



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **19/05/2018**

Aprovado em: **22/05/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.05.14>

O GOVERNO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS E A SUPRESSÃO DA LIBERDADE PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

ROSELAINÉ KUHN, JOSÉ AMÉRICO SANTOS MENEZES, ANDRIZE RAMIRES COSTA

Resumo

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma através de uma anátomo-biopolítica que emerge nas pedagogias ocidentais modernas, baseadas na combinação entre hierarquia e padrão que normatizam e fundamentam as artes de governo para que sejam integradas à vida social. Para tal, foi necessário forjar a infância como objeto de análise por intermédio de uma nosopolítica que contorna a criança, autorizando a noso infância que preconiza o desenvolvimento corporal e comportamental em etapas, limites e medidas coligidas nas estratégias de governo, pois é preciso educá-las fazendo-as existir. O biopoder normalizador e disciplinador estabelece o que é ser criança, alocando a dimensão lúdica da corporeidade ao serviço da aquisição de competências e habilidades prescritas pelos adultos, a fim de que atinjam com sucesso padrões motores pré-definidos em cada estágio de desenvolvimento, suprimindo as experiências autênticas que a criança tece no diálogo corpo-mundo pela linguagem imanente, espontânea, singular e original do brincar e se movimentar em liberdade.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Estandarização. Liberdade. Brincar e se movimentar.

Abstract

Governing childhood means educating children by molding their bodies and souls through an anatomy-biopolitics that emerges in modern Western pedagogies, based on the combination of hierarchy and standard that normalizes and underlies the arts of government to be integrated into social life. For this, it was necessary to forge childhood as an object of analysis through a nosopolitics that circumvents the child, authorizing noso-infancy that advocates the corporal and behavioral development in stages, limits and measures collected in the strategies of government, since it is necessary to educate them making them exist. The normalizing and disciplining biopower establishes what it is to be a child by allocating the playful dimension of corporeality to the service of acquiring the skills and abilities prescribed by adults in order to successfully achieve predefined motor patterns at each stage of development, suppressing authentic experiences that the child weaves in the body-world dialogue by the immanent, spontaneous, singular and original language of playing and self move in freedom.

Keywords: Child. Child education. Standardization. Freedom. Play and self move.

Resumen

Gobernar a la infancia significa educar a los niños moldeándoles el cuerpo y el alma a través de una anátomo-biopolítica que emerge en las pedagogías occidentales modernas, basadas en la combinación entre jerarquía y patrón que normatizan y fundamentan las artes de gobierno para que sean integradas a la vida social. Para ello, fue necesario forjar a la infancia como objeto de análisis por intermedio de una nosopolítica que rodea al niño, autorizando la noso infancia que preconiza el desarrollo corporal y conductual en etapas, límites y medidas recogidas en las estrategias de gobierno, pues hay que educarlas haciéndolas existir. El biopoder normalizador y disciplinador establece lo que es ser niño, asignando la dimensión lúdica de la corporeidad al servicio de la adquisición de competencias y habilidades prescritas por los adultos, a fin de que alcancen con éxito patrones motores predefinidos en cada etapa de desarrollo, suprimiendo las experiencias autênticas que el niño teje en el diálogo cuerpo-mundo por el lenguaje inmanente, espontáneo, singular y original del juego y moverse en libertad.

Palabras clave: Niño. Educación Infantil. Normalización. Libertad. Jugar y moverse.

Introdução: o governo da infância, as ciências e a era moderna

O medo nos governa.

Essa é uma das ferramentas de que se valem os poderosos.

(Eduardo Galeano)

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma que, ao mesmo tempo, é efeito e instrumento de uma anátomo-biopolítica do e sobre seus corpos a fim de que sejam “integradas” na cultura moderna, seja para o bem ou para o mal, de modo a conduzi-las para determinados “lugares” da sociedade e determinadas formas de vida partilhadas no projeto moderno através da escola e da família (Veiga-Neto, 2015, p. 55).

Na cultura ocidental emergem combinações entre a “mídia” e hierarquizações de grupos e indivíduos considerados mais ou menos capazes. A mídia é o padrão, a norma na qual todos devem se enquadrar e que, a partir do final do século XVIII, começou a ser pretendida intensamente fomentando incontornavelmente as “artes de governo” dos corpos-sujeitos de modo a serem reunidos, ordenados, classificados, distribuídos, utilizados e produzidos por forças associativas e excludentes, conforme cada papel e finalidades à eles prescritas. Assim, a existência humana moderna passa a ser governada de maneira individual e coletiva, transformando os sujeitos em passivos objetos de comando, ordenação, alinhamento, controle, de saberes de gestão, medida, cálculo, organização e aperfeiçoamento das funções pré-estabelecidas pelos dispositivos de governo (Carvalho, 2015, p. 25-26).

Diante disso, surge a questão: como e por que governar a criança e a infância Governando o corpo, através de uma nosopolítica enquanto *modus operandi*, forjam-se tipos distintos e identificáveis, por diferenciação, para efeitos classificatórios:

Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação. A nosopolítica que contorna a infância e a governa é a mesma que vai lhe autorizar uma nosoinfância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas, proposições de limites para o seu início e término, reunião de medidas igualitárias e, por consequência, hierárquicas – crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais, infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir (Carvalho, 2015, p. 26-27).

Para Foucault (2000), a modernidade engendrou o conceito de sujeito moderno através da constituição de uma rede conceitual e narrativa que estabeleceu o que é ser e como nos tornamos sujeitos. Para o autor, que se ocupa da análise do poder normalizador e do biopoder dos governos, o poder disciplinar foi uma ferramenta importante aos governantes. Através de seus estudos genealógicos, analisa de forma sumária o percurso histórico desde a idade clássica à modernidade e à emergência dos saberes, descrevendo o aparecimento das ciências humanas nos séculos XIX e XX. Tomando a pintura *As meninas* (1656) de Diego Velázquez, compara a obra com algumas demandas modernas e sugere que a modernidade inaugura o “homem novo”, aquele que vive, trabalha e ocupa um espaço vacante caracterizado por uma ausência, uma lacuna. Assim, um “novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão.” É nessa vacância que a racionalidade iluminista forja uma posição em que o homem emerge como “hóspede” de um lugar ambíguo: como sujeito e objeto, sujeito que conhece e objeto para um saber (Resende, 2015, p. 128).

Essa ambiguidade é instaurada pela bipartição das ciências humanas e sociais de um lado, e as ciências naturais e exatas de outro. Estas últimas requerem o discurso da cientificidade como verdade

a ser perseguida, tanto pelo sujeito que conhece como por aquele que é objetificado:

Uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo de validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode «cientificamente conhecer». O conhecimento «científico» sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos (Muchail, 2004, p. 54 apud Resende, 2015, p. 129).

