

ESCOLARIZAÇÃO, INFÂNCIA E PÓS-MODERNIDADE: PEQUENOS RECORTES, GRANDES CONTRIBUIÇÕES

Leonardo Cappi Manzini¹

RESUMO: Neste artigo, partimos do pressuposto de que é necessário redimensionarmos nossos posicionamentos e concepções acerca da Infância e seu processo histórico, entendendo que as transformações culturais, econômicas e tecnológicas ocorridas na atualidade desempenham um papel importante nas condições infantis. Assim, são considerados pontos relevantes a apropriação capitalista dos meios de subjetivação infantil, seu processo de escolarização e sua identidade social fragilizada por relações de poder e saber convertidas em mecanismos de reprodução e dominação.

PALAVRAS-CHAVE: infância; transformações; escolarização; pós-modernidade.

ABSTRACT: In this article I had the preconceived understanding that it is necessary to focus my position with concepts concerning infancy and its historical process. Although, understanding of cultural, economic and technological transformations occur that play an important role in infant growing conditions. An excellent initiative for a country to strengthen its population structure is to appropriate funds to infants as they grow. Stressing correct behaviour for infants creates a social identity through power and knowledge instilled by their teachers.

KEYWORDS: infancy, transformations, scholarly, post-modern.

Antes mesmo de contextualizar historicamente o que se entende por infância, cabe esclarecer a acepção terminológica (etimologicamente) do sentido do termo 'infância', ou seja, in-fans, do latim, que significa "sem linguagem".

Não é nenhuma novidade dizer que a 'infância' ou o território denominado 'criança' é um artefato histórico/cultural e não simplesmente uma temporalidade evolutiva e biológica, embora fosse por muito tempo concebida de tal forma, isto é, como uma fase ou período evolutivo natural e inalterável.

¹ Bacharel em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) SC, Especialista em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor de Psicologia nos cursos de Psicologia e Serviço Social do Instituto de Educação da Amazônia (IESA) RO, e Coordenador da Clínica de Psicologia dessa mesma universidade. E-mail:leocappi@hotmail.com

Apesar de seu aspecto evolutivo e biológico inquestionável, trata-se de compreender que, nesse processo único, os elementos sócio-culturais que estão à sua volta produzem 'esta' ou 'aquela' maneira de se relacionar com esse território, com essa temporalidade e corporeidade específica, definindo, assim, como cada tempo histórico se apropria dessa dimensão. Portanto, a trajetória de significação do termo infância é inerente à sua época e contexto cultural, o que equivale dizer que a infância no período medieval não é a mesma infância concebida no final do século XVIII.

Na verdade, aquilo que nesses últimos anos do século XX é chamado de 'infância tradicional' tem apenas 150 anos, período entendido entre 1850 e 1950. "A concepção de infância como uma categoria particular que exige um cuidado especial não tinha ainda se desenvolvido na idade média" (STEINBERG, 1990). A infância, portanto, é uma criação da sociedade e está sujeita a mudanças sempre que ocorrerem importantes transformações sociais. Por volta de 1900, muitos acreditavam que a infância era uma fase natural. Sendo a infância um artefato social investida por suas peculiaridades históricas e culturais, como a partir do século XIX segmentou-se em termos de valores e de representação de uma categoria social própria?

Sem tentar produzir uma resposta conclusiva, parte-se do princípio de que mesmo a infância sendo um mecanismo social moderno e passível de mudanças, nota-se que, para ser legitimada e aceita necessitava-se de um aparelho que, ao produzir um saber sobre a mesma, produza simultaneamente um modelo específico de infância.

Segundo o historiador Philippe Ariès (1978), cujos trabalhos possuem relevância acerca dos temas relacionados à 'criança' e à 'família' e seu desenvolvimento histórico, a noção de infância se desenvolve aliada às mudanças ocorridas na família, na sociedade do fim do século XVII. Até então, essa instituição social (a família) mantinha uma relação especificamente com as crianças, cujo trato não incluía aspectos afetivos ou de aprendizagem dos valores respectivos ao modo de vida praticada. Nesse contexto histórico, "as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num meio composto por vizinhos, amigos, amos e criados, onde a família 'conjugal' dividia-se em termos de uma atenção específica as crianças" (ARIÈS, 1978, p.11).

É importante deixar claro que as alterações desses fatos ou eventos sociais passam a ser considerados afetivos, ou a serem notados, a partir do século XVII, como afirma Ariès. De modo geral, as transformações no 'seio' das relações familiares com as crianças nunca mais foram as mesmas. Tanto a concepção de 'família', como a concepção de 'infância' assumiram um outro papel social, ou seja, ambas protagonizaram simulta-

neamente sua 'nova' identidade social e seus novos 'valores' culturais. É interessante destacar, pelo próprio propósito desse trabalho, que um dos eventos que contribuiu de forma definitiva para as relações sociais da criança foi o início da 'escolarização'.

A escola substituiu a aprendizagem como modo de educação, onde as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças, estendendo-se até os nossos dias, denominado como 'escolarização'. (ARIÈS, 1978, p. 14).

Outro efeito apontado por Áries (1978), cuja importância revelou-se imprescindível à 'nova' concepção de infância, reside no fato da afeição atribuída à importância dada à educação, por parte da família; na cumplicidade da 'família', reorganizada como um lugar de afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes.

Embora essa escolarização concebida como parte do processo de reorganização das relações com a criança, deve-se considerar que essa era uma realidade 'européia', mesmo sendo do século XVIII. Realidade essa, muito diferente do contexto brasileiro, mesmo no século XX, ou seja, a escolarização infantil como parte inerente da 'nova' concepção de infância foi interrompida por décadas no Brasil, bloqueada pelo trabalho infantil, pela miséria, pela ausência da saúde básica, assim como por outras 'barbáries' cometidas por aqueles que deveriam amparar e assegurar os direitos da criança. Apesar de tal fato apresentar uma outra problemática, distinta aos objetivos principais do trabalho em questão, serve como reflexão suplementar, no sentido de distinguir uma realidade da outra, aproximando-se da realidade brasileira, onde representamos uma possibilidade de mudança. Mesmo assim, considera-se o fato de que as mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX na Europa propagaram definitivamente o 'novo' modo de se conceber a criança.

A família passou a organizar-se em torno da criança, tal feito, tirou a criança do anonimato, atribuindo-lhe um valor insubstituível. Definitivamente tratou-se de uma revolução afetiva, educacional e psicológica. (ARIÈS, 1978, p. 16)

Desse modo, pode-se compreender o nascimento de uma 'nova criança', de um novo 'lugar' subjetivo antes ignorado. Como consequên-

cia disso, a sociabilidade passou pela polarização de dois valores principais, isto é, a família e a profissão. Nota-se, com isso, a simultaneidade dos eventos históricos ocorridos na sociedade, efeito que possibilita a integração dos fatos, pois a fragmentação deles provoca uma espécie de congelamento histórico, tornando-se eventos isolados. Nesse caso, as transformações nas concepções de 'criança', família e escolarização pertencem a um mesmo fluxo de acontecimentos sociais: a modernidade.

