

RESISTÊNCIA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
“Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”.
OPPOSITION AND INDEPENDENCE IN INFANT EDUCATION
“Stop talking: let me think by myself”

Maria Luisa Furlin Bampi²⁶

Virginia Georf Schindhelm²⁷

Resumo

O grito/desabafo da criança, que disparou este artigo, parte de um embate cotidiano observado numa escola de educação infantil e apresenta reflexões sobre experiências de crianças e as relações intersubjetivas representadas por figuras de autoridade, por condutas de indisciplina e por construções de autonomia moral no cotidiano escolar. O texto dialoga com os temas indisciplina, autoridade, autonomia e resistência, numa relação ensino/aprendizagem onde a experiência vivenciada e os sentidos construídos norteiam as pedagogias do dia-a-dia no cenário da educação infantil. Compreende-se a escola como um potencial de acesso aos conteúdos científicos, às experiências desafiadoras capazes de transformar e desencadear processos de desenvolvimento e comportamentos nas crianças e também nas educadoras.

Palavras-chave: Indisciplina. Autoridade. Autonomia. Educação infantil.

Abstract

This child's yell/outflow was the base for this article from a daily conflict observed in an infant education school and shows thoughts about children's experiences and the relationship among individuals represented by people with authority in cases of indiscipline behaviour and by autonomy construction in a daily school life. The text deals with indiscipline, authority, independence and opposition themes in a teaching/learning relationship where living experience and given sense, guide pedagogies in infant education's daily scene. The historical and cultural theory understands school as being a potential entry to scientific studies and to challenging experiences, able to transform behaviours and initiate development processes with children and their educators.

Keywords: Indiscipline. Authority. Independence. Infant education.

²⁶ Psicóloga, mestrado em Psicologia Escolar/Educacional - PUCCAMP em criatividade - Doutorado em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano - USP. Trabalha na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores e na coordenação acadêmica da Faculdade SENAI Rio. E-mail: luisa.bampi@uol.com.br

²⁷ Psicóloga, mestre e doutora em Educação. Professora adjunta na UFF/INFES, campus Santo Antônio de Pádua, coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Infâncias (NUPEDIS), pesquisadora nas áreas de Psicologia da Educação, Educação Infantil, Gênero e Sexualidades. E-mail: psicovir@terra.com.br

Considerações iniciais

“Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”. Nesta experiência vivenciada entre duas crianças, a educadora tentava impedir uma transgressão à norma escolar. Um dos garotos incentivava Tadeu a correr pela escola na hora da rodinha, a educadora não concordou e recomendava insistentemente: *Não faz isso, não está certo!* Diante do impasse entre a recomendação da ordem (educadora) e do incentivo para a desordem (colega), Tadeu expressiu sua inquietude de querer pensar, tomar sua decisão e agir por si próprio (Diário de campo, 2012).

Esta experiência foi vivida no cotidiano de uma escola de Educação Infantil vinculada a uma universidade pública e registrada num diário de campo durante uma pesquisa de doutorado. No estudo adotou-se a observação participante desenvolvida ao longo de dois anos e meio de inserção no cenário escolar, que possibilitou-nos pensar na proximidade da criança com os saberes e práticas instituídos pela arte pedagógica que, em muitos momentos, leva os adultos a não saberem definir se uma exclamação como a de Tadeu configura-se como uma expressão de autonomia ou de indisciplina.