Nos termos foucaultianos, o governo é entendido como a ação de alguém que conduz o outro, que exerce a autoridade sobre os outros [os governados] pelo mando, dominação e administração. À frente do governo da infância, dentre os poderes institucionalizados que operam e refreiam os corpos doentes [hospitais e hospícios], os corpos marginalizados e criminosos [cárcere], os corpos a serem disciplinados [exército], estão a escola e a família modernas. A “governamentabilidade” em Foucault é o exercício permanente que entrecruza o comportamento de todos e de cada um de modo homólogo: “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (Foucault, 2008, p. 143 apud Veiga-Neto, 2015, p. 52). A metáfora do triângulo corresponde a todas formas de gestão do estado republicano sobre o coletivo de cidadãos e sobre os indivíduos, nunca como alvos inertes.

Segundo Foucault, a infância foi o foco precípua de todas estratégias de governo pois ela emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade moderna normalizada: “Nesta sociedade, a infância consolida-se na população” associada a um projeto de uma “tecnologia de população” em que, no centro, a infância soa como o prenúncio de uma possível renovação, “espécie de dobradiça entre o velho e o novo”, ao que Foucault denominou de “armadilha de pegar adultos”. Através das estratégias de normalização social e mecanismos de controle individuais e coletivos, as grandes ordens de saberes normalizadores prometiam: “corrigir, educar e medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há.” (apud Carvalho, 2015, p. 27). E o inverso também é prescrito: a psicanálise procura na infância os desvios do adulto.

O governo dos corpos e a colonização das almas

Na educação, entendida originalmente como aquela que conduz os outros, as instituições formativas e corretivas [ou formas de governo] ocupam um “lugar de honra”: ocupam-se daqueles “recém-chegados” ao processo civilizacional [parafrazeando Walter Benjamin] e de modo “econômico” os conduz de forma mais eficaz, duradoura e mais suavemente ou menos explicitamente violenta, pois prescinde de menos uso da força na tal condução, materializando-se num eficiente dispositivo de poder sobre os indivíduos. Assim, “enquanto a violência se dá antagonicamente, o poder se dá agonisticamente” (Veiga-Neto, 2015, p. 54).

Deste modo, a escola moderna configura-se em torno de formas violentas, sejam físicas ou simbólicas, sustentadas por uma racionalidade intrínseca à própria violência: o poder que nela se exerce precisa de um saber cuja racionalidade participe necessariamente da ação sendo poderosa e, ao mesmo tempo, autorizando-a para o uso abusivo da força física ou das estratégias de coerção subjetiva.

As táticas de governo da infância figuram naquilo que se entende por infância a ser educada: “um período da vida em que o ser humano é passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo conjunto de manobra de

governamentabilidade a qual a infância se sujeita”. É estratégia de constituição da infância e do seu governo a necessidade de garantir minimamente as condições essenciais da condição humana moderna. Ontologicamente, constituem-se convicções acerca do adulto eficiente, isto é, “daquele que realiza a infância no que se tornou” (Carvalho, 2015, p. 27). Para tanto, forja-se um saber-poder na pedagogia moderna como ciência da educação situada no campo das ciências humanas. A infância é um dos objetos dessa ciência onde ocupa o espaço do soberano submisso ou o espectador olhado (Foucault, 1999), o que indica que na sua gênese a representação moderna de criança é sinônimo de incapacidade de participação.

Por outras palavras, a infância é assistida sem ser cegada, pois o mínimo da sua condição humana essencial tem de ser mantida para que não se perca a sua total dignidade, sendo, afinal, essa, também, uma estratégia atenuante das perversidades da modernidade, correspondente ao que alguns autores convencionaram denominar de “captura da infância” pelo saber pedagógico com estatuto de cientificidade. É uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer pela legitimidade do estatuto científico, como refere Augusto (2015, p. 11): “Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças. A cultura do castigo, que se exerce desde a mais tenra idade de uma criança, tem seu complemento e reforço decisivo na experiência escolar voltada para transformar crianças arteiras em adultos ordeiros”.

A violência escolar configura-se de forma consentida e autorizada por todas as partes envolvidas: se a violência é negativa, o poder e o saber constituem aspectos supostamente positivos na fabricação dos corpos dóceis e na colonização das almas e a escola concretiza-se como o *locus* perfeito para instaurar o poder disciplinador. Como consequência, a obediência incondicional dos governados demanda ausência total de poder e autonomia, previstas por um saber articulado entre ciência e razão na qualidade de discursos autorizados e medidas de contenção das crianças. Inversamente, o governo alimenta-se dessas ingerências: a disciplinação dos corpos e a colonização das almas dá-se por sujeição absoluta e profunda dos governados, mas não sem a sua anuência. Para tal, se destinaram e continuam a destinar-se os saberes das psicologias e das pedagogias que se estendem em regras, preceitos e recomendações forjadas a partir de prescrições modernas das noções históricas e psicológicas da infância.

Mesmo que o momento histórico entre os séculos XVIII e XIX tenha postulado a busca e a valorização da liberdade[i], entre os muros escolares “não se abre mão do governo dos corpos e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser formado e formatado” (Augusto, 2015, p. 11). Nesse discurso de liberdades medidas, produz-se algo diverso e paradoxal: no âmbito das desmedidas, o que se expande é o seu contrário – o aprisionamento das crianças em virtude de uma paranoica busca por segurança pautada na ideia de que as ruas, o correr livremente, a interação com os diferentes tipos como marginais representam perigos a serem evitados. Assim, forja-se uma sociedade de controle com políticas voltadas para criar dispositivos capazes de manter as crianças próximas e sob o monitoramento dos adultos, o que, na atualidade funciona através de câmaras de vigilância que operam a favor do indispensável papel da escola como preceptor do espaço de convivência da comunidade.

As estratégias de avaliação escolar indicam a “normalidade e a média” como sintomas de ajustamento utente compondo uma tensão no “teatro dos incapazes” (Carvalho, 2015, p. 31), onde o mais normal dos seres é reconhecidamente incapaz de fazer determinadas tarefas. Temos aqui uma postura que nos volta constantemente para a afirmação banalizada da diferença que há em cada ser humano. Os incapazes são justamente aqueles classificados como fracos mas ao mesmo tempo perigosos, porque a própria condição de vulnerabilidade pode desencaminhá-los: há que se proteger, então, as crianças porque a sua fragilidade as põe em risco, inclusive pelas próprias condições da vida urbana inauguradas pela modernidade. Para Foucault (1979), a alma habita e aprisiona o corpo,

sendo a alma entendida como as forças psíquicas que exercem também um poder sobre o corpo. Daí a sua tese sobre a biopolítica do corpo: a anuência da subserviência do corpo-objeto provém de uma alma colonizada que tange um corpo conscientemente povoado pelo medo ou, inconscientemente, porque encarna, internaliza e naturaliza o temor pela autoridade implacável.