1. A criança inventada: considerações acerca do olhar 'científico' sobre a criança

Ao apropriar-se um pouco dos fatores pertinentes às transformações, no trato com a criança, desde os séculos XVII e XVIII, é interessante mencionar que, na medida em que nos aproximamos da atualidade, podemos verificar que, após o advento da ciência como legitimação do saber e dos valores burgueses, a criança tornou-se objeto de investigação.

Assim, a noção de infância ou 'o ser criança' é relativamente algo recente, configurando-se em decorrência de mudanças sociais significativas no trato tanto da família, da escolarização, do afeto dos cônjuges para com a criança, resultando, historicamente, em uma nova concepção, por parte dos adultos em geral, do que é ser criança ou ter uma infância. Sendo assim, a infância tornou-se um território social e cultural específico, exigindo cuidados condizentes, cujos elementos possuem um determinado modo afetivo, subjetivo e moral, que a sociedade 'adulta' haveria, como num caminho sem volta, tomá-la para si como algo imprescindível.

No decorrer dos tempos, mais precisamente a partir do século XX, tornou-se possível, com o advento da ciência consagrada como método legitimador do saber e da verdade, beneficiar as relações psicossociais da criança.

De modo geral, tratava-se da incorporação ou da transformação da criança como objeto de estudo da ciência, a qual se encarregaria de produzir um conhecimento objetivo específico às crianças, ou ao modo de lidar com elas. Esse saber direcionado à criança envolve desde sua origem e desenvolvimento biológico, até sua educação, seu desenvolvimento psicológico e toda uma cultura de ritos de passagem, de entretenimento e de valores próprios. É importante mencionar que, neste contexto, a constituição da identidade social e individual da criança, é incorporada ao meio social e ao modo de produção e subjetividade.

Sucintamente, o saber produzido pela ciência moderna sobre a criança possui certas peculiaridades, as quais correspondem a um determinado tempo histórico, mesmo sendo relevantes e praticados na atualidade, referindo-nos, especificamente, ao advento da psicologia moderna

e aos eminentes trabalhos de E. Erikson, J. Piaget e A. Gesel que consolidaram um determinado saber sobre a criança, como afirma Steinberg (1998).

Os grandes psicólogos infantis viram o desenvolvimento infantil moldado por forças biológicas, o que hoje é considerado como uma visão parcial, prejudicada por sua abordagem científica e socialmente descontextualizada. Generalizou-se, para todas as culturas e eras históricas, aquilo que os grandes psicólogos observaram como a expressão genérica do comportamento infantil no início do século XX. Embora não se trate de tornar essas concepções irrelevantes ou equivocadas, deve-se entender que foram constituídas segundo um aparato ou um paradigma científico disposto na época. Apesar disso, a contemporaneidade das teorias possibilitou novas formas de problematizar o saber acerca da infância, evidenciando seus efeitos e conseqüências nas relações socioculturais inerentes à infância.

As conseqüências da visão enfatizada e centrada nos estágios biológicos considerados imutáveis promoveram, principalmente em educadores, psicólogos, pais e mães e a comunidade em geral, equívocos quanto à educação infantil. Vêem e julgam as crianças de acordo com uma taxionomia fictícia de suas capacidades, ou seja, as crianças que não se ajustam ao padrão imposto são relegadas ao território das expectativas baixas. Já as crianças 'aceitas' descobrirão que seu privilégio econômico e racial são confundidas com capacidade (STEINBERG, 1998).

O autor, contundente na produção de saber e seus efeitos nas relações com a criança, aponta, entre outras coisas, a segregação, fato criador de uma 'minorias' excluída, cujo estigma de desajustamento tem implicações diretas na subjetividade e identidade infantis. Por isso, é possível dizer que se trata da 'invenção' da criança, por parte da criança moderna, criança essa, que foi meticulosamente quantificada, classificada e padronizada, estando implícito nesse sistema, uma criança idealizada, segundo um determinado modo de produção social, econômico, cultural e subjetivo.

De fato, segundo o pensamento pós-estruturalista, esses são os efeitos causados por um saber baseado pelas 'grandes narrativas' universalizantes e pela lógica 'binária' dos valores, do qual o 'modernismo' fez parte, legitimando-os. A referência à lógica binária dos valores, principalmente aquela pela qual a psicologia moderna inevitavelmente baseou-se e reproduziu, submetendo-os à lógica dos contrários, isto é, racional/irracional, normal/anormal, vencedor/fracassado.

Em termos gerais, as crianças não são as únicas afetadas por esse sistema de valores classificatórios, padecem tanto a família como os educadores, que sofrem enquanto instituições sociais diretamente responsá-

veis pelas vivências infantis. Todo esse discurso sobre o melhor para a infância resume-se em uma visão 'adultocêntrica' sobre a criança, mantendo distante suas inquietações e desejos, o que, em suma, impede a constituição de valores pelos quais a produção infantil atue e participe de suas próprias transformações.

A partir do século XVII e XVIII assiste-se ao 'parto' histórico da criança como criança. Posteriormente, um outro 'nascimento' da criança, agora como objeto de estudo da ciência moderna, cujo teor idealista inventou ou recriou uma nova concepção de criança padrão. Há ainda a criança 'real' existente em todas as camadas ou situações socioculturais, a criança de 'carne e osso', que vive e se transforma sem se dar conta de seu tempo.

2. A infância e a pós-modernidade

2.1 Conceituação de pós - modernidade

Atualmente, seja na educação, na política ou na dimensão sócio-cultural, é importante compreender as implicações das concepções que estão sob o jugo da pós-modernidade. Embora essas concepções estejam muitas vezes confusas ou questionadas por outros posicionamentos teóricos, tornou-se relevante concebê-las, tanto em suas teorias, como pelas transformações que as sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas estão vivendo.

Assim, em consonância com a atualidade de nosso paradigma cultural e político e, sendo ele único, o 'olhar' pós-moderno surge como uma alternativa crítica, para a apropriação da melhor maneira possível das transformações a que estamos sujeitos.

De fato, o termo 'pós-moderno' não é novo e está presente nas leituras e discussões de diversas áreas do conhecimento, mais precisamente na área da educação. É utilizado explicitamente como 'ícone' das transformações culturais e, implicitamente, fornecendo subsídios teóricos e críticos no fazer educacional, elaborando, de forma geral, a influência das concepções pós-modernas que permeiam a produção de conhecimento, problematizando o atual cenário da educação institucionalizada. Mesmo assim, são encontradas resistências no que diz respeito ao papel ou impacto das concepções pós-modernas. As divergências levantadas percorrem do radicalismo de alguns teóricos, que afirmam a inexistência do pós-modernismo como construto teórico, até outras formas menos radicais que relativizam a 'ótica' pós-moderna. Sendo assim, antes da tentativa de sistematizar as implicações das concepções pós-modernas ou pós-estruturalistas na educação, faz-se oportuno à visualização, de forma categórica, o que é pós-modernidade e pós-estruturalismo e como ocorreram as suas constituições históricas, culturais e filosóficas.

