dessas redes que mesclam simetricamente pessoas e objetos, dados da natureza e dados da sociedade, oferecendo-lhes igual tratamento.

³⁰ A teoria da complexidade mostra que a realidade é não linear, caótica, catastrófica e difusa e deve ser vista de forma não somente quantitativa, mas, principalmente, qualitativa. Entender um fenômeno é compreendê-lo, não por suas partes, mas pelo seu contexto totalizante.

O olhar sobre as crianças na escola não será portanto direcionado por um único campo de saber, pois como reconhece Prout:

Uma das implicações práticas imediatas daquilo que defendo é a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância. O campo é já significativamente interdisciplinar graças aos contributos de áreas como a Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História e outras. Existem, porém, áreas cujo diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, a qual constituiu, de alguma forma, o obstáculo maior em relação à Sociologia da Infância: crianças enquanto indivíduos *versus* crianças enquanto social. (2004, p.13)

A pesquisa sobre a infância no Brasil conta com um número expressivo de produções recentes. Dentre estes, destaco alguns Delgado e Muller, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenam um grupo de pesquisa chamado *Crianças, Infâncias e Culturas – CIC*, cujas pesquisas contemplam a diversidade e a alteridade dos grupos de crianças como temática central (2007, 2006, 2005), ressaltando as culturas em diferentes contextos de educação. Problematiza a participação das crianças nas ruas e na cidade, em diferentes instituições e nas análises históricas sobre as representações das infâncias. As investigações sobre as culturas infantis e a construção de representações sobre as infâncias, em diferentes contextos históricos, contribui para a descoberta das múltiplas diferenciações e desigualdades que envolvem o termo infância e para a variada forma do ser criança historicamente. A metodologia de pesquisa com crianças recebeu contribuições significativas deste grupo.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado por Candal Rocha conduz projetos de pesquisa que pretendem aprofundar o conhecimento sobre as instituições que atuam na educação de crianças entre zero e seis anos, suas práticas e organização, buscam também subsidiar a elaboração de políticas para a área e participar de fóruns e associações (Cerisara, Rocha e Silva Filho, 2002). Outro aspecto considerado é o trabalho de formação de educadores nos diversos níveis: graduação, pós-graduação e formação em serviço.

Gouvêa, na Universidade Federal de Minas Gerais, compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, coordenado por Faria Filho, que tem abordado os processos históricos da educação brasileira e, mais

especificamente em Minas Gerais, nos seus diversos momentos e espaços. As pesquisas dão ênfase ao processo de constituição, consolidação e legitimação da escola, em sua relação com demais instâncias sociais. Dentre as produções deste grupo, destaco para o debate desta tese Faria Filho, Gonçalves e Vidal (2004) no definição da cultura escolar como categoria de análise.

O grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas*, sob a coordenação de Goulart da Universidade Federal Fluminense, trabalha na dimensão cultural das políticas e práticas educativas que envolvem a linguagem oral e escrita, tanto na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, quanto da formação de professores e do currículo, englobando a produção de linguagem na alfabetização, no ensino fundamental (incluindo a educação de jovens e adultos) e na Educação Infantil (Goulart, 2009a, 2009b, 2007). A pesquisa de Borba, no doutorado (2005), contribuiu para a compreensão de como as crianças, na relações entre si e nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância, concebidas como formas de ação social sobre o mundo pelas quais se identificam como um grupo de pares. A partir de uma perspectiva etnográfica, o estudo acompanhou um grupo de crianças de quatro a seis anos, situado em uma unidade municipal de Educação Infantil de Niterói.