O saber-poder da pedagogia moderna, como campo das ciências humanas ocupa o “espaço vazio”, e de modo fundacional adultera ontologicamente a criança para a forma de corpo-objeto. Assim, a educação passa a ser um imperativo, nomeadamente como política de conhecimento e promotora de uma subjetividade infantil moderna. Neste contexto, o infantil curva-se ao sentido pejorativo do termo, posto que a pedagogia se ocupa dos discursos que prescrevem a criança a partir de saberes que a prostram, acumulando conhecimentos “sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências”, bem como sobre os desvios acoplados às práticas discursivas e não discursivas imbricadas em mecanismos de poder e dispositivos de infantilidade no pior sentido do termo (Resende, 2015, p. 130).

Em correspondência, configura-se o perfil profissional do educador capaz de dar conta desses conhecimentos: as crianças malcriadas, encenqueiras, mal-educadas, deficientes, atrasadas são consideradas as mais suscetíveis para desencaminhar as normais e para solucionar eventuais problemas que esses diferentes [incluídos] possam causar, passam a existir profissionais especializados para tratar dos desvios e dificuldades, através das formas de formação e intervenção modernas que apostam no “capital configurado na criança” (Schultz, 1973, p. 9 apud Augusto, 2015, p. 21).

Este capital exprime-se na ideia de futurização da criança. No presente imediato, a escola socorre-se do castigo e da punição do corpo, pois lamentavelmente entende que deste modo está a educar o adulto do futuro, sinônimo de cidadão trabalhador, empreendedor e ordeiro. A naturalização da dor e do sofrimento são premissas conciliadoras de uma perspectiva de educação moderna em que as crianças aprendem desde cedo o que se espera delas. As regras que as agrilhoam, as reprimem e ditam as formas de convivência tornam-se solução exemplar para todos, revelando a eficiência da punição aos que desconstroem e burlam as regras, tornando-os exemplos a não serem seguidos.

Então, o investimento na criança é hiperbolizado tanto no trabalho escolar como no castigo [ambas palavras vem do latim *tripallium*] como lugares comuns e inquestionáveis: raramente alguém se opõe ao trabalho, mesmo que reconhecidamente desgostoso, forçoso, doloroso, desconfortável e muitas vezes insuportável. As crianças passam a ser escolarizadas desde pequeninas absorvendo a lógica do cumprimento das obrigações: “A escola é lugar da disciplina. Ela serve para ensinar a obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais” (Augusto, 2015, p. 13), que não se dispensam os castigos físicos, as separações e as demarcações claras entre os bons e os maus e as humilhações que habitam tranquilamente o imaginário de educadores. O trabalho instaura-se na rigidez pedagógica enquanto sinônimo de promoção garantida da educação da criança, e os castigos como sofrimento necessário à reeducação, à correção e à penitência.

A autoridade do professor garante o bom funcionamento escolar e a disciplina zelando pelos educandos, uniformizados e obedientes às regras estabelecidas. Em nome da indisciplina, da insurgência e da rebeldia,

Fabricava-se o problema que justificava e reiterava a necessidade da aplicação e reprodução do castigo, em favor da disciplina para aqueles que não tinham sido capazes de introjetar a conduta correspondente às regras de bom comportamento, que serviam para prepará-los para uma vida adulta de trabalhador e cidadão corretos e respeitosos das leis e das normas da sociedade. (Augusto, 2015, p. 14)

A punição tem o objetivo de corrigir a anormalidade, o desvio e o combate ao aluno indisciplinado, instituindo-se dispositivos disciplinares que governam a vida e a conduta das crianças, tivessem infringido ou não a norma. Adotadas todas as medidas de castigos físicos ou simbólicos, castração da liberdade, proibição e impedimento de gozar a melhor parte [frequentemente, as crianças são impedidas de fazer algo agradável como brincar livremente no pátio como forma de puni-las por terem se comportado mal], advertências, suspensões e comunicações à autoridade familiar, ainda se aplica, depois de tudo isso, o isolamento. Com frequência, a criança que se comporta mal é expelida do local de convivência com as demais, colocada num canto ou numa sala específica, para pensar no que fez, para refletir sobre sua conduta ou puramente para evitar mais constrangimentos aos adultos que se sentem perturbados. As próprias crianças, muitas vezes, funcionam como vigilantes e bedéis, delatando os colegas ou repreendendo outra criança julgando seus comportamentos indevidos, numa cara repetição do que seria feito se fosse um adulto. A própria violência acaba por exercer um fascínio entre as crianças que imputam ao oposto [na outra diferente] o medo, a censura e a acusação, atribuindo-se a si mesmas o título de denunciador coerente: estar do outro lado efetua uma sensação de prazer promovida pelo exercício da autoridade arbitrária.

Assim, para educar as crianças para o trabalho, nada melhor do que sobrepor o trabalho em lugar do livre brincar: a escola preserva-as dos perigos, da sujeira corporal e da violência das ruas para melhor educá-las, de modo que não se perpetuem os homens-adultos de condutas reprováveis. A escola produz no imaginário das crianças a figura de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente, através de fluxos de controle promovidos pelas pedagogias. Por esta razão, o espaço arquitetônico impõe que as salas sejam celulares com mesas e cadeiras enfileiradas, onde o arranjo espacial interno adotado é semelhante ao das fábricas. A educação para o controle administra o tempo e organiza o espaço de modo a vigiar as crianças-alunos (Foucault, 1987).

As dimensões do espaço e do tempo são gravemente afetadas por um projeto de subjetividade moldado de modo a atender fins específicos, artificialmente e longinquamente tratados, a despeito da singularidade de cada criança. A arquitetura do espaço escolar é representativa de um currículo programático disciplinador dos corpos (Viñao Frago; Escolan, 2001), e o tempo rigorosamente cronometrado sufoca o sentimento de duração, a percepção subjetiva do tempo e a fruição da criança, sublinhados por um currículo virtual fragmentado, esquadrinhado, separado da criança e em si mesmo por saberes distintos, engessado numa estrutura pré-concebida não humanisticamente, enfim, distante do mundo da vida das crianças. O currículo escolar valida somente aquilo que o rigor da experimentação científica torna capaz de se comprovar e, portanto, apto a ditar os saberes legítimos.

Outro problema do ponto de vista técnico-científico é a constituição de saberes e metodologias direcionadas para a criança e para a infância através da pedagogia moderna que se antecipa à “experiência no acontecimento”, no sentido *benjaminiano*, como obra do pensamento e da intervenção fincados em expedientes disciplinares e conhecimentos engessados previamente de modo a antecipar o produto final. Ou seja, as ações pedagógicas prescritas, pré determinadas e puramente técnicas “em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada”, preconiza que a ação dos educandos deve convergir em resultados, “uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar” (Larrosa Bondía, 1999, p. 193 apud Resende, 2015, p. 131).