De modo geral, são essas as indagações essenciais cujo desdobramento possibilita-nos evitar alguns equívocos e apropriarmos de outros, tornando, assim, as implicações do pós-moderno na educação, algo muito mais palpável e passível de questionamentos.

Em se tratando de concepções teóricas, escolas filosóficas e epistemologias, toda cautela é pouca, considerando suas complexidades e desafios que tanto produzem divergências entre teóricos e suas concepções, entre 'modelos' e 'modelados' e entre 'pensadores' e 'analfabetos'. Para Michael Peters (2000, p.9), "o pós-estruturalismo tem sido confundido com o termo afim, pós-modernismo, sendo o primeiro subordinado ao segundo. Assim, precisamos distingui-los [...]".

Sendo assim, antes de adentrar nas especificidades do tema, é imprescindível distinguir certas noções que tornam rebuscadas quaisquer tentativas de reflexões. No entanto, para que haja essa distinção, é também necessário diferenciar tanto o estruturalismo como o modernismo, assim como o tipo de relação que cada um deles tem com seus objetos teóricos.

O termo 'modernismo' possui duas acepções, sendo a primeira referente aos movimentos artísticos dos meados do século XIX, já a segunda refere-se ao termo de forma histórica e filosófica, cujo significado de 'modernidade' como época seguinte a medieval [...] (PETERS, 2000, p.12).

De modo geral, o termo 'modernidade' expressa a idéia de ruptura com o velho, o clássico e o tradicional. Inerente a essa idéia passa-se a conceber a modernidade como algo melhor que o velho e o tradicional. Filosoficamente, a modernidade começa com o pensamento de Francis Bacon, na Inglaterra, e o de René Descartes, na França.

De acordo com a primeira utilização do termo modernismo como uma nova maneira de conceber os movimentos artísticos de meados do século XIX e suas produções artísticas é a mesma coisa dizer que, sobretudo, o modernismo implica posição de rompimento, de liberdade, de transformação dos métodos clássicos e tradicionais.

As rupturas, as divergências, os direitos e valores que a noção de modernidade pressupunha, por vários motivos distanciavam-se do 'ethos', até então, denominado como clássico ou ultrapassado, seja na vanguarda artística ou em seus pressupostos filosóficos.

Esses movimentos, como vimos, apresentaram-se em vários modos de expressão artística, equivalendo-se por assim dizer, nos modos

de subjetivação e de relação tanto coletiva como pessoal de indivíduos, diante não só de conceitos filosóficos e de obras de arte, mas também de transformações socioculturais, tecnológicas e econômicas, diga-se, a partir do século XX.

Uma vez que a modernidade, segundo os seus princípios filosóficos produzia uma nova 'forma' de relacionar-se com o conhecimento, marcado principalmente pela razão 'Kantiana' de que a 'crítica aos instrumentos da crítica, o uso do método e o modelo científico' provam a verdade ou conduzem a um conhecimento sistematizado das coisas.

As características que marcaram as produções artísticas em meados do século XIX em diante fornecem alguns elementos que marcam o termo 'modernidade', mas, apesar disso, há outras características que fundamentam os objetivos modernos. Filosoficamente, segundo Peters (2000, p.13), a modernidade:

Envolve uma ruptura com a tradição, com o progresso, com o desenvolvimento contínuo e com qualquer conhecimento que não tenha como pressupostos a soberania do sujeito ou a uma suposta objetividade, considerando os processos narrativos [...].

O dicionário Oxford English Dictionary (OED) define pós-modernidade como "subseqüente ou posterior ao que é "moderno", uma reação ao que é moderno" enquanto que o termo "pós-modernismo" passou a ser aplicado de diversas formas ou significados mais voltado para as artes, a literatura.

Segundo os registros de seu uso entre 1949 e 1980, ele é aplicado primeiro à arquitetura, depois a história, à sociologia, à literatura e às artes, sendo utilizado para denominar uma nova "época", um novo estilo [...] (PETERS, 2000, p.16).

Outros estudiosos participaram dessas concepções e, entre eles, é importante destacar a fala do filósofo Frederic Jameson em sua obra 'A lógica Cultural do Capitalismo Tardio', que, segundo Peters (2000), sugere-se que o modernismo envolve uma ruptura autoconsciente e radical com as bases tradicionais da cultura e da arte ocidental, questionando nossas certezas culturais, principalmente nossas concepções sobre o eu.

De acordo com o autor, o questionamento de nossas certezas culturais, entre eles não só a noção de 'eu', mas a noção de sujeito, de

ideologia, de gênero e de multiculturalismo exerceu e exerce o papel de interlocutor entre o conhecimento e a realidade, levando seus pressupostos como fundamentos para quaisquer tipos de reflexões sobre a condição humana.

Considerando a modernidade como um termo 'chave' para denominar a produção de conhecimento a partir de meados do século XIX, podemos dizer, a priori, que a 'pós-modernidade' seria uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à 'modernidade'.

Como sugere a própria palavra, essa ruptura é muito freqüentemente relacionada com o atenuamento ou a extinção (ou repúdio ideológico ou estético do centenário movimento moderno). Assim, tanto o expressionismo, o abstrato em pintura, o existencialismo em filosofia e a escola de poesia moderna são vistos agora como uma floração final do impulso do alto modernismo que se desgasta e se exaure com essas obras (JAMENSON, 1988, p. 27).

As noções preliminares que ambos os autores colocam a respeito da pós-modernidade fornece, de forma relevante, a complexidade acerca dessas definições, pois como vemos, elas não representam um conceito 'estático', embora, a partir de suas concepções, podemos contextualizá-las. Mas, será que podemos distinguir de forma clara os termos 'modernidade' e 'pós-modernidade', bem como seus pressupostos fundamentais, ou seja, qual é a reação pós-moderna à noção de modernidade?

O pós-modernismo é reconhecido, primeiro realmente a partir de sua afirmação de que não existe qualquer denominador comum - à 'natureza' ou a 'verdade' ou 'Deus' ou ao futuro - que garanta que o mundo seja uno ou tenha um pensamento natural ao objetivo [...] (PETERS, 2000, p.16).

Outro ponto importante para essa distinção é a denúncia para com as modernas democracias liberais. É importante mencionar que o pós-modernismo buscou denunciar e fragilizar as democracias liberais em sua articulação micro-política, em suas sanções de poder e em sua moral. Nesse sentido,

O pós-moderno busca denunciar como, nas modernas democracias liberais, a construção da identidade po-

lítica e a operacionalização dos valores básicos ocorreram por meio dos binários conceituais tais como: nós/eles, racional/irracional, normal/anormal, etc. Os pós-modernos chamam a atenção para as formas pelas quais a fronteira entre esses termos é socialmente reproduzida e policiada. (LILLIY, 1998, p.591; apud PETERS, 2000).