O INFOC – Infância, formação e cultura, coordenado por Kramer, no qual se insere essa tese, desenvolve pesquisas na área da Educação Infantil tendo como referências principais Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e Walter Benjamin que fornecem as bases teóricas para uma compreensão da educação, da infância e da formação, fundamentadas na psicologia, na sociologia e na história. Nesta abordagem, o conceito de infância se situa no centro da concepção de história de Benjamin: a criança é sujeito da linguagem e da cultura e cognição; ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea. Além desses autores, as contribuições da antropologia e da sociologia da infância permitem compreender crianças e adultos e suas interações no mundo contemporâneo. As pesquisas realizadas trataram de alfabetização, leitura e escrita, políticas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, formação de seus profissionais, interações de crianças e adultos na cultura contemporânea. A pesquisa atualmente em curso

“Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações” (Kramer, 2008) tem o objetivo de conhecer, numa perspectiva macro, a situação da infância, das políticas de Educação Infantil e da formação dos profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e, numa perspectiva micro, conhecer interações e práticas entre adultos e crianças em creches, escolas de Educação Infantil e escolas de ensino fundamental em cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro que concentram grande população de crianças na Educação Infantil.

4.2.2 A cultura escolar como um texto

A cultura escolar tornou-se categoria de análise e campo de investigação dos estudos da educação brasileira a partir da emergência do debate sobre a cultura em geral traduzida em práticas constitutivas da sociedade. A temática sensibilizou pesquisadores de áreas distintas, desde lingüistas a historiadores e sociólogos. O campo educacional entrou no debate trazendo para investigação a cultura escolar. Faria Filho et alii (2004), a partir de um cuidadoso levantamento do estado da arte, apontam o artigo de José Mário Pires Azanha, "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa", publicado em 1991 na *Revista da USP*, como situado nesse campo. Partia de uma interrogação sobre a crise em educação e propunha um inventário das práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. O texto concedia destaque:

à função cultural da escola em face da diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas. Demonstrava a proficuidade do conceito na operacionalização de análises sobre a instituição escolar a partir de diferentes vertentes do conhecimento pedagógico. (Faria Filho et alii, 2004, p. 141).

Dominique Julia, em seu artigo: "A cultura escolar como objeto histórico", traduzido para o português pela Revista Brasileira de História da Educação em 2001, definia a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que

podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, 2001, p. 10).

Julia expande os limites do conceito para extramuros, mostrando o quanto a sociedade foi contaminada pelos modos de pensar e agir engendrados por práticas escolares. E ainda, não deixava de fora das culturas escolares as culturas infantis, senão vejamos:

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (Julia, 2001, p.11).

A proposta do autor era contrapor à teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, uma leitura das práticas cotidianas. O artigo propunha o estudo da história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais em direção à análise de textos normativos.

Para Chervel (1990), a escola produziria um saber específico com efeitos sobre a sociedade e a cultura. A categoria *disciplina escolar* extrapolaria a sala de aula e os conteúdos trabalhados nela, uma vez que ela determina um fenômeno de aculturação de massas, tornando-se objeto da história cultural. As disciplinas exercem então um papel duplo: formam não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Forquin destacou a discussão sobre os conteúdos eleitos para compor as disciplinas escolares; escolha que já revelava uma arbitrariedade decorrente de fatores simultaneamente ideológicos, sociais e políticos. Interessou-se por observar as relações entre o currículo oficial, o currículo real e o currículo efetivamente aprendido. Analisou também o processo de transposição didática, instrumento através do qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Forquin hesitava, no entanto, entre tomar a cultura escolar como uma cultura “segunda” (1992, p.33), derivada ou transposta ou pensá-la como “*verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar sui generis*” (Forquin, 1992, p. 35).

António Viñao Frago conceitua a cultura escolar como as diferentes práticas que ocorrem nas escolas envolvendo alunos, professores e funcionários, assim como as normas de funcionamento e a teorias de conhecimento ensinadas. Para ele, a cultura escolar é uma categoria que engloba tudo o que acontece no interior da escola. *“Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”*. (Viñao Frago, 1995, p. 69). Já em outro texto, Viñao Frago se aproxima da idéia de conformação das subjetividades através dos mecanismos escolares especialmente do espaço e do tempo fabricados pela escola como mecanismos sociais que condicionam as significações e os modos de educação. O espaço é visto como lugar e o tempo como um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana. Assim, o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar são as formas de sua ocupação:

O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (Viñao Frago, 1998, p.61).