O governo dos corpos trata-se, portanto, de um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sábio e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças de administração, resulta na obediência incondicional da criança e no exercício inquestionável da autoridade do adulto.

A norma ou a média é obtida por dispositivos e parâmetros de avaliação rigorosos (testes, provas, sabatinas, etc.) que classificam e desqualificam essa populaçãozinha. O aluno-objeto é submetido a

exames que, quantitativamente, produzem esses quadros de mensuração [objetivos e observáveis], devendo o seu desempenho decorrer e corresponder em adequação aos perfis tecidos, universalmente e generalizadamente, pelas narrativas científicas.

Sendo assim, no processo de escolarização, o sujeito-criança é confundido com aluno-trabalhador: “A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes.” O aluno está incluído na criança em algum grau, delimitado pela idade. Mas o aluno, enquanto “objeto de conhecimento”, contém caracteres que ultrapassam a criança, em geral, como campo de intervenção não alheio à infância e, de modo complexo, a criança pequena ainda é a razão necessária para a construção do aluno-objeto no âmbito escolar (Narodowski, 2001, p. 23 apud Resende, 2015, p. 134). A escola moderna dicotomiza esses dois entes pois necessita conformar a criança e a infância ao mundo social traçado pela racionalidade científica e encampado pela modernidade de modo linear, serial e controlador, diretamente articulado pelo poder da disciplina sobre o corpo da criança. Assim, a criança pequena torna-se aluno à *forceps*.

De igual modo, a exigência do trabalho escolar é corolário simultâneo de todos os dispositivos que organizam uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo o espaço escolar funcionar como uma máquina produtiva de ensinar, mas também de vigiar, punir, recompensar, sujeitar, avaliar, quantificar, medir, classificar, tendo em vista a conformação à norma. Trata-se de uma aparelhagem de saber e um abismo edificado sob o disfarce do acolhimento, do cuidado e da educação.

Este abismo ilustra as nossas convicções acerca de nossa própria condição na representação das necessidades humanas. Sendo variáveis e relativas em relação a qualquer padrão normativo, faz-se uma opção: nas crianças, o padrão normativo [contundente e agonizante] traduz-se na negação e na falta. O não, a proibição e a privação estendem-se a tudo o que lhes é constantemente negado, proibido e furtado, impossibilitando-as e incapacitando-as na qualidade de protagonistas sociais, porque a norma é proferida e determinada pelos adultos tidos como mais capazes para decidir sobre o que é melhor para elas: não podem cuidar de si mesmas, não podem ir e vir sem intervenção ou sem estarem vigiadas.

Esta condição é de condução e governabilidade do outro-criança que supostamente não pode se integrar plenamente na dinâmica social da vida dos adultos porque, antecipadamente, os adultos pré-estabeleceram essa dicotomia. Na ótica do adulto, mundo da vida das crianças não lhes pertence e, também, ao contrário, o mundo da vida da criança não está acessível ao adulto porque este não o reconhece e, portanto, a criança não é vista pela medida de ser humano forjada, concebida e representada pelos adultos. Aos olhos dos adultos, a criança e a sua diferença não é um par, é uma subtração.

Subtraída da sua alteridade, há que se investir na criança desde pequenina pois a revelação da sua falha pode anunciar, no futuro próximo, a sua vida de perdedor. Assim, a obediência também corresponde a um cálculo racional de perdas e ganhos que a criança “levará para sua vida adulta como referência de sua conduta paramentada pelo sucesso”. O efeito da escolarização está na expectativa de produção de *losers and winners* e, para tal, a competição é fomentada desde os primeiros anos da Educação Infantil (Augusto, 2015, p. 21-22).

Tudo que se produz na cultura da norma é infligido à criança como negação que a descapacita, seja de modo corporal no que tange às suas aventuras motoras, seja de modo subjetivo no que toca sua imaginação, sonhos e fantasias. Para Carvalho (2015, p. 33), é espantoso que mesmo tendo a Etnologia e a Antropologia nos ensinado a superar que a diferença em relação ao outro como inferior é discriminatória, assim como os estudos clássicos tratam o “antigo «homem sem cultura», aquele que era visto como «bárbaro», o aborígene, o «primitivo», esse «diferente»” inferiorizado acabou por ser atualizado no mundo contemporâneo na figura da criança despotenciada que necessita governada:

Com muita propriedade, nesse sentido, Marcel Mauss (2006, p. 347) revela a própria fragilidade de nossa apropriação da noção de «pessoa». Enquanto categoria do *espírito humano*, fixamos, culturalmente, a noção de pessoa a um «eu». Esquecemo-nos, contudo, como o pensamento humano nos fez caminhar ignorando a relação que a «pessoa» tinha e tem com a demanda cultural de um «personagem», de um papel desempenhado pelo indivíduo nos dramas sagrados como o desempenho de um papel na vida familiar. A função já criou a fórmula desde as sociedades muito primitivas até a nossa sociedade. [grifos do autor] (apud Carvalho, 2015, p. 34)

Atesta Mauss (2003), que a cultura forja um conjunto de fórmulas sociais sobre como a criança deve ser vista e dotada de determinadas condições para ser um tipo determinado de pessoa, enquanto outras condições lhe são vetadas. A função que cria as fórmulas diz respeito à série de agenciamentos sociais que são convocados para funcionalizar a vida da criança e propagar a sua condição em receitas geralmente dotadas de negatividades. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não – tudo em nós se impõe – e, deste modo, atribuímos valores diferentes ao fato, por exemplo, de olhar fixamente aos símbolos: o que representa cortesia no exército, pode ser descortesia na vida quotidiana. Nesse sentido, os mesmos gestos governados como desrespeitosos nas crianças podem ser naturais entre adultos, como por exemplo: responder a uma suposta autoridade, numa discussão acalorada, entre adultos pode ser perfeitamente permitido, pois os adultos estão autorizados a discutir num mesmo nível. Para uma criança, se supõe que o ato de responder de modo indesejado possa ser um desacato e, então, ela tem de se resignar ao silêncio diante de um pai furioso ou de um professor que se sente ultrajado. Nesse caso, ambos se sentem no direito de repreender e castigar a criança, o que não é comum tampouco aceitável entre os adultos.

O corpo é passível de governo e temos de atentar para o fato de como recebemos e tratamos as condições artificiais que extraem dele a função devida:

O diagnóstico de que nenhum corpo é normal a partir do que se é, justamente pelo fato de que a sua normalidade é uma produção artificial, demanda de todo instrumento cultural que faz dele uma utilidade qualquer. Instrumento primeiro do homem, o corpo é uma «série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que ele ocupa» [grifos do autor]. (Mauss, p. 372 apud Carvalho, 2015, p. 35).