A cena descrita foi presenciada por crianças e adultos presentes naquele contexto no momento do ocorrido e, por isso, foi objeto de reflexões durante um dos encontros mensais de formação continuada promovida por toda equipe escolar da instituição. A Educação Infantil configura-se como um espaço institucional de pesquisa, ensino e extensão desde sua fundação. Sendo assim, por ocasião do contrato para realização da pesquisa de doutoramento nessa escola, ficou acordado que cenas registradas no cotidiano poderiam servir como objetos de estudos e de material pedagógico construído para processos de estudos acadêmicos sem identificações de adultos e crianças, de modo a proteger identidades dos membros que compõem a instituição. Assim, a proposta metodológica desse artigo, apoia-se em um estudo de natureza qualitativa com o uso de narrativas infantis e suas produções no espaço escolar como ferramenta científica para compreender e atribuir significados à experiência humana (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A narrativa/fala infantil é priorizada como uma forma de darmos sentido à criação e imaginação das crianças em suas relações/atividades, na medida em que apresentamos eventos passados pela nossa perspectiva –a do narrador – com uma visão *à posteriori* daquilo que ocorreu. No contexto educativo, o valor de utilizar a narrativa enquanto instrumento metodológico nesta e noutras investigações e enquanto promotora de conhecimentos, se apresentou como um meio de aprendizagem e também de

investigação, na medida em que nos ofereceu uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornecer-nos uma base para a reflexão crítica da experiência pedagógica.

Devemos refletir sobre a Educação Infantil para que não se configure como um aparelho de normatização do sujeito ou como produtora de subjetividades que tem como função a homogeneização e o disciplinamento da diversidade sócio-política que se produziu ao longo de nossa sociedade. Nesse sentido, a escola pode tornar-se um território que tende a considerar na sua composição sujeitos universais, com a mesma essência, possibilidades e interesses. Sob essa ótica a infância pode perder seu caráter dinâmico e passa a ser vista como um fenômeno único e com comportamentos previsíveis.

Os pressupostos teóricos que sustentam esse trabalho têm como referência, Piaget (1998; 2011), Kamii (1991) e De La Taille (1999), por defenderem a aprendizagem e a construção da moralidade nas interações das crianças com os objetos do conhecimento e nas propostas orientadas em experiências concretas de aprendizagem; e as teses de Foucault (2006a e b) que apresentam as questões do poder, da autoridade e dos controles dos corpos na escola. Buscamos ainda outros referenciais que enfatizam propostas pedagógicas organizadas em torno do conhecimento mediado por um contexto cultural, “nas relações estabelecidas nos espaços institucionais de convívio coletivos efetivadas por meio de relações sociais entre os professores e crianças que propiciam a construção de suas identidades”, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.6).

Kohan (2008, p. 40) destaca a palavra infância “associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” cuja origem etimológica remete a um sujeito de pouca idade, denominado *infans*, “que não fala” e com um sentido que se tornou tão forte que originou o substantivo *infantia* e infância como o “incapaz de falar”. O presente artigo coloca em evidência o fato de que as crianças falam e sempre têm o que dizer, portanto, têm voz. Entretanto, na escola comumente observamos que “não se dá voz” às crianças e não são criados/estimulados espaços de diálogo onde todos – adultos e crianças - tenham oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas, defendê-las ou mesmo refutá-las. Com isso, percebemos o descrédito ou ainda a desvalorização da escuta dos “pequenos”. Educadoras deixam de ouvir as contribuições infantis que

poderiam aprimorar não apenas as práticas pedagógicas, mas o processo educacional das crianças.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicam o direito da criança ao acesso à linguagem verbal, que inclui a oral e a escrita, enquanto um bem cultural, instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação, processo esse, que precisa ser continuamente trabalhado no cotidiano por meio da oferta de oportunidades a serem dadas às crianças de observarem e participarem de situações comunicativas e entender suas interconexões para compreender melhor o mundo.

Com relação ao paradoxo no entendimento da infância como ausência de linguagem, Kohan (2008) cita o trabalho de Agamben (2005), - “Infância e História” – onde relaciona a infância com a experiência, a linguagem e a história. Discorre que, se a infância é a ausência da linguagem, então a adultez é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, na medida em que já se encontra dentro dela – são sempre crianças e não adultos que aprendem a falar.

Assim, uma das mais importantes características humanas – aprendizagem da linguagem – está ligada à disposição infantil. Se abandonarmos a infância, abandonamos a possibilidade de entrar na linguagem, seja porque a renunciamos, seja porque estamos dentro dela. Assim, a infância simboliza um rito de passagem especificamente humano porque aprende-se a falar e passa-se de uma condição natural/biológica para a condição cultural. Nesse sentido, a infância também é uma condição da história e da experiência.

