

AS “CRIANÇAS CRUAS”: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche

Maria Cristina Martins *

RESUMO

O referido texto objetiva discutir questões ligadas à infância e exclusão e prática pedagógica no interior da creche direcionada às camadas populares. Num período de dois anos, orientamos um grupo de estagiários em uma creche da cidade de Aracaju que oferece atendimento para crianças filhas de empregadas domésticas. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso e integrou parte da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC), financiada pelo CNPQ. Neste texto, trazemos uma parte do estudo e das reflexões organizadas nas entrevistas e registros de campo, coletados nos encontros com pais, professores e coordenadores. A questão que levantamos como problemática do estudo refere-se ao discurso legitimador de práticas discriminatórias e disciplinares, direcionadas às crianças e suas famílias, justificadas sob aval do poder pedagógico.

Palavras-chave: Infância – Educação – Exclusão – Poder

ABSTRACT

THE CRUDE CHILDREN: reflecting upon infancy, power and exclusion in the daily life of the day-care center

This paper discusses questions linked to childhood and exclusion in pedagogical practices in low income nurseries. We have guided trainees for two years in a nursery of Aracaju (Sergipe, Brazil) which attends children of maids. Our research was a case-study integrating partially a research realized by the Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC), financed by the CNPQ. We bring here part of the studies and reflections born through interviews and fieldwork observations during encounters with parents, teachers and coordinators. We are guided by a problematic about the legitimation of discriminatory and disciplinary practices through pedagogical discourses directed towards parents.

Keywords: Childhood – Education – Exclusion – Power

* Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe - UFS (Grupo de estudos e pesquisas sobre exclusão, cidadania e direitos humanos – GEPEC / Grupo de estudos e pesquisas em educação e contemporaneidade - EDUCON), Brasil. Endereço para correspondência: Cidade Universitária Prof. José Aloísio Campos - DED - Jardim Rosa Elze – 49100-000 São Cristóvão-SE. E-mail: mariacrismartins@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as relações entre infância, poder e os discursos institucionais produzidos sobre as crianças e suas famílias no interior da creche, faz-se necessário apontarmos a trajetória histórica do conceito de infância e suas significações de acordo com o contexto sócio/político/social.

Aqui propomos pensar um pouco sobre essas questões, tentando entender os processos de constituição do discurso pedagógico e do olhar sobre a criança e sua família, na creche. As práticas e olhares sobre os sujeitos infantis é algo produzido num determinado projeto de sociedade, homem e ciência e numa vontade-de-saber e poder que a modernidade postulou (FOUCAULT, 2001).

Assim, as práticas, sejam elas em sala de aula ou no âmbito das políticas públicas, enunciam o “ser criança”, o “como ser criança”, quais são as suas necessidades não apenas no plano individual, mas também no coletivo. Definimos, assim, políticas de identidade e modos de ser dos sujeitos infantis.

Buscando as origens do conceito de infância, bastante discutido na obra do historiador Philippe Ariès (1981), vemos que a forma de pensar a infância e as definições do lugar desta na sociedade e na família sofrem transformações significativas ao longo da história. Em especial, a partir da transição da sociedade tradicional para a moderna, quando o ideário liberal-burguês traz novas significações sociais para a criança e para a família, separando a criança cada vez mais do mundo adulto. Segundo Áries (1981, p. 10): “a duração na infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.”

A nova centralidade da infância, fruto das transformações religiosas, políticas e sociais que se verificam a partir do século XVII, vai produzir novas compreensões e investidas sobre a criança, tomando-a, dentre outras coisas, um ser que precisará da proteção e da tutela do adulto para constituir-se alguém no futuro. Se, num período anterior às idéias de juristas e dos eclesiásticos, haviam produzido uma investida moralizante sobre a infância, a sociedade burguesa emergente trará o processo

de disciplinarização e institucionalização como condição primordial para a constituição do sujeito infantil, tornando a escola o espaço privilegiado para educar e moldar as crianças. Assim, a criança é destituída de seu anterior anonimato e transforma-se num novo objeto das instituições como o Estado, a família, a escola, a igreja, os internatos e asilos.