Tudo o que foi montado pode ser desmontado para se reconstruir: o fato do governo da infância e da sociedade se interligarem para atribuir valor de devido lugar ao corpo da criança, ou seja, à pessoa possuidora de um determinado corpo, leva-nos a reconhecer que qualquer intervenção nas “técnicas corporais” por nós perpetuadas, nunca prescinde de intervenções na ordem das governamentalidades. Na educação, e em diferentes narrativas que se ocupam da criança como a psicologia, a pediatria, os discursos jurídicos, as conduções coercitivas e corretivas, acabam por incorporar, por amálgama, as funções que conduzem o corpo na sociedade, pois governar o corpo é governar a sociedade: todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições (Mauss, 2003).

Se a estupidez é a falta de bom senso ou de discernimento de que somos acometidos, não demora termos consciência de que o tratamento tradicional, isto é, a forma social que nos é ensinada, por intermédio das artes de governo a tratar o corpo [...] é fruto, em boa medida, da ignorância que temos acerca da potencialidade do próprio corpo. Nesse ponto, parece-nos que a desqualificação de certa condição humana é condizente com a desqualificação das diferentes potencialidades humanas que aprendemos, pouco a pouco, a selecionar, a pôr em ação, a dar valor e sentido, a agraciar ou a danar, sempre

a partir de uma idealização da *aurea mediocritas* [grifo do autor]. (Carvalho, 2015, p. 35)

Do ponto de vista ontológico há sempre uma intencionalidade por trás dos discursos que concebemos acerca do que é ser humano e, por consequência, do que é ser criança, estando a criança posta incondicionalmente, explicitamente ou subliminarmente numa condição desqualificada em relação ao adulto que em tudo é competente. Esta questão está vinculada inexoravelmente às concepções de corpo. Efetivamente, as condições planejadas e assentadas na vida social humana para nos servirmos do corpo reafirmam, de certa forma, a estrutura trágica e implacável da sociedade: “Ser qualquer um, neste caso, não é desprestígio, mas pode assumir todo pertencimento que a pessoa pode ter com seu próprio corpo” (Carvalho, 2015, p. 35).

Na modernidade, a criança deixa de ocupar o lugar residual que figurava na vida comunitária do medievo, mas nem por isso passa a ser significativamente soberana. O processo de escolarização da criança teve um papel importante na sua visibilidade forjada pela era moderna. No entanto, essa visibilidade constitui um campo de ação em que o dever é muito mais performativo do que o próprio direito à existência legítima de ser criança. Esta pseudo visibilidade irá constituir significativamente o ser-criança nas ontologias psicológicas e socializantes da era moderna.

Estatuto histórico-ontológico da normalização do corpo

Renaut (2002, p. 24), trata das ambiguidades sobre a “descoberta” ou a “invenção da infância na idade moderna”, desconfiando da suposta afetação que teria provocado o amor parental no período. Reconhece que a democratização das sociedades modernas atenuou o austero e convencional uso da força paterna, dando início a uma maior “igualdade” nos lares das jovens democracias, pelo florescimento de relações mais íntimas e com mais afeição, “apertando” os vínculos entre os indivíduos, apesar de distender os vínculos sociais. A vida moderna passa a ser atravessada por leis que incidem sobre o *status* da criança cidadã, tornando sua vida mais complexa. Mesmo assim, sua representação permanece no interior de uma imagem constituída pela dependência dos adultos bem como de um “ser sem razão”, o que gera problemas ao direito civil moderno e à educação.

Na mesma direção, a autonomia das crianças curva-se diante das exigências de produtividade do capitalismo e sua liberdade sucumbe diante dos processos de normalização exigidos por este regime. A criança precisou acessar à intervenção dos outros na medida em que transitou da “pertença virtual à comunidade dos iguais capazes” para a “inaptidão quase absoluta” (Renaut, 2002, p. 17), o que Foucault (1987) denominou de aprisionamento e privatização dos corpos. A exigência da lei e do direito moderno perpassam por aí, ainda que as crianças somente alcancem ligeiramente o estatuto de igualdade de direitos. Foucault (1987) atribui o aparecimento do homem moderno a um processo multiforme de encerramento corporal, onde se inscrevem a disciplina militar e a pedagogia escolar.

A infância moderna é marcada pela diferença irreduzível entre os seres humanos tal como são e o que poderiam ser se não tivessem se afastado de sua condição original, demarcada pela diferença entre o homem e a humanidade. Desde o nascimento, em que todos nascem crianças, os homens vêm dotados de liberdade, vestígio de sua humanidade. Mas, longe de ser “senhora de si”, a liberdade tende para a autoridade e à dominação – de onde vem, desde Adão e Eva, uma liberdade que se inscreve entre “criaturas caídas” porque nascem atravessadas pela imperfeição expressa na infância: daí a necessidade dupla de educação e de governo (Renaut, 2002, p. 187-188).

É com John Locke (1632-1704) que o século XVII preconiza a necessidade do direito civil para garantir uma certa “normalidade” às crianças, pois elas ainda não pertenciam “ao mundo dos seres capazes de assumir sua liberdade”. É o próprio reconhecimento da diferença da criança que a torna problemática, pois submete-a a modelos que reduzem sua alteridade às “normas ou códigos empobrecedores”, num esforço paradoxal de reconhecimento da identidade e da dissemelhança (Idem, p. 19). O humanismo moderno instaura-se em um estatuto ontológico em que o ato ou ideia de

reconhecer a criança se deita sob a impotência da sua liberdade e autonomia.

Coube considerar a criança dos modernos liberta da autoridade dos adultos e, sempre que possível, deixá-las governarem-se a si mesmas. No entanto, banidas do mundo dos adultos, o aspeto paradoxal está justamente na submissão às autoridades muito mais aterradoras e tirânicas. O humanismo moderno localiza a criança num “*a priori* constitutivo” que a encerrou num sistema de exclusão, pior do que aquele que existia nos antigos regimes e, por conseguinte, o “modelo lamentado” do período medieval ainda necessita ser interrogado: de um lado, está a criança que ficou no passado e, de outro, a imposição de educar a infância sob pressupostos positivistas que não conseguiram vencer a ideia da “intransponível imaturidade fisiológica e intelectual da criança” (Renaut, 2002, p. 22-23).

O corpo-sujeito-criança ficou preso aos costumes do passado na educação familiar e escolar, pois a superioridade do adulto permaneceu inquestionável. Até mesmo na Convenção dos Direitos das Crianças (1959) não há referências normativas claras e estáveis. As ciências modernas contribuem para o esfacelamento do olhar sobre a criança “como produto de uma decisão infeliz e lamentável em que a ética da convicção teria vencido a ética da responsabilidade mais atenta às consequências” (Renaut, 2002, p. 26-30).