Assim, apesar do pós-modernismo e do pós-estruturalismo convergirem-se, de maneira crítica, a seus objetos de estudo, permitindo peculiaridades filosóficas, o pós-estruturalismo como movimento, teve início na França nos anos 60, teve fontes específicas de inspiração nos filósofos alemães F. Nietzsche e Martin Heidegger. Já o pós-modernismo, em contraste, desenvolveu-se a partir do contexto do alto-modernismo estético, culminando em movimentos como o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo, podendo ser representado também pelo construtivismo, pelo expressionismo abstrato e pelo movimento denominado conceitualismo.

Percorrendo a trajetória inicial desse capítulo, cabe enfatizar as discussões dos principais pós-estruturalistas. De forma sistemática, o termo 'pós-moderno' que, de forma geral, considera que a ruptura de paradigma direcionou, não só a 'era moderna', mas também, com várias formas tradicionalmente 'modernas' de ver o mundo. Assim, quando essa meta discurso recorre a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, decide-se chamar moderna, a ciência que a isto se refere, para se legitimar, conforme Lyotard, (1984).

Desta forma, Lyotard (1984) por meio de sua crítica, vai direto à credibilidade das grandes narrativas e discursos que marcaram os ideais 'modernos', principalmente relacionados à emancipação progressiva da razão e da liberdade, bem como das formas totalitaristas e universalistas das concepções pertinentes à ciência moderna.

As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las, cujo propósito é fundar uma série de práticas, uma auto imagem cultural, um discurso ou uma instituição. (PETERS, 2000, p.18).

Dessa forma, Peters (2000) sugere que o pós-moderno seja uma categoria estética, definindo-a como um estilo ou *ethos* e não um período histórico, embora seja inútil ignorá-lo como uma *episteme*, uma posição filosófica que produz um saber sobre o saber, uma ciência sobre a ciência

desdobrando-se sobre a realidade e dialogando com os principais territórios da sociedade atual, ou seja, locais conceituais, posicionamentos filosóficos, ideológicos e estéticos.

2.1.1 A emergência do pós-estruturalismo: a gênese inevitável

Como toda forma de movimento ou discurso filosófico, o pós-estruturalismo foi concebido em determinado contexto histórico e social, pertencendo, de início, a um local específico, opondo-se a uma tradição filosófica ou 'modo de pensar' que também possui seu momento e contexto histórico, mais precisamente, as concepções 'estruturalistas'. Sendo assim, afirma Peters (2000, p. 18):

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade, unidade ou totalidade.

De forma geral, a proposta 'pós-estruturalista' ao 'estruturalismo' caracteriza-se principalmente pelos trabalhos de Claude Levi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura). Assim,

[...] O pós estruturalismo é uma crítica ao 'estruturalismo', feita a partir de seu interior, isto é, ele vota alguns dos argumentos do 'estruturalismo' contra o próprio 'estruturalismo' e aponta certas consistências fundamentais em seu método, as quais foram ignoradas. (STEINBERG, 1986, p. 137).

O 'estruturalismo' está representado por pensadores como Levi Strauss, Jacques Lacan e Althusser, entre outros, cada um influenciado por seus esclarecimentos e pressupostos. Na psicanálise, com seus conceitos de 'inconsciente' e aparelho 'psíquico', Lacan fez uma leitura 'estruturalista', enfatizando a linguagem e desejo e operacionalizando os conceitos de significado e significante. Althusser produziu uma leitura ou reeleitura marxista de sua época e contexto filosófico. A abordagem lacaniana e o trabalho de Althusser foram tão importantes quanto os trabalhos realizados por Martin Heidegger acerca da importância de F. Nietzsche, do mesmo modo que as leituras 'estruturalistas' tanto de Freud como de Marx, cujo teor prioriza a idéia de desejo de Freud e a questão do poder privilegiada por Marx (PETERS, 2000).

Portanto, as colocações pós-modernistas sobre as inconsistências do modo de pensar 'estruturalista' seguem uma trajetória de descontração das grandes narrativas ou narrativas mestras que norteavam a concepção 'estruturalista', cujo teor mantinha um entendimento que em suma caracterizava-se por preceitos de 'universalidade' ou totalidades e hegemônicos, privilegiando uma cartografia baseada sempre numa idéia de 'centro', de 'estrutura' e de 'verdade'.

Essa idéia, apesar de complexa e inconclusa, ou seja, sem estar teoricamente esgotada, está posicionada no centro das atenções pós-estruturalistas norteando sua crítica ao estruturalismo e ao próprio conceito de 'estruturalidade da estrutura', ou a idéia de 'centro'. Teoricamente, quem enfatizou criticamente esses pressupostos foram os trabalhos de J. Derrida sobre "A Estrutura, o Signo e o Jogo", afirmando:

Acerca do tema de descentramento, vimos que o conceito de estrutura possui duas interpretações, sendo a primeira de origem hegeliana, presente nos trabalhos de Levi-Strauss em que sonha decifrar uma verdade que escape ao jogo e a ordem do signo. A segunda não está voltada para o jogo e procura superar o homem e o humanismo. (PETERS, 2000, p. 40).

Embora o pós-estruturalismo passe a reconsiderar criticamente alguns aspectos do modo 'estruturalista', ambos possuem certas afinidades, partilhando suas críticas principalmente acerca da filosofia humanista do renascimento e do sujeito racional, autônomo e autotransparente do pensamento humanista. Neste caso, ambos passam a suspeitar do privilégio da consciência humana, que caracteriza tanto a fenomenologia quanto o existencialismo, partindo da perspectiva que não considera a consciência humana como diretamente acessível, e, como única base da compreensão e da ação, assim como a existência de um 'eu' estável sobre si próprio e sobre o mundo por meio da hegemonia e da razão. As implicações desse pensamento exerceram um papel relevante nas concepções do conhecimento, verdade e ciência até então concedidos e legitimados.

Essa tradição, pelo menos na era moderna, remonta a Bacon e Descartes, enfatizando uma forma 'científica' de conhecimento, um conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo, supostamente podendo ser aplicado a todas as práticas e instituições humanas, portanto, como base última ao que é certo e bom. (PETERS, 2000, p. 35).

Com isso, ambos produzem um enérgico ataque aos pressupostos 'universalistas' da racionalidade, sugerindo que as estruturas socioculturais exercem um papel importante na formação da autoconsciência, enfatizando a constituição discursiva do 'eu', sua corporeidade, temporalidade e a localização histórica e cultural do sujeito.

Notam-se algumas semelhanças nas críticas estruturalistas e pós-estruturalistas, assim como a relevante influência dos trabalhos de S. Freud, de F. Nietzsche, J. Lacan e M. Heidegger, cujo teor forneceu novas possibilidades de se conceber e contextualizar a produção e apropriação do conhecimento e suas relações com a natureza humana, social, histórica e cultural da sociedade e dos seus processos civilizadores.

Apesar disso, a oposição pós-estruturalista ao estruturalismo, enraíza-se, de modo que, ao efetivar-se, produz uma divergência categórica ao modo de pensar 'estruturalista'. Essa diferença ao pensamento estruturalista, como expressada até o momento, vai adquirindo mais rigor e especificidade. Dessa forma, para se constituir um entendimento efetivo sobre tais questionamentos, é necessário finalizarmos objetivamente, tanto a oposição conceitual feita pelo pensamento pós-estruturalista como as inovações teóricas inauguradas pelo mesmo.