Kohan (2007) vai aos gregos para destacar que a palavra *aión* também pode relacionar-se com a infância, na medida em que sugere significados como intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração e uma temporalidade não numerável e nem sucessiva, todavia singular e intensiva de uma criança que faz, que vive experiências e acontecimentos, que criam novas histórias, que revolucionam para um novo início.

Comumente as educadoras infantis, imbuídas por seus afazeres cotidianos, deixam de perceber, não entendem ou não escutam a singularidade das experiências vividas pelas crianças.

Diante disso, a voz de Tadeu em seu desabafo “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça” oferece possibilidades para pensarmos sobre algumas questões, dentre elas, a construção da subjetividade e o não dar voz às crianças, as práticas escolares de controle e a subversão infantil numa tentativa de renovar o velho, resgatar o sensível e o

belo num tempo intenso e circular com a potência de um eterno retorno e a afirmação intensiva de uma outra forma de existência (KOHAN, 2007).

Distante da origem etimológica da infância, que anuncia um silêncio entendido como a não emissão de palavras e a não enunciação do discurso, este menino Tadeu, ao proferir “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça” ameaçou algo que, naquele momento, a educadora entendia como instituído: “eu digo/mando porque sou autoridade e você obedece porque é a criança”. Entendemos que esse grito infantil se configurou como uma interrupção, uma ruptura da voz adulta para não apenas dar voz à criança, todavia para liberá-lo para pensar sobre a experiência vivida, refletir sobre a possibilidade de escolher o que fazer, enfim, falar com a sua própria voz infantil.

Diante dessa experiência cotidiana, fomos impelidas a construir algumas questões para refletir: (a) haveria a necessidade por parte da educadora de dominar o outro, impor as regras se exigir obediência?; (b) estaria Tadeu experienciando uma incapacidade de aceitar situações com regras, devido à inquietação, dispersão ou necessidade de transgredir?; (c) ou estaria evidenciando o estabelecimento da relação existente entre o pensamento e a palavra, melhor dizendo, do significado das palavras?

Partindo do pressuposto que as crianças em destaque nessa vivência poderiam ser entendidas como transgressoras porque não têm confiança na fidedignidade do meio, estariam elas submetendo-o a um teste por meio de uma provocação ou do uso do brincar como uma oportunidade de contestação e de incomodar a educadora para que esta as percebesse e voltasse sua atenção só para elas?

Muitas questões, contemporaneamente, atravessam o cenário cotidiano escolar, dentre elas a indisciplina. Entendida como um ato, ação ou comportamento em desacordo com as regras, normas ou leis presentes num determinado contexto social, a indisciplina é uma transgressão ao que está estabelecido e, por isso, infringe a ordem prevista. É uma experiência desestabilizadora na escola e costuma ser alvo de queixas avaliadas na dualidade respeito/desrespeito à ordem de convivência.

Este artigo busca refletir sobre uma experiência cotidiana vivenciada por crianças, que se opõem às pedagogias tradicionais impostas pela escola e às relações de autoridade de educadoras diante de normas e regras que configuram o cenário escolar. Diante disso, nos parece importante cotejar algumas perspectivas teóricas que possam ajudar-nos a pensar sobre o tema proposto, sem deixar de considerar suas diferenciadas contribuições

para a construção de uma melhor compreensão da complexidade das questões inerentes ao tema da resistência, como um fenômeno que subverte modos de pensar/fazer educação, da autoridade, da indisciplina e da autonomia na infância.

Estruturamos nossos relatos e reflexões em duas seções. Na primeira, discorremos sobre a cena cotidiana em destaque evidenciando a autoridade da educadora infantil e refletindo sobre essa concepção na relação com a criança que a ela se submete ou deveria se submeter.