Para Viñao Frago haveria tantas culturas escolares quantas instituições de ensino, e sua função seria prover os sujeitos de modos de pensar e atuar pautados em estratégias para serem desenvolvidas tanto nas aulas como fora delas de forma integrada em suas vidas cotidianas. (2000, p.100). Em síntese, para o autor tratar-se-ia de um conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos expressos em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Pérez Gómez, apoiando-se em Sacristán (1995), por sua vez, afirma:

... considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo. (Pérez Gómez, 2001, p.17).

Fica evidente a preocupação do autor em encontrar na escola aquilo que extrapola o currículo oficial. São várias culturas presentes no processo de escolarização, e é esta multiplicidade que dá sentido e consistência ao que alunos vivenciam na prática escolar. A escola faria uma “mediação reflexiva” entre: a cultura crítica contida nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; a cultura

acadêmica, expressa pelo currículo; a cultura social, constituída pelos valores hegemônicos sociedade; a cultura institucional, presente nas pressões cotidianas, nos papéis, normas, ritos e rotinas; e, finalmente, a cultura que ele denomina experiencial, que é aquela adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (Pérez Gómez, 2001, p.17). Apesar de desmembrar o conceito de cultura escolar, Pérez Gómez não deixa de estar referindo-se a ela, e ampliando a compreensão de seu conceito quando trata do encontro das várias culturas apontadas no espaço escolar.

Para esta pesquisa, é interessante destacar que na cultura institucional, a disciplina, a avaliação, as tradições, os costumes, acabam por reforçar as crenças e valores ligados à vida social das pessoas que convivem na escola. Os estudantes vivem em determinado contexto antes de iniciar sua escolarização e esta sua vida é carregada de artefatos culturais, práticas e significados, recebendo influências da família e do seu meio. Esta configuração prévia dos alunos antes da escola e que continua a ser elaborada de forma paralela ao espaço escolar é o que Pérez Gómez (2001, p.205) vai chamar de cultura experiencial: a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto, o que não se dá de maneira acrítica. Para ele, a escolarização é uma espécie de contraposição às vivências dos estudantes, proporcionando uma visão crítica - ligada à cultura hegemônica, mas nem por isso sua cópia fiel - da sociedade onde estão inseridos. (Pérez Gómez, 2001, p.205).

4.2.3 Sacristán: o currículo como dispositivo de poder e a invenção do aluno

Numa ou noutra abordagem um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola: o reconhecimento de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única cujos principais elementos constitutivos seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o

sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Diante do panorama apresentado fica claro que há variações nas concepções teóricas adotadas, mas, para tomarmos a categoria da cultura escolar como elemento de análise, vamos considerar que a escola é uma instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, como decorrência dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores.

Um dispositivo da cultura escolar que merece uma análise específica, por suas conseqüências estruturais, é o currículo Para Sacristán (2000, p. 17) o currículo deve ser visto como a expressão de um equilíbrio entre interesses que atuam sobre o sistema educativo e é ele quem realiza os fins da educação no ensino escolarizado. Sua proposta é tomá-lo como um artefato cultural que precisa ser decifrado já que é carregado de valores. Não é suficiente analisá-lo em sua acepção mais direta como “*seleção particular de cultura (...) conteúdos intelectuais a serem aprendidos.*” (2000, p. 18). Pois, os currículos – especialmente os da educação obrigatória – traduzem um projeto socializador desempenhado pela escola.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela. (2000, p. 18)

Sacristán destaca a relevância que os contextos concretos adquirem para o estudo do currículo, pois ele se molda:

dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios,, cristaliza enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar cota desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidencia as realidades que o condicionam. (2000, p. 21)

Nessa concepção, o currículo extrapola o campo pedagógico e se insere no campo das práticas políticas, administrativas, de criação intelectual, de avaliação entre outras, pois, “*o significado ultimo do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere*” (Sacristán, 2000, p. 22). O currículo é ainda o

mediador na relação entre professor e aluno, ele fixa seus lugares em relação à transmissão do saber e define as identidades a partir dessa posição.