Enquanto o estruturalismo buscava apagar a história em nome das análises estruturais, o pós-estruturalismo mostra um renovado interesse por uma história crítica, por uma análise da inovação, da transformação e da descontinuidade das estruturas, enfatizando também as formas de serialização e repetição do discurso e da prática estruturalista. Nesse sentido,

O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo retomado do positivismo pelos estruturalistas, com sua fé no progresso e com seu método científico, cuja pretensão tinha como objetivo identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. (PETERS, 2000, p. 39).

Outro ponto importante desse posicionamento teórico refere-se à lógica dicotômica ou binária das definições de conceitos ou do '*modus operandi*' estruturalista, ou seja, toda legitimidade produzida de tal modo, opera-se por seu contrário, isto é, bem/mal, racional/irracional, bom/ruim, significante/significado, bonito/feio, entre outros.

Esse binarismo, empregado pelas definições estruturalistas produz uma determinada identidade política do sujeito, que em suma, está

sujeito a reproduzi-la e a naturalizá-la enquanto fenômeno social e cultural. Assim,

Ao efetuar uma crítica política aos valores iluministas, o pós-estruturalismo aprofunda a noção de democracia, questionando que as democracias liberais modernas constroem a identidade política com base em uma série de oposições binárias como nós/eles, cidadão/não cidadão, legítimo/ilegítimo, cujo efeito termina por excluir certos grupos sócio-culturais, isto é os estrangeiros, os homossexuais, os loucos e os normais. (PETERS 2000, p.45)

Dá surge então o interesse em examinar como tais fronteiras são socialmente construídas, mantidas e policiadas. Essa característica acaba sendo muito importante, na medida em que esse trabalho, que busca fornecer uma contextualização ou integração dos fatos que envolvem a pós-modernidade; a educação e a infância contemporâneas foram se solidificando, ficando evidente de quais binarismos, fronteiras e mecanismos disciplinares estamos falando, ou seja, quais e como, culminam por influenciar na educação institucionalizada ou na noção de infância atual, assim como, sua manutenção e policiamentos. De certa forma, trata-se tanto de identificar a possível lógica dicotômica privilegiada nas relações entre saber e educação institucionalizada, assim como, sua relação com a subjetivação e produção de uma identidade política e cultural, cuja ressonância implica o papel da educação nesse processo.

Portanto, tanto essas implicações como outras adquirem relevância nessa ocasião, ou seja, a partir do momento em que se traçam os objetivos desse trabalho, o qual consiste no agrupamento de questões acerca do pensamento pós-moderno, no que tange à infância ou à produção de uma cultura infantil e à própria educação infantil instituída e governamentalizada.

Se, de fato, como sugere Peters (2000) é inegável o valor dos questionamentos nas noções de representação e de consenso feitas pelo 'pós-estruturalismo' ou 'filosofia da diferença', isto é, que tais questionamentos têm enorme influência nas diversas análises das configurações políticas e micro-políticas contemporâneas. O valor semântico dessa premissa permite especular nesse sentido, e verificar a sustentabilidade, seja de um discurso ou de uma prática. Assim, automaticamente, partilha-se um pressuposto fundamental do pensamento pós-estruturalista, o qual sugere que,

Pela própria condição de existência do discurso, ou seja, a de que não existe, em geral, uma regra universal de julgamento que permita decidir entre gêneros heterogêneos de discurso. Nessa perspectiva, suspeita-se de pontos de vista transcendentais ou canônicos, em particular as grandes narrativas que são utilizadas na legitimação do poder, seja em qualquer concepção de estado ou de democracia. (LYOTARD, 1988, p. 45).

Dessa forma, assume-se o fato de que, mesmo num posicionamento crítico, é impossível articular um discurso que possa ser considerado 'neutro', ou que possa representar uma síntese consensual. Mesmo considerando os posicionamentos de uma perspectiva crítica, não quer dizer que ela seja 'neutra' epistemologicamente ou politicamente. Trata-se, pois, de 'especular', de 'verificar' e 'suspeitar' e não de instaurar qualquer forma de totalitarismo teórico, mesmo porque, o próprio pós-estruturalismo parte da noção da relação entre poder-saber efetuada por Foucault [...], consistindo que, dentro da constelação saber-poder, o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido por meio do exercício do poder, a serviço do controle do corpo.

Em síntese, esta parte do trabalho consistiu em percebermos algumas semelhanças e diferenças entre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo e seus respectivos objetos de estudo, isto é, a modernidade e o estruturalismo. Ressaltamos, neste contexto, quais foram as direções das críticas realizadas por cada uma dessas 'linhas de pensamento', seja contra o sujeito humanista, no caso do 'estruturalismo' ou no sentido de relativizar a lógica dicotômica, como é o caso da argumentação 'pós-estruturalista', demonstrado também suas respectivas similaridades ou heranças teóricas, fornecendo assim, uma continuidade histórica e discursiva entre elas. Entretanto, o distanciamento do pensamento pós-estruturalista ficou evidente quanto ao que o antecede, principalmente pelo fato de, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento. Podemos perceber o entendimento sobre a noção do poder e suas relações (e de como é exercido), policiado e reproduzido, principalmente no contexto da educação e da infância. Esse prévio entendimento precisa estar apropriado, pois, seu relacionamento estará conduzindo a articulação do presente trabalho.

2.1.2 A criança como espetáculo: efeitos e possibilidades no devir tecnológico

Considerando as questões acima referentes à discussão sobre pós-modernidade como algo relevante e, embora sem a intenção de formular respostas conclusivas, pode-se verificar o fato de que, após a infân-

cia tornar-se um objeto da ciência moderna, é possível ainda que tenha se tornado um produto na ordem sociopolítica recente. E como isso ocorreu? Sabe-se que nas últimas décadas o mundo passou e passa por transformações significativas, efetivando mudanças nos modos de viver das populações. Tais mudanças envolvem vários fatores do cotidiano e da realidade social em termos globais, incluindo seu sistema de valores, crenças e códigos culturais.

As instituições sociais foram ressignificadas; as noções de sujeito, indivíduo e identidade social flutuam de acordo com a logística econômica globalizada, cujo princípio de que todos são consumidores, e se não o são, tornam-se excluídos, negando-lhes, em suma, a ficção de que não podem expressar seus desejos, suas idéias, 'seu estilo' e sua identidade. Simplesmente, pelo fato de que expressar tais instâncias exige consumo de produtos variados, desde um determinado estilo musical, até um determinado modo de se vestir, cria-se a impressão de que só possui identidade aqueles que possuem um mínimo de poder de consumo.

Autores como Zigmant Bauman (1988), e Fridman (2000), teóricos que são denominados ícones do pensamento pós-moderno, partilham a idéia de que, além do comércio de mercadorias em geral, trata-se de algo muito mais sério, isto é, comercializa-se a subjetividade humana. Instâncias como a identidade, a emotividade, a educação, a informação, a privacidade e o desejo, só são adquiridos por meio do consumo de bens materiais e simbólicos. O contrário pode ser visto como uma existência descaracterizada, sem referências, para aceitar-se a si mesmo e ao 'outro'.