Na segunda seção, inicialmente apresentamos algumas concepções teóricas que sustentam nossa reflexão e subsidiam nossos questionamentos quanto à resistência enquanto força legítima da indisciplina e da autoridade exercida na educação de crianças. Em seguida problematizamos concepções naturalizadas, universais, descontextualizadas e hierárquicas sobre a construção da autonomia moral na criança.

Autoridade e autonomia: embates e desafios cotidianos na escola

A cena em destaque revela um embate onde, de um lado emerge a autoridade do adulto e, do outro lado destaca-se a criança e seus mecanismos de reflexão e conquista de autonomia. Cabem alguns questionamentos: estaria a criança que quer correr buscando conquistar autonomia para usufruir de liberdade de ação? A criança que quer pensar com “sua cabeça” encontrou uma linha de fuga entre “os comandos” do colega e as “regras, ou comandos da professora”?

A educadora com a sua autoridade interfere solicitando que não corram. Concordamos com De La Taille (1999) quando assinala que alguém tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são legitimados por quem ouve e obedece. Assim configura-se uma relação hierárquica com a autoridade na parte superior e quem se submete e a ela obedece na base dessa estrutura relacional.

Na cena relatada, Tadeu se depara com comandos contraditórios, ambos vindos de fora: o do colega incitando-o a correr e o da educadora ordenando a não correr e/ou o controle sobre o corpo. Diante desta ambiguidade e do conflito que nele se instala, assume refletir sobre sua própria escolha: um comando vindo de dentro de sua cabeça.

A postura de perplexidade da educadora revela que não esperava tal reação vinda de Tadeu. Este, por sua vez, vive o desafio de correr quando a regra estipulada pela

educadora é de parar ou simplesmente seguir o seu colega para correr e brincar. Como resolver o impasse? Pensar com sua cabeça e, a partir disso, demonstrar uma autonomia, pautada em desobedecer ao comando da autoridade e ser diferente? Ou obedecer a regra do adulto, após ter pensado com sua cabeça? Qual dos dois comandos deveria escolher?

Diante de tais questionamentos, somos levadas a entender que, para uma criança refletir, participar e assumir certas responsabilidades, ela precisa estar inserida em um processo educativo que valorize tais ações. Este é o sentido proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seus princípios básicos (BRASIL, 2009, p. 8) quando explicitam alguns pontos que mais se destacam nas discussões da área, dentre eles, os princípios éticos e a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

O mesmo documento (BRASIL, 2009, p. 7) destaca que:

[...] cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamento e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia [...] conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Na história cotidiana das interações com seus pares e também com os adultos, as crianças vão construindo significações compartilhadas, a partir das quais aprendem como agir ou resistir aos valores e normas do ambiente escolar. Muitas vezes, no confronto dos gestos, das falas e das ações dos sujeitos com os quais convivem, a criança pode modificar sua forma de agir, sentir e pensar. Entretanto, cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções, por isso, elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas, como no caso em destaque nesse texto. Assim, inferimos que Tadeu busca compreender a experiência e

a si mesmo, testando de alguma forma as significações que construiu, todavia, modificando-as continuamente em cada interação com os outros.

Para refletirmos sobre a concepção de autonomia como princípio didático entendemos a importância de considerar a atuação da criança na construção de seus próprios conhecimentos, valorizar suas experiências, seus conhecimentos prévios e a sua interação com seus pares e com educadores, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que seja dirigida por outrem a situações dirigidas por si própria.

A autonomia também pode ser compreendida como a capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, dentre outros. Dessa forma, refere-se à uma relação emancipada, integrada com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos.

No entanto, é importante ressaltar que a construção da autonomia não deve ser confundida com atitudes de independência. Uma criança pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto ainda não possui autonomia. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser entendida como sinônimo de autonomia, na medida em que se refere a uma atitude interna ou a uma prática social como um longo trabalho de construção de si mesmo desde o nascimento. Nas crianças a independência envolve ações simples, tais como saber cuidar de si mesmo em termos de higiene, vestuário, organização do espaço pessoal, dentre outros.