O autor destaca a função formadora do currículo que pretende refletir o que seria o esquema socializador da escola. O currículo tem uma materialidade e é essa dimensão que importa analisar é a do currículo em ação, sua práxis. Assim, as tarefas escolares representam:

Ritos ou esquemas de comportamento que supõem um referencial de conduta (...). Este caráter social das tarefas empresta-lhe um alto poder socializador dos indivíduos, pois através delas se concretizam as condições da escolaridade, do currículo e da organização social que cada centro educativo é. (2000, p. 205).

Veiga – Neto (2002) propõe que o currículo deva ser problematizado através das relações que mantém com as ressignificações do espaço e do tempo, ou seja, o currículo foi engendrado para favorecer uma ordem e uma representação fundadas em lógicas específicas de tempo e espaço. O autor lembra que a palavra disciplina inicialmente tinha um único significado – *discere pueris* – o que se dizia às crianças, na modernidade, entretanto, o termo pôde ser pensado sob dois enfoques, um voltado para os saberes e outro para o controle dos corpos. Veiga – Neto atribui ao currículo uma função disciplinar.

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. (Veiga – Neto, 2002, p.172).

A disciplinaridade é o elemento articulador entre as práticas e o currículo, através dela se dão as operações de docilização dos corpos infantis e a organização dos saberes em conjuntos delimitados – as disciplinas. Outro aspecto essencial do currículo é sua função como “... *dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno*”. (Veiga – Neto, 2002, p.171)

Sacristán (2005) realiza uma importante análise da construção da categoria social de aluno e de sua identificação à categoria geracional de infância através da naturalização do processo:

Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo (...). O *aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenção dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles. (Grifos do autor, 2005, p. 13).

As duas categorias foram construídas socialmente, ao mesmo tempo, de forma que uma parece ser a condição natural da outra nas sociedades escolarizadas. O autor ressalta, no entanto, a não universalização das categorias, o que ocultaria mais do que esclareceria os processos a que estão submetidas: assim como há infâncias, há alunos, no plural. A maneira de ser criança afetará a forma como se é aluno e vice-versa (Sacristán, 2005, p. 22). Convém destacar, no entanto, a naturalização da condição de aluno que conduz ao não questionamento sobre o que significa estar nessa situação que, como bem lembra Sacristán “*é contingente e transitória*”. (2005, p 13)

Para Sacristán, a forma como espaço e tempo são administrados em nossa sociedade vai configurar uma dada forma de ser e estar no mundo. A escola e suas práticas tem papel fundamental na estruturação desses eixos subjetivos. A própria idade é um referente fundamental no eixo do tempo que é apropriado pelas práticas escolares como elemento organizador.

Elevando a condição de *aluno* a uma *categoria*, o autor revela que ao seu redor formou-se uma ordem social que se traduziu num jeito determinado de viver o cotidiano que é naturalizado, portanto sem reconhecimento de sua historicidade. Sacristán critica o tratamento dado ao *aluno* como objeto de conhecimento, uma vez que foi repartido entre diversos saberes que não dialogavam entre si. A crítica se dirige especialmente à psicologia (embora refira-se também à antropologia, à sociologia, à medicina, entre outras) pois esta foi marcada pela tendência à: primeiro “*descrevê-lo, normalizá-lo, caracterizando-o; depois (...) regulá-lo desmembrando-o de sua condição social e cultural (e também escolar)*” (2005, p.14)

O mais grave é a equivalência que se estabelece entre os conceitos de criança e de aluno, como se a segunda pudesse conter a primeira, dando conta de sua complexidade e fornecendo os elementos necessários ao estudo desta como objeto do saber.