No campo das idéias, legitima-se uma visão de criança como ser incompleto, pautada numa idéia evolucionista que toma a criança na sua plenitude em função de algo evoluído, completo – o adulto (PERROTI, 1982). Nesse sentido, a criança é sempre alguma coisa imperfeita que precisaria ser lapidada, tendo, neste caso, a educação e a escola a principal função de “suprir” a falta de maturidade e a imperfeição. O adulto representa então o modelo futuro, tomado como o estágio mais avançado do organismo vivo, em suas diferentes fases. A essa idéia evolucionista e adultocêntrica se contrapõe a concepção de um conceito de infância construído a partir das relações sociais estabelecidas e das transformações históricas e culturais em que a criança se insere. Na verdade, até o século XIX as ciências humanas estavam vinculadas à filosofia, passando depois ao estudo do homem na sua totalidade e em suas relações com o resto da natureza e com a cultura (SOUZA, 1994).

Trazendo as discussões para o campo da educação infantil, vamos constatar que esse ideário de criança como ser incompleto, destituído de materialidade social ou romanticamente constituído, ainda está presente, embora não seja hegemônico. Isso corrobora com uma prática de negação da criança como sujeito capaz de exercer sua cidadania, sem estar necessariamente sob a tutela do adulto.

Os estudos sobre a trajetória histórica do conceito de infância e das concepções pedagógicas que informam as práticas são elementos teóricos que fundamentam nossas discussões sobre cidadania e direitos da infância. Daí sua importância. Estamos tentando pensar que a construção da idéia de cidadania da infância passa também pela crítica tanto aos mecanismos de reprodução de práticas equivocadas e destituidoras de direitos no interior da escola, como daquelas implementadas no campo das políticas públicas para crianças, em especial, as de camadas populares. Para essas cri-

anças os discursos e as ações voltam-se, na maioria das vezes, para a avaliação de uma carência, que seria suprida por uma educação compensatória e por um “discurso pedagógico” que autoriza práticas discriminatórias ou desqualifica a cultura familiar, especialmente no tocante a hábitos de alimentação e higiene.

Voltando às questões em relação às transformações ocorridas no campo da infância e da família, e que se intensificaram com a modernidade, a nova centralidade da criança e a sua diferenciação do mundo adulto ocorrem em conjunto com as novas investidas sobre o corpo, a sexualidade da criança e a saúde da população. Foucault (2001) vai denominar essas práticas de “exercício de poder” sobre o corpo-espécie e que se dão num âmbito mais amplo, desde o século XVIII. O corpo enquanto suporte ou processos biológicos; a proliferação da espécie, os nascimentos e as mortes; a saúde da população, o seu crescimento ou contenção. Na verdade, a necessidade de regularização desses processos dá-se através das mudanças nos mecanismos de poder, que institui novos dispositivos para gerir a vida dos indivíduos e da população, constituindo-se no que o autor denomina de biopolítica da população.

Esse agir sobre a população vai disseminar-se por todo corpo social e será utilizado pelas instituições como a escola, a família e a polícia, e incorporado pelas disciplinas, como no caso da medicina. A nova forma de poder vai-se estabelecer como um conjunto de técnicas eficazes para o controle do campo social e na produção de discursos de verdade. Segundo Foucault (2001), o biopoder opera segregando, hierarquizando, garantindo situações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo.

A sociedade que vem-se configurando até chegar ao período chamado de modernidade, vai definir novas formas de controle e significação para as crianças e para as famílias, delineando a supremacia da instituição escolar. Neste caso, o novo sujeito criança será investido de cuidados “especiais”, baseados num saber educativo e psicológico circunscrito a um grupo de profissionais e instituições. Esses são avaliados pelo campo social como aptos a exercerem o poder, a ordem e a disciplina sobre as crianças.