Assim, pode-se assegurar que a infância enquanto artefato social está sujeita ao mesmo destino, pois, sabe-se que grandes corporações vêm nela um 'nicho' de mercado promissor, criando uma cultura industrial específica, que em geral, dita as regras infantis para a representação da infância.

As categorias de desenvolvimento da psicologia modernista talvez tenham pouca relevância para criar e educar as crianças contemporâneas. Nos anos 50, 80% das crianças viviam em lares cujos pais biológicos viviam casados com outras pessoas. No fim dos anos 80, as crianças que viviam com seus pais biológicos representavam apenas 12%. Considerando que crianças que vivem com pais divorciados estão três vezes mais sujeitas a sofrer conflitos emocionais e comportamentais. (STEINBERG, 1998, p.100).

Mesmo ciente desses fatos, as instituições sociais tem sido lentas para resolvê-los, deixando as famílias dos anos 1990, ou pós-modernas desamparadas; fato esse, que contribui para a vulnerabilidade da infância, abrindo espaço para as corporações industriais assumirem o papel de educar, subjetivar e fornecer um denso repertório de valores e práticas que reproduzem em longo prazo a representação de infância como consumidora.

Percebe-se que a infância agora, além de constituir um legado teórico e um território social específico pertence também a uma ética do capital de consumo, compreendida como uma população consumidora, como outras que exigem uma constante atualização de produtos e referenciais mercadológicos.

Com a crise das instituições sociais, incapazes de fornecer referenciais e valores para a constituição da identidade infantil, surge a necessidade por parte das grandes corporações de promoção de cultura infantil, fornecer a seu modo tais referências, inclusive a responsabilidade sobre a aprendizagem infantil e seu currículo cultural.

As organizações que criam esse currículo cultural não são as instituições educacionais, mas interesses comerciais que agem em favor da vantagem individual, sendo estruturada por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas e a de nossos filhos. Tais padrões de consumo aliados à publicidade fortalecem essas instituições como os novos professores do milênio (GIROUX, apud STEINBERG, 1998, p.102).

A preocupação quanto à mercantilização cultural dos principais elementos da infância, inclusive a educação, torna-se mais assimilável na medida em que os conflitos sócio-familiares envolvendo as crianças tomam proporções graves. Atribuiu-se a esses conflitos certos níveis de agressividade ou isolamento, sexualidade e erotização infantil, comportamentos aversivos de todo tipo, hiper estimulação e, principalmente, a necessidade pela criança, de consumir e adquirir 'novidades' do entretenimento infantil, sem que pais/mães possam avaliá-los adequadamente. Essa preocupação começa a generalizar-se e a atenção antes dada por pesquisadores e estudiosos no assunto agora é reforçada pela comunidade em geral, pelos pais/mães e pelos educadores.

A América das grandes corporações empresariais tem revolucionado a infância, explorando a fantasia e o desejo, tais corporações criaram uma perspectiva cultural

que se funde às ideologias e valores do livre mercado, convencendo as crianças que as coisas mais excitantes na vida são produzidas pelas grandes corporações empresariais do ramo. (STEINBERG, 1998, p.103).

Como colocou a autora, 'explora-se' a fantasia e o desejo das crianças, fato crucial, quando se procura entender os efeitos de uma produção cultural industrializada da infância, sem restrições, é importante deixar isso claro. Pois, além de comercializar bens materiais para as crianças, supostamente interessadas em seu ávido desenvolvimento, acabam desencadeando um processo grave, ou mesmo 'bárbaro', ou seja, 'povoase', de forma arbitrária, numa espécie de 'colonização' do imaginário infantil, incluindo sua capacidade de fantasiar, de desejar, de escolher. Tal efeito impede que a criança deseje ou fantasie por si, isto é, há uma grande cultura que deseja e fantasia por elas.

Meu argumento sustenta que é nossa responsabilidade alertar a sociedade quanto a esses efeitos e as várias formas de opressão operadas por essa cultura empresarial da infância, que em longo prazo aniquila os potenciais exclusivos da infância, inclusive sua identidade social. (STEINBERG, 1998, p.105).

Compreende-se que em meio a essa situação emergem alguns direcionamentos importantes para com as relações atuais com a infância. Destacamos assim, a responsabilidade de que a 'família', antes desamparada, agora, de acordo com estudos atuais em relação a esse assunto, deve se apropriar enquanto forma de resistência e consciência crítica às formas de 'opressão' operacionalizadas pela excessiva noção de meros 'consumidores' da infância.

Outro direcionamento diz respeito ao papel da educação neste contexto que, apesar de não totalmente esclarecido, torna-se inevitável problematizá-los, criando oportunidades de práticas e resistências aos efeitos nocivos de verem suas práticas substituídas por um imenso repertório industrial contaminado que, em suma, intenta substituir a função social da educação infantil, mesmo sabendo que não se trata de exterminar uma lógica de mercado, o que é impossível, mas reduzir seus efeitos alienantes e investigar seus interesses.

É inegável que tal manipulação de desejo e imaginário infantil exerça uma poderosa influência sobre sua auto-definição e sobre as formas com que as crianças escolherão viver suas vidas. A colonização do

desejo não é o fim das contas. “Os efeitos do coquetel poder/desejo nas relações sociais de infância podem produzir, também, culpa e ansiedade na criança, manifestada de várias formas” (STEINBERG, 1998, p. 110).

É consensual, de acordo com os fatos, de que essas preocupações transformem-se em medidas de resistência. Visualizar esses dados implica aceitar as transformações culturais dos tempos atuais revendo teorias acerca da infância e suas contribuições, senão cuidar de transcendê-las criando novos rumos e práticas, incluindo-as ao currículo e responsabilidades educacionais.

Como enfatizamos até aqui, a infância como uma população ‘consumidora’, na qual foi evidenciada a crise das instituições sociais como a ‘família’ e ‘educação’ como espaço que favoreceu e ampliou o descontrole das influências corporativas e empresariais no alicerce das representações infantis. Torna-se importante, de forma breve, compreender como a criança ganhou um espaço mediático exclusivo e, possivelmente, perde-se em seu contato com a realidade, ou melhor, as realidades tecnológicas da informação no fim do século XX.

Sabe-se que o fim século XX foi marcado pela explosão da informação e a saturação da mídia com seu acesso e domínios privados da consciência e valores humanos, criando-se uma espécie de vertigem social, denominada como a hiper-realidade. Tal paradigma instituído inaugurou novas formas de comunicação e de relações sociais, sendo a informação um ‘status’ de necessidade básica para a reorganização dos modos de produção de identidade, conseqüentemente, tanto adultos como crianças viram-se necessitados de apropriarem-se e serem apropriados por tais transformações. Além da televisão, as crianças agora podiam contar com o redimensionar da realidade tempo/espacial fornecida pela ‘internet’, cujo poder rompeu fronteiras de tempo e espaço, disponibilizando acesso ao acervo global de informação e ‘operando fora dos padrões tradicionais de tempo/espço’ na sociedade.