O modelo de pesquisa a ser seguido para o que Sacristán denomina de “*determinações do sujeito infantil*” (2005, p. 17) aproxima-se, em certa medida, ao esforço desta tese, naquilo que o autor considera a “*tripla atitude inquisitiva*” que implica no interesse pelas condições nas quais os sujeitos vivem,

especialmente na busca da forma como se originaram as práticas de relação entre adultos e crianças na vida cotidiana e nas instituições, não desconsiderando que essas práticas estão relacionadas a outras mais amplas. Por fim, é necessária uma *análise do discurso* que permita identificar desde as crenças do senso comum até os discursos científicos sobre as crianças interpretando os modelos representativos desta etapa da vida.

Avaliando o desenvolvimento humano e sua influência sobre a forma como concebemos a infância, Sacristán destaca o peso que o pensamento evolutivo tem nessa questão. O processo também naturalizado pressupõe uma sucessão de etapas que conduziriam o sujeito humano da incapacidade total à plenitude adulta, pois, nessa perspectiva:

Tornar-se adulto é ter o poder de dispor de um corpo mais desenvolvido, de falar, de escolher; Ter mais independência nas formas de viver, maior utilidade social, mais liberdade, mais saber, mais responsabilidade, etc. (2005, p. 46).

Sacristán endossa a tese foucaultiana sobre a determinação que os regimes de verdade acabam por desempenhar nas crenças sobre o que é possível de ser feito, pois ao mesmo tempo que falam sobre o que é o desenvolvimento, produzem como efeito este mesmo modelo, desenvolvendo-nos – de maneira geral - de forma evolutiva, transformando a esfera do privado em objeto da ciência. Logo:

A criança, objeto científico da psicologia evolutiva – e por extensão o aluno – é uma construção que ela faz dando-lhe uma determinada identidade. (Grifos do autor, 2005, p. 47)

A aproximação entre *as condições de aluno* e de *criança* torna-se ainda mais explícita se pensarmos na função da escola como aquela que vai desenvolver as capacidades desse sujeito *incompleto* dirigindo-lhe rumo à *plenitude adulta*. Ser aluno acaba sendo alçado a uma condicionalidade de ser sujeito.

Ao serem enviados para a escola as crianças aprendem que “*ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)*” (Sacristán, 2005, p. 125) e isso deve ser expresso por comportamentos característicos dessa categoria social. Sacristán reconhece, entretanto, um espaço de resistência das crianças na cultura de pares. Ao serem segregadas do mundo adulto e

institucionalizadas na escola, nasce uma cultura, que corresponde ao nicho ambiental dos iguais.

A experiência dividida em dois nichos é uma oportunidade para se proteger do controle total dos pais e professores. Entre os ambientes familiares e escolares, em que se pode se esconder, nasce um terceiro que pode se tornar independente de ambos: o do grupo de iguais. (2005, p. 58).

O pensamento de Sacristán aproxima-se ao de Certeau quando reconhece que a institucionalização não garante o pleno controle sobre os sujeitos, antes disso, ao contrário, “*ela mesma dará motivos para que seja um espaço de resistência que reforçará (...) a comunidade dos iguais.*” (2005, p. 58).

Aspectos como o a hierarquização das crianças pela adequação ao que se espera delas, as regras, as normas, os rituais e as aprendizagens subjacentes ao processo de escolarização serão observados na tese como elementos constituidores da identidade de aluno, ao mesmo tempo, será analisada a maneira como as crianças se apropriam dessas experiências. Pois, de acordo com Lelis vale interrogar o

o sentido da escolarização, que é pessoal e coletiva, e que confere ao aluno/ator a possibilidade de construir significados, efetuar escolhas, mover-se no interior da escola mediante um saber fazer, pois a escola não produz apenas qualificações e competências, ela contribui para que os indivíduos tenham disposições e atitudes (2005, p.138).