Ao novo sentimento de infância corresponderá todo um arcabouço teórico no campo da psicologia, da pedagogia e da medicina, dando suporte às novas práticas educacionais e à produção de verdades sobre a vida e o corpo das crianças e também das famílias. Segundo Bujes, “São estas pressões a favor da vida e interessadas no seu governo que explicam o afã da sociedade em proteger/regular as suas crianças, no quadro sociopolítico que se delineia na era moderna, com o processo de secularização das instituições sociais”. (FOUCAULT, 2001, p. 36).

Assim, a educação de crianças pequenas se inscreveria no conjunto das tecnologias políticas que vão investir na regularização e no controle das populações. Segundo Foucault (2001), o efeito histórico de uma sociedade normalizadora é a produção de uma tecnologia de poder centrada na vida. Esse movimento em relação à criança e que se verifica desde o século XVIII, vai tornando-se um dos objetos da ciência.

Infância/corpo e campos de saber

A infância, na verdade, torna-se um domínio de interesse sobre o que se tenha “vontade-de-saber”. O corpo dela será assim um foco de “poder-saber”, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder. A esse poder disciplinar, segundo Foucault (2001), corresponderão novas tecnologias de individualização, as quais se darão através do controle dos corpos que, vigiados no detalhe, tornam-se cada vez mais produtivos e normalizados.

Esse poder disciplinar também se relaciona com a reorganização dos campos de saber: produzem-se aí os saberes codificados nas disciplinas a que denominamos ciência. Essas disciplinas e suas especialidades vão atuar sobre a separação dos corpos ou até seu esquiteamento e entrega aos diversos profissionais (LOBO, 1993).

Nas situações educacionais, os profissionais de pedagogia e de psicologia serão os sujeitos autorizados a moralizar, disciplinar e explicar os comportamentos dos sujeitos infantis, através de um discurso pedagógico, muitas vezes destituído da experiência das próprias famílias, em especial, daquelas consideradas “pouco esclarecidas” sobre a educação de seus filhos.

Na verdade, o aparato de cuidados em relação à criança na sociedade moderna traz, como já dissemos, um paradoxo. Se ela ganha um lugar diferenciado em relação ao adulto, o que constitui um avanço em relação ao reconhecimento da especificidade da infância, por outro lado, esse lugar imporrá uma tutela cada vez maior do adulto, justificada, por exemplo, pelos discursos jurídicos e pedagógicos. A ampliação dos dispositivos de institucionalização das crianças fará aparecer cada vez mais espaços de guarda e confinamento, especialmente para as crianças pobres.

No campo das idéias, uma gama de saberes serão produzidos para explicar a natureza e a vida dos pobres, suas formas de pensar e seus modos pouco higiênicos de vida. Haverá também uma maior intervenção do Estado, inclusive para gerir a vida privada dos pobres. Segundo Rago (1997, p.173), “O poder médico persegue a infecção no espaço privado do trabalhador, invade sua casa, inspeciona seu quarto e prescreve normas de conduta anteriormente testadas nos espaços públicos.”

A partir do século XIX, os estudos proliferam, acompanhados pelo discurso de uma higienização das populações pobres. A partir daí, se trará para o campo do estudo da infância uma ordem normativa que se inscreve nas relações de poder-saber.

Ao tornar-se foco/objeto de um olhar científico (e também moral) ao ter documentado as minúcias de uma conduta, o sujeito moderno – o infantil, igualmente – passa a se inserir num espaço normativo que a todos engloba. A individualização normativa não tem exterior, todos nela se encontram, sejam normais ou anormais”. (BUJES, 2002, p.39).

É nessa normatividade que se encontra o processo de individualização das crianças. Ao mesmo tempo em que o sujeito infantil se torna visível e singular, ele também se insere numa ordem múltipla com táticas disciplinares e específicas. Neste sentido, o sujeito pedagógico será o resultado de uma articulação entre os discursos que o norteiam – discursos que se pretendem científicos, e práticas institucionalizadas que o capturam. As instituições destinadas à educação de crianças, nesse caso, terão o papel de produzir práticas e saberes que servirão de parâmetros para os mecanismos de regulação e normatização.