Atualmente criou-se, principalmente nas crianças, um alfabetismo pela mídia, ou seja, elas vêm a necessidade de desenvolver habilidades de análise na mídia, análise esta, restrita a operacionizá-la apenas para torná-la umas habilidades básicas que, no fundo, traduz-se como única maneira de negociar a identidade, os valores e o bem estar da pessoa nessa hiper realidade (GIROUX, 1996).

Os impactos nas crianças não são maiores do que nas instituições educacionais, as quais se vêm despreparadas perante uma criança que cresceu lidando culturalmente com os meios midiáticos, sendo por eles ‘educados’. Esse despreparo revela uma carência teórica, pois, os instrumentos fornecidos pela ‘psicologia moderna’ e pelo ‘construtivismo’ tornam-se ineficientes nesse caso.

A própria noção de habilidades corporais e intelectuais enfatizadas nos trabalhos de Jean Piaget (1984), ou H. Wallon (1980), não incluem a aquisição ou sustentabilidade dos códigos e signos impregnados e operacionalizados pelas novas tecnologias, na qual a criança encontra e interage em seu cotidiano. Da mesma forma, a linguagem e sua construção de significados adquirem uma lógica impensável para os linguistas modernos, baseados numa noção 'Lacanian' da relação significante/significado na construção da linguagem.

As narrativas da TV, videocliques, propagandas e filmes destacam-se na influência sobre a cognição e das formas de percepção em condições pós-modernas. Nelas, por rotação incessante dos elementos, tudo é desalojado no momento seguinte. Essa linguagem midiática, composta de puros presentes, assemelha-se à vivência dos esquizofrênicos. Tal fenômeno leva F. Jamenson a remeter-se aos estudos de Lacan, acerca da ruptura na cadeia dos significantes, onde a incapacidade de unificar passado, presente e futuro na frase, remete à abstração da associação entre passado, presente e futuro na vida psíquica, "conduzindo a um imediatismo isolado, baseado no vigor e na intensidade momentânea" (FRIDMAN, 2000, p. 73).

Como podemos notar, a cognição e a percepção da criança frente à cultura midiática e sua forma de linguagem adquiriu um novo modo de perceber e sentir qualquer informação. Isso implica numa 'nova' exigência educacional para com a aprendizagem das experiências vivenciadas pelas crianças na constituição de sua visão de mundo.

Portanto, instrumentalizar a aprendizagem nas crianças atuais não é a mesma coisa do que num passado próximo, tem exigido, tem exigido um esforço significativo dos educadores (as) e de suas instituições. Operar nesse contexto a habilidade em análise da mídia inclui compreender as formas pelas quais professores e alunos consomem e investem eficazmente na mídia.

Um tal esforço encoraja tanto um pensamento crítico como a auto-análise, na medida que compreendem que as decisões cotidianas não são feitas de forma livre e racional. Em vez disso, são codificadas e inscritas por compromissos emocionais a produção do desejo e do afeto, numa espécie de 'fabricação' do consentimento. (STEINBERG, 1998, p. 112).

Instrumentalizar, desde a infância, uma certa habilidade de análise da mídia fundamenta-se pelo fato de que a combinação entre a manipulação midiática e interesses ideológicos adquirem o objetivo de

fragmentar e descontextualizar a realidade, abstraindo dos eventos seus reais significados, demarcando e privilegiando qualquer iniciativa de entendimento. “No caso das crianças que dependem fortemente da TV para construir sua visão de mundo, são cognitivamente prejudicadas por essa dinâmica” (STEINBERG, 1998, p. 112).

De forma geral, a criança fomentada pela mídia, imagina e deseja de forma intensa, multicolorida, a-histórica e supostamente ingênua e sem crítica. A criança hiper-real da mídia fantasia, sonha e sente de forma espetacular e sedutora. Se não o fazem desse modo, não são crianças, não são alegres, simpáticas e possivelmente são classificadas de acordo com os manuais de patologias. Do mesmo modo acontece com aquelas crianças que ao serem ‘bombardeadas’ por um volume intenso de informações e estímulos inapropriados, sintomatizam suas frustrações em algo palpável, real, algo sendo o próprio corpo, como nas meninas cujo ciclo menstrual, que aparece de forma precoce, resultado comprovado nas estimulações sexuais intensas provocadas pela TV e seus conteúdos ‘fetichentos’. Outro exemplo claro, discutido pela UNESCO quanto às mídias infantis, é o elemento gerador da violência e agressividade infantil, em que, acostumados com as ‘armas’ e influenciados pela lógica do mocinho/bandido, reproduzem tais valores na vida real. De qualquer forma, esses efeitos comprometem o desenvolvimento e a sociabilidade da criança, tornando-a mais suscetível aos agravantes e às exigências da contemporaneidade.

Na tentativa de finalizar a discussão sobre a criança fomentada pela mídia (sem um ‘final’ estático e ‘conclusivo’, mesmo porque tais problematizações possuem interesses que acabam por culminar na urgência de entendimento e conhecimento desses fenômenos) consideramos que, em particular, seus efeitos surgem na população infantil e nas instituições cujas práticas estão diretamente ligadas às crianças.

Parte-se do princípio que os dados mencionados até então, são suficientes para traçar novos rumos e desafios pertinentes às condições socioculturais, subjetivas e cognitivas vivenciadas na infância contemporânea. Em geral, nesse contexto, os novos rumos direcionam-se no sentido de ocuparem-se das considerações e perspectivas teóricas atuais, dialogando e verificando sua credibilidade e eficiência e assim, poder visualizar sem equívocos os desafios apresentados e diagnosticados na situação atual das condições e relações sociais inerentes à infância.

Tendo conhecimento desses fatos, pretende-se em meio a tantas incertezas, situar e contextualizar aqueles, cujo destino ou desejo encontra-se em fogo cruzado e sob territórios contestados, isto é, que inevitavelmente assumiram o papel profissional ou pessoal de contribuir, seja na educação infantil, seja na família ou na comunidade em geral

com a participação efetiva no estabelecimento do bem estar social, afetivo, cultural e educacional das crianças.

2.1.3 Infância e poder: quem dá as cartas?

À procura de um problema chave que considere e se ocupe da argumentação pós-moderna acerca da produção de conhecimento e de uma cultura infantil, principalmente, a partir dos anos 50, em que a 'psicologia moderna' teve o início de uma corrida, cujo intento era produzir uma denominada cultura que se desdobrasse numa produção industrializada de cultura infantil, tem como meta questionar a sustentabilidade em ambos os discursos mencionados. Esse questionamento leva em conta a relativização dos pressupostos e significados que sustentam a noção de infância e o modo como 'educá-las.

As idealizações da infância como um espaço utópico - o reino da infância, da sensibilidade e desproteção, como também de sua progressão cognitiva, deram lugar a uma visão de criança como sujeito de seu tempo pressionada pelas condições do início, marcadas por diferenças de gênero, etnia, classe, idade e corpo.