A modernização da relação parental e escolar obedeceu ao modelo da relação democrática, pois no domínio em que a reconhece a infância como portadora de identidade ou cidadania diferenciadas, o próprio seio da democracia, que em princípio fez a abstração destas diferenças, não se voltou certamente a propósito da infância, mas dos ajustes que as crianças mereciam para compor o universo dos adultos. Portanto, a liberdade da criança permaneceu imutável por princípios de hierarquia, de desigualdade naturalizada e da tradição em que a infância sempre foi concebida e representada.

A historiografia da infância floresceu há pouco mais de cinquenta anos quando Philippe Ariès, na década de 1960, marca a emergência de uma nova disciplina histórica. A respeito da modernização da educação e “no centro desse processo encontra-se [...] um determinado número de deslocamentos relativos à própria representação da criança”. Cabe, portanto, “melhor aperceber onde situar, exactamente, as opções que já não são negociáveis e que constituem como que aquisições da modernidade” (Renaut, 2002, p. 32-33). Até o século XX os historiadores não se empenharam em reconstituir historicamente aquilo que sempre se julgou ter existido de modo imutável, o que explica a demora para se submeter ao exame a formação e o devir de um grande número de representações da criança e da infância até então eternizadas. Portanto, privilegiar as fontes normativas e imaginar, como fazem os filósofos, aquilo que deve ser através da educação e do direito, a relação do mundo dos adultos com a infância, ainda é tarefa inacabada. O que sabemos é que, movida por uma função legal dos interditos modernos, a obrigação de educar e proteger a criança não contempla sua participação e suas escolhas como um sujeito de direito de fato. Foucault é quem multiplica “as variações sobre o tema de uma razão moderna incapaz de pensar a diferença (ou a alteridade)”, pois “a razão se refere ao real através destas estruturas de identidade que são os conceitos construídos por abstracção das diferenças”, e a “modernização da sociedade como racionalização devia traduzir-se pela irrupção de um poder disciplinar que se aplicasse aos corpos e aos espíritos através da multiplicação das técnicas de vigilância, de normalização e de punição” (Idem, p. 42)

Entre a educação cristã da idade clássica nos colégios e, depois, nas escolas elementares, aparecem técnicas de dominação reproduzidas posteriormente no espaço asilar e militar, sobretudo aquelas que exigiam ter “a cabeça erguida, a manter-se direito, para formar corpos obedientes e exercitados [...] que respondiam a um projecto transparente de dominação”, submetido todos ao controle da governança. A criança moderna é, mais uma, vez vítima da sujeição, porém mais insidiosa e aperfeiçoada pelos processos individualizantes inaugurados pela modernidade e pelos procedimentos de encerramento do indivíduo (Idem).

O sentimento de obrigação do Estado moderno de olhar para a criança foi forçoso, pois exigiu proceder à necessidade da correção da rebeldia do corpo na direção da normalização, um dever da função parental que foi estendido ao aparelhamento escolar. O humanismo moderno correspondeu ao reforço dos mecanismos de controle e sanção, graças à junção do privado e do público numa engrenagem de manutenção da ordem em modalidades aperfeiçoadas, desde a família [privado] à escola [público], justamente onde situam-se as grandes ambiguidades da era moderna: o recalçamento da singularidade em nome da racionalidade estabelecida enquanto norma, onde o sentido dado às transformações que a percepção das idades do homem pode conhecer se traduz em etapas a serem detectadas, educadas e corrigidas em acordo cronológico.

A escola assume parte veemente dessa função. A escolarização concentrou as crianças num longo processo de encerramento, o que Foucault, em concordância com Ariès, designa como “o lugar” moderno onde se operou, não sem razão, o afastamento das crianças do universo dos adultos numa ampla iniciativa de moralização destas. A preocupação moralista em distinguir as coisas apropriadas às crianças fez com que se iniciasse a dissociação das suas atividades: entre estas, está a reserva de determinados jogos e brinquedos puramente lúdicos para as crianças pequenas e, para as crianças maiores, jogos que educam, a exemplo das práticas militares para os rapazes. Quanto à esta questão, Ariès não pode ser ignorado, pois a própria iconografia clássica da Idade Média [objeto bastante usado nas suas investigações] não registra uma separação tão rigorosa, seja dos jogos indistintamente partilhados entre crianças e adultos, seja na indistinção das vestimentas.

Tal evidência *ariesana* pode ser confirmada nas obras de Pieter Brueghel, artista flamengo que registrou intensamente a vida pública do medievo, a exemplo dos clássicos quadros denominados *Brincadeiras de rapazes [Children's games]* (1560), *Batalha entre o carnaval e a quaresma [The Fight Between Carnival and Lent]* (1559), *Os provérbios holandeses* (1559), bem como na gravura *O burro na escola* (1557). Em sua iconografia, crianças e adultos partilham os mesmos espaços públicos e as mesmas atividades, dificilmente identificados com distinção pois os trajes das figuras humanas retratadas são os mesmos. Em apenas poucos quadros do artista discernimos alguma referência indiscutível às crianças, como por exemplo no aterrorador *O triunfo da morte [The triumph of Death]* (1562), onde aparece um bebê morto sob os braços da mãe, também morta. A tênue disparidade suporta apenas uma marca peculiar: trata-se nitidamente de um bebê pois está enrolado em cueiros.

Tratando-se de espaços compartilhados, somente a partir dos séculos XVII e XVIII que aparece a preocupação, outrora desconhecida, de se isolar a criança da vida comum para preservar sua moralidade, proibindo-lhe determinados jogos e prescrevendo-lhe outros, não autorizando-lhe assistir a espetáculos como comédias, execuções públicas de condenados e recomendando aos pais que deixassem as suas crianças na companhia dos criados. A criança passa a ser encastelada para ser preservada moralmente de comportamentos considerados incompatíveis com a educação moral da burguesia pós-capitalista insurgente ao par das jovens repúblicas democráticas ocidentais (Ariès, 1981), o que resultou num desligamento da vida da criança em relação à vida coletiva, pois a vida familiar deixou de ser compatível com a sociabilidade da vida pública. A criança deixa de ser o companheiro natural do adulto pois, ao se acentuar a diferença das idades da vida os modernos teriam, assim, “acabado por conceber a infância como marcada por uma passagem que só se atravessa pela educação”, submetendo-a a uma “quarentena” que corresponde à escolarização, antes de deixá-la juntar-se aos adultos (Renaut, 2002, p. 54-55).

No entanto, práticas judiciais da idade média como a tortura e a decapitação públicas se converteram em rituais codificados com outros simbolismos, não menos nefastos nem menos violentos. As crianças foram moralmente apartadas dos adultos, mas perseveraram, até hoje, os castigos imputados pela família e pela escola e, desde sempre, com violência física, simbólica ou a supressão de atividades livres e prazerosas, principalmente à aquelas que se comportam mal ou fora da norma.