A produção de um discurso científico e médico/pedagógico, sobre o ambiente e os cuidados com as crianças, fará da creche, por exemplo, uma prova de civilização do século XIX e uma das alternativas às mães trabalhadoras e às crianças pobres.

Aqui cabe um breve comentário sobre as origens e a dinâmica das creches no Brasil e sua relação com os mecanismos produtores de um discurso legitimador de práticas discriminatórias e subalternizantes em relação às crianças pobres e suas famílias.

Desde os tempos do Brasil Colônia, as crianças pequenas foram objeto da filantropia, da caridade religiosa e dos governos interessados no atendimento e tratamento conferido a elas, em especial, as consideradas pobres. Após o advento da Lei do Ventre Livre, um significativo número de crianças negras foi colocado em situação de abandono. As crianças eram vitimadas pela morte ou acolhidas, quando sobreviviam, por criadeiras ou pela roda dos expostos, uma instituição nascida na Europa e instituída no Brasil pela Santa Casa de Misericórdia para acolher os enjeitados, e que deu origem às nossas primeiras instituições de atendimento à infância (CIVILETTI, 1991). A situação de abandono das crianças tocava as elites preocupadas com as questões humanitárias e econômicas do fim da escravidão e com o aumento da população infantil, constituída por negros e bastardos, nas ruas do país. Na verdade, as instituições, para atender às crianças de camadas populares no Brasil, nascem sob o estigma da escravidão e da exclusão, inscrevendo-se nos mecanismos de controle da população negra e pobre.

No longo processo de instalação dos primeiros asilos infantis, creches, escolas maternais e jardins de infância, que se estende desde a Colônia até a República, verifica-se uma tendência que se altera entre o assistencial, o filantrópico e o higienista, somente mais tarde assumindo uma dimensão pedagógica mais explícita.

No tocante ao atendimento à infância pobre, houve uma tendência histórica de predominância do caráter de atendimento assistencialista e filantrópico. Os processos de industrialização crescente, urbanização acelerada e a inserção de um grande número de mulheres no mercado de tra-

balho, conferiram outras modalidades de atendimento, voltadas também para as classes médias, clientela de rede privada, sem falar nos avanços no campo da pedagogia, da medicina e da psicologia em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Discutindo a questão histórica da educação infantil e as polêmicas em torno da oposição entre pedagógico e assistencial, Kuhlmann Jr (1998, p. 82) afirma que:

A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como proposta moderna e científica. (...) A creche para as crianças de 0 a 3 anos foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento da casa dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas: pelo contrario, foi apresentada como substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Sobre a questão da interpretação de abandono de crianças nas rodas, Venâncio (1999, p. 33), relata que: “entre os séculos XVIII e XIX, a única forma de as famílias pobres conseguirem apoio público para a criação de seus filhos era abandonando-os”. Isso de certa forma obrigava ao Estado recolher os abandonados. O autor referido questiona a idéia de que o abandono das famílias era apenas um ato de desamor.

Ao buscarmos compreender as relações entre as funções da creche e o papel da maternidade, no que concerne à criação dos filhos, vamos observar uma diferenciação de classe, que se define desde as origens desses equipamentos. O estudo de Civateletti (1991, p. 49) nos aponta:

O exercício da maternidade não era encarado da mesma forma, para as mulheres ricas e pobres. O movimento higienista identificava nas primeiras uma maior capacidade para criar seus filhos. (...) A vivência da mulher quanto ao exercício de sua função materna e quanto à creche, diferencia-se, portanto, profundamente segundo sua inserção de classe.

A defesa da creche e do atendimento público à infância desvalida e abandonada foi uma das questões levantadas como alternativa à situação de pobreza das crianças da Cidade do Rio de Janeiro, residentes em favelas ou casas de cômodos por volta do século XIX. O trabalho de Kuhlmann Jr (1998, p. 88) chama a atenção para a afirmação

da hegemonia do caráter médico-higienista nesse período, em relação às instituições voltadas para as crianças, especialmente a creche.

... Não havia apenas médico higienista na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para criança pequena. (...) a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à idéia de sociedade moderna e civilizada à ideologia do progresso”.