A concepção de criança como sujeito da educação moderna-transcendental, unitária, racional, estável foi posta em questão junto às metanarrativas emancipatórias do iluminismo esgotando essa perspectiva como única possibilidade. (EDELWEISS, 2001, p.25).

De acordo com a autora, é possível, de forma simplificada, entender os efeitos do pensamento pós-moderno ou das teorias pós-estruturalistas na desconstrução crítica das metanarrativas e pressupostos da noção de infância produzidas na visão 'moderna' e suas possibilidades de intervenções educacionais na infância.

O pensamento pós-estruturalista mostra, em tempos pós-modernos, os efeitos da visão cientificizada da infância, de sua visão de sujeito de consumo e de sua concepção especularizada ou hiper-real causada pela tecnologia midiática, que acabaram por desalojar os pressupostos da racionalidade e de suas certezas sobre as crianças, assim como os ideais iluministas de 'emancipação' e 'escolha' nas possibilidades de educação e bem estar infantil. Tudo isso, acabou por prejudicar a avaliação das condições de subjetivação e constituição de identidade social das crianças.

Discutir as noções correntes de infância e perguntar, o quanto elas correspondem às infâncias que conhece-

mos, é nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para elas e naquelas vigentes na sociedade, cujo poder determinam os significados e práticas na constituição da identidade infantil. (EDELWEISS, 2001, p. 26).

Colocando os efeitos de um determinado modo de significação da infância vigentes na sociedade atual, implica em compreendermos como são as crianças e o que elas fazem, o que a sociedade espera delas. De acordo com tais significados atribuídos à infância, é que se delineiam as políticas públicas e as políticas de identidade que promovem um determinado tipo de intervenção e modelo de atenção, cuidado e educação a este segmento populacional.

Com isso, percebe-se que os discursos, narrativas e significados atribuídos à infância determinam os elementos e os modos de atenção ou formas de fabricação do que é viver e passar pelo momento psicossocial de infância. Estão assim, inerentemente ligados às relações de poder/verdade de outros 'lugares', isto é, a mídia, as estratégias de consumo, o estado, a escola e a família.

Nesse sentido, pergunta-se: Se esses discursos são constituidores, como nos ensina Foucault – a que interesses de poder estão conectados e como eles estão implicados na invenção de tais infâncias?

Portanto, na manutenção das relações de poder entre os distintos 'lugares' sociais, fato evidente, embora invisível no jogo das relações sociais, como afirma Foucault (1984), tem profundas influências nos interesses gerais sobre o 'espaço' infantil ou o 'lugar' social, infância.

Tais significados não representam um processo de evolução. São modelados no interior das relações de poder e representam interesses manifestos da igreja, do estado, da sociedade civil, da mídia, da psicologia, da medicina, do sistema jurídico e da pedagogia. Contudo, esses significados não são estáveis nem únicos. (EDELWEISS, 2001, p.32).

De qualquer modo, cada uma das instituições referidas acima, sozinha ou de forma conjunta, propõe um 'lugar do sujeito infantil' ou uma 'posição de sujeito' específico. Tal perspectiva tende a naturalizar a inscrição no sujeito, especificamente na concepção que temos da infância, no modelo ou valores propostos de acordo com os interesses de poder, mascarando seu caráter 'fabricado'. Além de determinar o que é ser criança, determinam-se também as tecnologias e estratégias para governá-las.

Lembre-se que os questionamentos feitos até aqui, a respeito do modo pelo qual a infância constituiu-se e foi governada a partir dos pressupostos e das relações de poder que a precedeu, constituiu-se diante da perspectiva 'moderna' de produção do conhecimento. Enfatizando a idéia geral do trabalho, que é evidenciar a oposição das argumentações e pressupostos do pensamento 'moderno' perante o pensamento pós-moderno, Edelweiss (2001, p. 38) comenta: "Ocupo-me, em traçar, a partir da inspiração Foucaultiana, relação entre a invenção do 'moderno' sentimento de infância e o afã de governo das populações infantis".

Todas as transformações na concepção de infância e nos valores e cuidados direcionados a ela foram frutos das também transformações nas relações de poder, diretas e indiretamente implicadas em sua constituição.

Dentro do quadro sóciopolítico da sociedade na era moderna, a educação da infância insere-se, pois, no conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, efetivando mecanismos de controle e de normalização. (EDELWEISS, 2001, p.43).

A implantação de novos modos de educação infantil não seria possível se a infância não se tornasse objeto de estudo da ciência, qual produziu um saber prévio de desenvolvimento infantil, sofisticando as possibilidades de regulação das condutas dos sujeitos infantis. A infância tornou-se domínio de interesse, e o corpo da criança constituiu-se em foco de poder-saber. "O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se alvo a novas formas de saber" (FOUCAULT, 1995, p.140).

Essa afirmação permite lembrar o quanto o corpo infantil assumiu um papel relevante na produção de saber-poder sobre a criança, pois, sabe-se que, tanto a pedagogia como a psicologia moderna cuidou de investigar e fornecer a importância do corpo na constituição da criança em 'homem' ou em seu processo de 'homogeneização'.

Nesse sentido, vale lembrar os saberes subsidiados pela 'psicomotricidade' e pela 'psicologia corporal' que, apesar de inegável contribuição à educação, disseminou eficazmente, nas práticas educativas, mais um modo de domínio, regulação e controle das condutas infantis, via de regra, viabilizou a 'docilização' e legitimou práticas de acomodação, interpretação e estimulação do corpo infantil que, em geral, são idéias postas com valor 'universal' atendendo a padrões de sujeitos específicos ao ideal interesse do poder dominante. Foucault vai além e ressalta que:

O poder disciplinar produz sujeitos determinados e também saberes. Quando aplicadas ao corpo permi-

tem extrair saberes sobre o sujeito, saberes que, ao serem devolvidos aos sujeitos, os constituem como indivíduo, constroem o seu eu. (FOUCAULT, apud EDELWEISS, 2001, p. 44).

Percebe-se a conexão entre as relações de poder que permeiam a sociedade com o aprimoramento dos mecanismos disciplinares, em que a educação conecta-se e repassa de forma institucionalizada os valores, as condutas, os saberes e as concepções de individualidade, de privacidade, e de afeto, que em suma correspondem a determinados interesses na 'governamentalidade' dos sujeitos desde a sua infância, onde as características de fragilidade e carência automatizam facilmente as capacidades de 'modelagem' e 'formatação' da população infantil. A infância segundo esse entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social de controle e regulação, de exercício de poder e de saber (EDELWEISS, 2001).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- EDELWEISS, Maria Isabel B. *Infância e Maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação). Rio Grande do Sul: URGs, 2001. Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- JAMESON, Frederick. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: ed. Ática, 1996.
- LYOTARD, Jean François. *O pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: Silva, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- STEINBERG, Sirlei. *Kindercultura: As grandes corporações e os novos locais de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- WALKERDINE, Valérie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.