O projeto de normalização moderno foi realmente astucioso. A retidão física, o endireitamento moral,

a luta contra os desvios e a mudança nas sensibilidades edificadas pelas perspectivas moralistas, higienistas e eugenistas, fizeram surgir com uma intensidade muito mais forte do que antes as preocupações em relação às crianças: cuidar do corpo e cuidar de si torna-se uma exigência, seja por via da ciência ou pelas políticas públicas liberais. O poder pedagógico encarrega-se de aplicar regras que tendem à obtenção da obediência incondicional, equivalentes à suposta fraqueza das quais as crianças são portadoras por ordem de classificação.

A ótica do endireitamento físico e moral corresponde ao projeto intelectual de normalização da diferença e aniquilação da alteridade, atingindo os sujeitos naquilo que os distingue dos outros, apagando as suas distâncias e uniformizando as atitudes sob a égide das classes dirigentes. A razão era dominar e endireitar a natureza perversa e errante que a criança naturalmente trazia consigo. A imagem que representa essa criança é a da suscetibilidade da argila maleável, uma noção de corrigibilidade não tributária da pedagogia ou da medicina higienista modernas que estrearam: “oriunda de Hipócrates, a criança foi concebida como uma mistura de elementos húmidos e quentes”, ideia que remonta, por intermédio de Aristóteles, à mais antiga Filosofia grega, em particular a Empédocles (Renaut, 2002, p. 61).

A privação da liberdade da criança é manipulada sem sutilezas: em nome da não degeneração da espécie imputa-se aos corpos-sujeitos-crianças as mais impiedosas práticas de contenção e castração, sobretudo dos movimentos corporais livres. Os primeiros tratados de puericultura que datam de 1565, prescrevem desde como alimentar e governar as crianças a datar do nascimento, até à exaltação dos exercícios físicos contínuos considerados mais edificadores do que aqueles realizados espontaneamente. A literatura pedagógica tem um berço científico bastante duro de contrapor, pois foi preceituada quase unanimemente por médicos, cientistas supostamente autorizados para tal. É somente em *Emílio...* (Rousseau, 2004) que, em 1762, se encontram reações contra essa perspectiva. Nas convicções de Rousseau a criança ganha uma natureza infantil específica e original, predisposta à virtude e dotada de atividade intelectual particular.

Georges Vigarello, historiador francês especialista na história da higiene, da saúde e das práticas físicas e representações sobre o corpo, afirma que no final do século XVII travou-se um intenso debate sobre “obrigação e emancipação”, mas não na perspectiva de pôr em causa a questão do “endireitamento das crianças” e, sim, sob a ótica de como aperfeiçoar sua inclinação para os jogos ou para os exercícios físicos, forjando meios de instaurar obrigações “mais subtis, indiretas, subterrâneas mesmo, mas que não deixarão de fazer pesar a hipoteca sobre uma liberdade tão vantajosamente exibida” (Vigarello, 1978, p. 109). Desta forma, os exercícios físicos previamente organizados e conduzidos por um médico-pedagogo-moralista, assim como a instrumentalização de jogos e brincadeiras postos ao serviço da pedagogia moderna, serviram como metodologia [estratégia] ou conteúdo [saber expresso externamente por outras disciplinas]. Então, intensificam-se as atividades corporais através da ginástica a fim de inculcar melhor, pelo exercício e pela repetição, o bom gesto, a boa atitude e a boa postura da criança: “O projeto de fortalecer as anatomias intensificando as atividades paga-se aqui, com o tempo, com rigidezes muito presentes (...) em exercícios que ambicionavam vergá-la aos mais diversos rigores. O seu corpo já não é a cera que uma mão pode modelar, é um conjunto dinâmico que o comando educativo deve ordenar duramente.” (Vigarello, 1978, p. 109).

A suposta libertação da criança moderna não passa de uma “astúcia do endireitamento” tal como percebeu Rousseau (2004) em o *Emílio...*. Todavia, por mais que essa obra represente alguns avanços, também prescreve como e qual atitude tomar diante da criança e de que forma ela deveria “colocar o corpo e a cabeça, que movimento se deve fazer, de que maneira se deve mexer ora o pé, ora a mão, para seguir levemente os caminhos escarpados, pedregosos e rudes” (Rousseau apud Renaut, 2002, p. 63). Na aceção moderna, a obrigação se tornou mais racional e convincente, assente no princípio da punição e da vigilância (Foucault, 1987).

Complementares ao adestramento e à realocação do corpo endireitado, a definição rigorosa dos espaços e a divisão e o emprego minucioso e preciso do tempo, constituem categorias fundamentais desse projeto. O espaço é arranjado de modo geométrico na forma de salas de aulas, onde cada qual ocupa fixamente seu lugar em total imobilidade. O espaço também regula e fixa as distâncias entre as mobílias [e os corpos], a distância entre assento e mesa, a inclinação da carteira e todo um conjunto de posturas e disposições, além de dispositivos de intimidação que, através da imposição de uma postura física, inculca uma conduta de submissão das consciências. Impondo-se uma única perspectiva da visão [e do olhar] da criança, esta deve dirigir-se para a frente rumo ao comando da autoridade do professor e, de modo semelhante, baixar-se diante da contestação à desobediência, inaugurando-se uma nova sensibilidade, já que os olhares das crianças não devem se entrecruzar para não desviarem a atenção do que é importante, e os corpos não podem interagir livremente, sequer observar-se, muito menos tocar-se. Pode-se notar, pela iconografia que a disposição espacial e da mobília escolar do início do século XIX ainda sobrevive, quase sem nenhuma alteração, há cerca de duzentos anos, o que é sobremodo preocupante.

A adoção do tempo cronológico como colaborador coercitivo desse projeto, com efeito, serviu à escravização das subjetividades agindo em favor da servidão corporal e consciencial das crianças. Dividido minuciosamente e reconstruído artificialmente, através de uma divisão de períodos pré-determinados de acordo com o desenrolar das aprendizagens, a modernidade forjou o que se convencionou chamar de emprego racional do tempo, o que se inscreve na mais poderosa armadilha que encarcera as subjetividades postas numa contínua racionalização da produtividade verificada [tempo é dinheiro], bem como na exploração calculada da força da criança mais recentemente experimentada como “aceleração da infância” e que a põe “sob pressão” de apresentar resultados a partir do que faz (Honoré, 2005; 2009).

Para Vigarello (1978), a norma moderna encontra-se cada vez mais concebida dentro de uma individualização por conta dos pressupostos impostos pela psicologia no século XX que não mais se sustentam, pois nos dias atuais a exigência de um perfil único de aluno, a tipologia comportamental generalizada ou a tipificação da postura corporal no interior de um coletivo de crianças de modo uniforme e unilateral, ignoram a extraordinária singularidade dos corpos, das intenções, dos ritmos e das sensibilidades das corporeidades. Na mesma medida, a prescrição *piagetiana* do desenvolvimento motriz enquadrada em estágios cronométricos progressivos, por homologia, “despontencia” as crianças (Jenks, 2015, p. 194).