O estudo de Donzelot (1980), que trata, dentre outras coisas, das transformações das famílias na França e da conservação das crianças, destaca o momento em que o médico torna-se um personagem importante no cenário familiar. Esse novo personagem no espaço do lar servirá para legitimar o discurso sobre a educação das famílias, conferindo-lhes uma cientificidade. O médico entronará o discurso do científico, definindo padrões de comportamento e relacionamento entre adultos e crianças. Legitimará o discurso sobre a perniciosidade dos serviços para a educação das crianças burguesas. As amas de leite serão vistas como alternativas inadequadas à higiene e à saúde da criança, principalmente se fossem negras.

O movimento higienista, iniciado na Europa desde o século XVIII, vai marcar as instituições de atendimento à criança e suas concepções, por um longo período, no Brasil. O poder do discurso médico impõe não somente práticas no âmbito das instituições públicas como também nos espaços privados, especialmente em relação a mulheres e crianças.

Começa a formar-se um saber médico administrativo, voltado para gerir e controlar os comportamentos e a vida das populações, em especial nos centros urbanos em emergência. Aos poucos, a figura do médico e o seu saber vão tornar-se dispositivos importantes no trato com as populações. O médico deverá ensinar aos indivíduos como cuidar de sua saúde nos espaços individuais e coletivos. Ele passa a ser o perito que deverá observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de Saúde. A própria história das práticas médicas e do surgimento da medicina social

Segundo Foucault (2001, p. 80), “... o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa com o corpo”. Para o autor citado, o corpo é uma realidade biopolítica. Sendo assim, a medicina é uma estratégia biopolítica e segue percursos diferentes ligados à conformação do Estado, aos processos de urbanização e à formação da força de trabalho. O deslocamento da população do campo para a cidade, o aparecimento de um contingente de pobres e insatisfeitos, habitando os espaços da cidade, produz a necessidade de controle e de contenção de conflitos, que se darão não somente pela força física, mas pelo poder sobre as populações urbanas. Segundo o mesmo autor, é então que aparece e se desenvolve uma atitude de medo, de angústia diante da cidade.

No caso do Brasil, as idéias higienistas servirão de base às propostas autoritárias de higienização e controle das populações pobres, como foi o caso dos cortiços na Cidade do Rio. As práticas cotidianas das populações pobres serão interpretadas e associadas ao atraso e à falta de higiene, devendo ser observadas no âmbito do privado e na educação das crianças ou extirpadas.

No que diz respeito à criança, a preocupação com a mortalidade infantil, o combate ao aleitamento mercenário (as amas de aluguel), a necessidade de se criar um ideário burguês de maternidade, contrário aos “equivocos” da maternidade pobre e negra, e o controle da população, fizeram dos médicos os pioneiros da defesa e criação de instituições privadas de caráter filantrópico, para atender crianças. Os médicos e suas ações filantrópicas se põem a serviço do Estado para assegurar uma população adulta moral e fisicamente saudável (CIVILETTI, 1991).

Posteriormente, outros discursos e profissionais ocuparam a cena na creche, como os pedagogos, os assistentes sociais e os psicólogos. No entanto, o caráter “medicalizante” das relações pedagógicas se manterá, inclusive acompanhando a trajetória escolar das crianças pelas séries iniciais, momento em que a questão do “fracasso escolar” se faz presente, em especial para as camadas populares. Para essas, a pedagogia, a medicina e a psicologia produzirão verdades e saberes que, por

sua vez, destituíram de fala e significância a experiência cultural das crianças e de suas famílias.

Segundo Foucault (2001), o poder e a verdade estão ligados numa relação circular. Se a verdade existe numa relação de poder e esse se dá em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser pensados funcionando como regimes de verdade. Ainda segundo o autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é: os tipos de discurso que oculta e faz funcionar os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir entre verdadeiras e falsas; os meios aos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e os procedimentos valorizados na aquisição de verdades.

Ainda hoje, a instituição creche, em nossa realidade, produz discursos baseados nos saberes da psicologia e da pedagogia, especialmente, e que se vinculam a um lugar conferido à ciência, a qual define uma aceitação de alguns discursos em detrimento de outros. Esses são explicitados por profissionais “credenciados” para dizer e tecer a política da verdade – os professores e psicólogos e, em alguns momentos, os médicos e assistentes sociais.

Cabe sinalizar que o referido autor em sua obra não está analisando as estruturas escolares e seus profissionais. Nessa questão, Foucault vai-se ater ao poder relacionado às formas de governo, mais no campo político e administrativo do Estado, no que ele denomina de governo dos homens.

Em relação à discussão que estamos travando, no espaço da educação institucional de crianças pequenas, o poder das práticas e dos discursos instituídos sobre as crianças e suas famílias confere ao professor um lugar de poder e poder-saber, que se legitima nas próprias questões estruturais da sociedade brasileira em relação à criança e a seus direitos.

As malhas da exclusão: “As crianças cruas”

A trajetória histórica da sociedade brasileira, em relação à infância pobre, é negativa. Ela é marcada pela exclusão e pela manutenção ou naturalização de um ideário de que a essas crianças estão

reservadas as “migalhas” das políticas públicas. Não há nenhuma dúvida de que, da roda dos expostos às instituições públicas de educação infantil de hoje, as conquistas foram significativas e marcaram uma construção importante no plano social, jurídico e político. Segundo Martins e Ferreri (2004, p. 196), “... há de se considerar que o reconhecimento dos direitos sociais dos sujeitos infantis representaram transformações na ordem dominante”. A consolidação desses direitos estaria intimamente ligada à ampla mobilização social que a sustentou, especialmente nos anos noventa do século passado.

Entretanto, essas conquistas não definiram mudanças imediatas nem nas práticas cotidianas, nem no ideário acerca das crianças consideradas socialmente vulneráveis. A recente experiência política da nossa sociedade frente aos direitos infantis poderia explicar, de certa forma, a resistência ainda presente quanto ao pensar infância e pobreza desvinculadas da marginalidade. Ou considerar os direitos infantis, do ponto de vista legal, como medidas de proteção somente para as crianças pobres que cometem algum delito. Se pensarmos que, em termos históricos, tudo é muito recente, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – a lei 8069/90, que se define como marco legal importante, produz no contexto de determinadas realidades escolares conflitos e confusões no que concerne à sua interpretação. No caso da educação de crianças pequenas, que aqui é objeto de nosso interesse, poucos são os professores e pais que consideram que o ECA também diz respeito aos direitos dos pequenos, garantindo inclusive o acesso aos serviços de creche e pré-escola a todos, independente de sua classe social, tendo os mais pobres a preferência pela condição de urgência social.

Entretanto, o que prevalece em relação aos serviços educacionais para as crianças das camadas populares é uma visão assistencial e compensatória em detrimento de uma afirmação de cidadania e direitos.

Como já dissemos, houve mudanças significativas, fruto tanto de conquistas legais como também em relação ao papel da mulher na sociedade, sua inserção no mercado de trabalho, consequência inclusive dos novos arranjos do capital, em seus

mecanismos de reprodução social. Essa conjuntura, aliada a novas formas de pensar a criança e seu desenvolvimento, produziram transformações nas práticas no interior das instituições infantis. Entretanto, algumas visões, consolidadas e forjadas no âmbito de uma sociedade excludente, como a brasileira, ainda permanecem.

As experiências no interior da creche e no processo de orientação dos alunos, nos trouxeram algumas certezas e alguns questionamentos para o estudo e que aqui sinalizamos. Na análise das entrevistas e dos registros de campo, encontramos discursos que certificam as crenças, por parte de professores e pais, de que a correspondência entre a pobreza e o baixo desempenho escolar é direta, estando essa correspondência calcada em mecanismos individuais e não estruturais. Os discursos sobre o desempenho das crianças e as possibilidades de obtenção de sucesso ou fracasso em seu futuro escolar aparecem nos espaços da sala e nos encontros com os pais, estando as possíveis resoluções dos problemas direcionadas a determinados profissionais e, conseqüentemente, a campos de saber.