A título de desfecho

Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.

Depois, o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.

(Eduardo Galeano)

Desde aproximadamente 1950, se reconhece que “o endireitamento sempre idêntico se apaga” e “a perfeição formadora torna-se inútil porque demasiado abstracta” e “porque contrária às formas de cada um” (Renaut, 2002, p. 66). Mesmo assim, décadas se passaram e o esforço pela estandardização dos corpos ainda é recorrente na escolarização, principalmente das crianças pequenas. A normalização, uniformização e o endireitamento já não estão postos na contemporaneidade nos termos de uma exterioridade que se impõe ao sujeito, mas apreendidos numa interioridade que compete à própria criança prospectar: cada uma deve encontrar a atitude mais desejável, aquela em que possa se sentir bem. Entendemos que a extensão disto significa que, ao invés da famosa máxima «comportas-te bem», a criança agora diz a si mesma: «comportas-te de maneira a sentires-te bem», numa deslocação de perspectiva que disfarça a imputação da autoridade somada à culpabilização da própria criança.

Os tempos atuais maquiaram aquilo que, na essência da criança, deveria ser forjado com autonomia conferindo-lhe liberdade e alteridade, resumiu-se numa suposta auto-organização do tempo e do espaço escolares em que cabe cada vez mais à criança, por ela mesma e ao “ofício do aluno”^[ii], estruturar-se dentro da sala de aula, do pátio da escola ou do seu quarto doméstico: a norma eternizou-se - comportar-se de modo igual às crianças bem comportadas - traduzida no permanente esforço dos adultos de homogeneizar as diferenças em par com a incontornável aliança entre obrigação e obediência.

Em contrapartida, ponderamos que para ser criativo é preciso ser livre, cultivar o olhar atento das crianças libertas da opressão e tensão provocadas pelo trabalho escolar e pelas obrigações e, como disse em fins do século XIX Paul Lafargue, em *O direito à preguiça*, reiterado recentemente pelo sociólogo Doménico de Masi, em *O ócio criativo*, é preciso que a libertação das amarras da produtividade fomentem a intuição que brota somente em estado liberdade plena, assim como, em outras palavras, afirmou Sartre (2005) no romance *A náusea*: a própria criatividade do sujeito é um sintoma de liberdade.

Mas, pelo contrário e tendencialmente, a escola torna as coisas difíceis para as crianças porque é tediosa e sem aventura. As perguntas dos adultos são retóricas e exigem respostas pré-definidas, e o conhecimento difundido é metódico e sistemático: um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração! Efetivamente, o trabalho é sobrevalorizado e o sentir, o pensar e o fazer diferentes, a ação de vanguarda, a ousadia, a espontaneidade e o erro são encaixotados em cápsulas com etiquetas que indicam um lugar a não ser tocado e, assim, se aprisionam as crianças num processo martirizante de escolarização precoce que as *adultiza* e mortifica o seu tempo e energia vitais (Kunz et al., 2012).

Esse é o grande problema da conservação e reinvenção das formas adestradoras da aprendizagem moderna: a permanência de velhos modelos educativos torna as crianças fiéis aos cânones que matam o ato criador. Da mesma forma procedem os adultos quando suprimem a liberdade para brincar e se movimentar na Educação Infantil, onde se condena as crianças a rotinas estafantes frustrando-as em suas escolhas, sufocando suas ações, intuições e sua participação, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas do que brincar, o que para Zur Lippe (1987 apud COSTA, 2015, p. 18) caracteriza-se como uma *Lebensentzug* ou uma “extração da vida sem morrer”.

Até o primeiro setênio, as crianças são imensamente mais criativas que um adolescente de quatorze anos: nos desenhos, as crianças pequenas são fovistas, expressam-se com as cores mais coloridas e diversas. E, então, a professora diz: «não pintes assim pois a terra não pode ser brilhante, porque é apenas marrom» ou «as casas não são redondas, portanto desenhe-as quadradas» ou ainda «menino, as pessoas não podem voar, porque as desenha com asas». E, assim, a educadora corta as asas da imaginação e tomba as crianças-borboletas^[iii] do céu!

[i] O lema da revolução republicana francesa reivindicava *liberté, égalité, fraternité*. Concomitantemente, a revolução científica e as revoluções políticas republicanas inspiradas na revolução francesa, tiveram como mote libertar-se dos antigos regimes monárquicos totalitários através da instauração de governos democráticos, tendo como horizonte uma maior participação do povo nas questões políticas, sobretudo, pleiteando toda forma de liberdade que não se pratica nos regimes opressores. De certa forma, pode-se dizer que a liberdade também é uma conquista da reflexividade do pensamento moderno.

[ii] PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

[iii] KUHN, R. **Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança**. *Revista Corpoconsciência*, v. 20, n. 1, jan./abr., 2016.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, A. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 11-24.

CARVALHO, A. F. (2015). Por uma Ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-48.

COSTA, A. R.; SOUZA, M. F.; MIRANDA, D.; KUNZ, E. “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção, **Revista Corpoconsciência**, n. 19, v. 3, p. 45-52, 2015.

COSTA, A. R. **Por mais respeito e responsabilidade com crianças**: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se-movimentar” pelo turnen. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Eduções Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALEANO, E. **Vivir sin miedo**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ>. 2014.

HONORÉ, C. **Devagar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-206, 2015.

KUNZ, E., MÜLLER, U., COSTA, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In: E. Kunz (org.), **Didática da Educação Física 2**, (revista e ampliada). Ijuí: Editora UNIJUÍ.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MAUSS, M. (2003). **Sociologia e antropologia**. 3. ed. São Paulo: Cosac Nayfi.

RENAUT, A. **A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RESENDE, H de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 127-140, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. (2004). **Emílio, ou, Da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARTRE, J-P. **A náusea**. 4. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2005.

VEIGA-NETO, A. (2015). Por que governar a infância In: RESENDE, H. de (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 49-56, 2015.

VIGARELLO, G. (1978). **Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique**. Paris: Delarge.

[1] Texto resultante de pesquisa financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil) realizada durante Doutorado em Estudos da Criança (UMinho, Portugal).

[2] O lema da revolução republicana francesa reivindicava *liberté, égalité, fraternité*. Concomitantemente, a revolução científica e as revoluções políticas republicanas inspiradas na revolução francesa, tiveram como mote libertar-se dos antigos regimes monárquicos totalitários através da instauração de governos democráticos, tendo como horizonte uma maior participação do povo nas questões políticas, sobretudo, pleiteando toda forma de liberdade que não se pratica nos regimes opressores. De certa forma, pode-se dizer que a liberdade também é uma conquista da reflexividade do pensamento moderno.

[3] PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

[4] KUHN, R. **Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança**. *Revista Corpoconsciência*, v. 20, n. 1, jan./abr., 2016.