Os profissionais mais requisitados e sinalizados como serviços ausentes e necessários na creche foram os de assistência social e psicologia, considerados os mais aptos para lidarem com problemas familiares e individuais das crianças. Nossa primeira demanda de trabalho na creche onde realizamos a pesquisa, apontada pela coordenação pedagógica, foi um psicólogo para trabalhar com crianças e pais considerados “problemas”.

No que se relaciona ao conhecimento dos dispositivos legais de proteção e garantia dos direitos das crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, o reconhecimento da validade e existência do mesmo é vista como um avanço, mas compreendido de forma equivocada. O mesmo é visto como um conteúdo legal, necessário ao estudo dos profissionais do Direito e da Assistência Social e utilizado apenas para proteção ou para a punição das crianças pobres, especialmente aquelas que estão nas ruas.

A cidadania das crianças no interior da creche voltada para o atendimento em áreas mais pobres, parece estar limitada ao poder e às alianças das

famílias com os professores, que estabelecem pontos de contato sob uma visão caridosa, disciplinadora ou punitiva, que muitas vezes reforça preconceitos e produz relações de subalternidade diante do poder da instituição e da naturalização de práticas excludentes contra crianças e suas famílias. Essas são vistas como ignorantes ou incapazes de educar e cuidar bem de seus filhos. Seus hábitos e comportamentos com relação à higiene e aos cuidados pessoais são avaliados como precários, necessitando de um trabalho educativo para transformá-los.

Em depoimento coletado na reunião de professores, esses, ao serem questionados sobre a função da creche, respondem:

*... É um mal necessário, mas muito útil às crianças pobres.
... Esse é o único espaço de educação dessas crianças.
Eles vêm de casa cru, cruzinho ...
A creche ensina aos pais também.
... o resto é só a vida.*

Essa desqualificação da família pobre, no que concerne à educação de seus filhos, acaba, dentre outras coisas, legitimando práticas autoritárias e hierarquizantes, não só em relação ao trabalho pedagógico com as crianças consideradas “cruas”, mas também com os pais. O saber pedagógico está centrado nos professores tidos como aqueles que melhor sabem “educar e cuidar” das crianças, restando aos pais colaborar com outras tarefas, tais como: festas, campanhas de finanças, limpezas, participação em reuniões informativas de definição de normas e cobranças. No caso da instituição onde realizamos o estudo, a relação de subalternidade é reproduzida na creche através das tarefas designadas às mães, como, por exemplo, “o dia da faxina.” Ao problematizarmos com os professores, no processo de entrevistas, sobre a validade ou não dessa participação das mães e sobre outras possibilidades e tarefas, a justificativa pelos professores e coordenadores foi a seguinte:

É o que elas gostam e sabem “fazer melhor”. Afinal elas são profissionais disso.

Como são as coordenações encarregadas de fazerem a escala, os professores se eximiam da responsabilidade de conversar com os pais e ouvi-

rem suas propostas, embora sejam eles os depositários das reclamações. No processo de trabalho com as mães, as queixas sobre o fazer a “faxina” eram tímidas, às vezes não muito claras. Foi preciso ler nas entrelinhas das entrevistas, nos silêncios, nos olhares.

Nessas entrelinhas ficava claro que o poder da fala pode estar com os professores, mas os pais resistem e transgridem no cotidiano das relações. As mães não iam fazer a faxina, ou serviços insatisfatórios tinham que ser refeitos. No trabalho de campo, o desafio foi o de transpor o emaranhado de vozes e lugares instituídos na hierarquia da creche até chegar a entender o significado daquela tarefa para ambos os grupos – professores e mães. Foi necessário também o estabelecimento de confiança e compromisso de sigilo em relação às falas mais críticas. Afinal, a disponibilidade de um dia de trabalho da mãe na creche condicionava a matrícula da criança.

No fragmento retirado do depoimento de uma das mães, uma crítica contundente a essa prática de trabalho com os pais aparece.

*.... Por que não podemos fazer outra coisa na creche?
Eu sou costureira também...
.... elas não ouvem os pais... é só mandar fazer...
... Médico, professora, trabalha na escola do filho?
... é não?*

Nas nossas vivências e observações, na creche, pudemos constatar que a grande questão que impedia a creche de deixar as mães participarem de outras tarefas, inclusive do pedagógico, era a desconfiança na capacidade e na “condição pedagógica” dessas mães, submetidas que estão ao lugar da pobreza e dos que não sabem. Que não sabem ler, escrever, cuidar da higiene, da boa comida, não sabem, não sabem...

Pensando nas questões que Foucault nos traz em sua pergunta: “Que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos?” Ele também vai nos dizer que:

... no fundo, em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam características e constituem o corpo social, e estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma

acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (2001, p. 179)

Segundo o referido autor, na realidade de nossa sociedade, somos submetidos pelo poder e pela produção da verdade. Os mecanismos de produção de verdades utilizados pela escola se estabelecem nos conteúdos curriculares e nas relações entre os pares: alunos/professores/pais e como formas de significação dos sujeitos.

Aqui, cabe-nos refletir, já que estamos trabalhando com as idéias de Foucault, que o poder e o discurso da verdade não é algo que se dá sem resistência, ou sob uma aceitação passiva. Não é simplesmente dizer que os professores oprimem crianças e pais por uma vontade individual de exercício e abuso de poder. A noção é de um poder circulante, que funciona em cadeia, em rede. “Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. Não são “alvos inertes” (2001, p. 183).

Os sujeitos são, na verdade, constituídos pelo poder. Seu corpo, seus gestos, discursos e desejos são uma identificação dos efeitos do poder. Dessa forma, quando fazemos essas reflexões, não estamos acusando os professores, os psicólogos ou médicos de submeterem ao poder de seu discurso a população, no caso, as crianças. É isso, mas não

é somente isso. A própria constituição histórica da educação infantil, em especial no campo das políticas públicas, nos traz respostas. A precariedade dos serviços para as populações pobres faz do Estado também um agente violador dos direitos, instituindo mecanismos discriminatórios e excludentes de poder. Se a imagem das crianças de camadas populares é distorcida, o professor, por sua vez, tem na sua função um aspecto que o desqualifica profissionalmente. É visto como um “sacrificado”, que se esforça para fazer o melhor para as crianças pobres. Isso reproduz uma imagem de caridade/voluntarismo e filantropia da profissão docente, com uma forte marca de gênero e vista como um lugar de pouco status profissional.

No âmbito das práticas instituídas na creche, a inversão de valores, que transforma direito em bem-estar, traduz-se em mecanismos que vão produzir uma imagem distorcida da população e de seus filhos, reforçando os vínculos de dependência e de descompromisso da própria comunidade com o serviço prestado, já que não são convocados para as decisões. Ao mesmo tempo, as famílias encaram como uma dívida ter a creche e, por isso, não fazem críticas ou consideram que o “falar na creche” seja na verdade lugar de outros, já que suas falas não são qualificadas, existindo talvez um lugar legitimado daqueles que podem “falar na creche”.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CIVILETTI, M.V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.76, p. 31-40, 1991.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- _____. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LOBO, L. F. Reflexões sobre o poder disciplinar e a psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 112, jan, p. 39-45, 1993.
- MARTINS, M. C. Educação infantil e exclusão. In: NEVES, Paulo S. da Costa (Coord.). **Processos de exclusão, espaço público e cidadania em Sergipe: estudos de caso**. Aracaju: UFS/CNPQ, 2000. p.72-92. Relatório de pesquisa.

MARTINS, M. C.; FERRERI, M. A. Infância, cidadania e paradoxos: entre lutas e polícias. In: MENDONÇA, M. (Org). **Educação, violência e polícia**: direitos humanos? Salvador:EDUFBA / UFS, 2004. p. 195-220.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papiros, 1994.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séc. XVIII e XIX. Campinas: Papirus, 1999.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Recebido em 30.09.08

Aprovado em 30.09.08