A escola costuma destacar a autonomia numa relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão. Entretanto, entendemos que uma atitude autônoma não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional, considerando que ambas envolvem o respeito por si e pelo outro social, segurança, sensibilidade dentre outras características que as compõem.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a construção da autonomia ocorre pela aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes. Dentre eles poderíamos destacar: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular perguntas e respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas.

Procedimentos e atitudes dessa natureza são objetos de aprendizagem escolar, na medida em que a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem as crianças a se tornarem progressivamente mais autônomos. Dessa forma, vale considerar a importância, desde a educação infantil, de propostas didáticas que facilitem aproximações sucessivas com as construções subjetivas da autonomia.

Frente a tais pressupostos, somos levados a refletir sobre o papel da escola mediante tais concepções. Quais seriam as referências da escola sobre o desenvolvimento infantil, sobre a infância e sobre educação? E mais, a escola não estaria legitimada como a instituição social com o dever e a autoridade para educar as crianças para a construção de conhecimentos científicos e para o convívio social?

Em nossa sociedade está historicamente estabelecido à educação o compromisso da instituição e o papel de autoridade responsável pelo acesso e ensino dos saberes já elaborados e acumulados, de modo que eles colaborem para o desenvolvimento dos educandos e para o exercício da cidadania.

Assim, a autoridade é delegada e institucionalizada, seja pela sociedade, pelos pais que “escolhem” uma determinada escola, com determinada cultura, “filosofia” de trabalho, etc. e da própria instituição de ensino que seleciona seus professores e lhes confere tal papel.

Segundo Aquino (1999) a autoridade do professor se dá pela ideia de ocupação de um lugar social instituído, lugar pré-determinado historicamente. Embora esse lugar seja delegado ao educador, sua autoridade precisa do crédito ou do consentimento do outro para se efetivar.

Desse modo, pode-se dizer que existe uma relação de assimetria na base das instituições escolares, sejam creches, escolas, universidades, na medida em que são constituídas por aqueles que sabem algumas coisas –educadores – e outros que a

procuram porque não sabem as mesmas coisas – educandos. É dessa assimetria que se estabelecem as relações hierárquicas, ou seja, um “lugar” de quem sabe, lugar esse que precisa ser construído pelo educador e seu saber e “um dos motivos” para que lhe seja atribuída a sua autoridade.

Assinalamos “lugar” porque trata-se de um estado transitório, não físico e destina-se a ser superado através do tempo e ao longo da formação do sujeito, contudo enquanto perdura o processo a relação de autoridade entre educador e educando, este jamais pode ser um elemento acessório ou um recurso eventual pois, não há como escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade (CARVALHO, 2015).

Destacamos a expressão “um dos motivos” porque não é o único, pois muitas vezes atribui-se a falta de autoridade aos educadores principalmente quando as crianças não correspondem às normas e aos limites esperados pela escola e também pela família. Além disso, a assimetria se manifesta também porque o mundo em que será iniciada, precede-o, seja através da educação ou da cultura e também o transcende.

Sendo assim, nossas reflexões se voltam para a figura de autoridade de uma educadora da infância. O que se espera dessa autoridade? Ou melhor, de que forma essa autoridade deve desempenhar o seu papel como educadora de crianças pequenas?

Autoridade e indisciplina na educação de crianças: algumas concepções

A indisciplina se configura como uma afirmação da diferença, da heterogeneidade ou como expressão individual de um desvio que explicita o caráter de conflito e tensão do desenvolvimento de sujeitos no coletivo.

Uma criança considerada indisciplinada se constitui como um obstáculo ao processo de formação, na medida em que a escola apresenta dificuldades em administrar os contornos da existência social na singularidade de sujeitos rebatidos sobre modelos universalizantes (ROCHA, 2001). Nesse sentido, a indisciplina pode ser entendida como fruto de confrontos de novos sujeitos históricos e velhas formas institucionais.

Ao refletirmos sobre o papel da educadora infantil e a autoridade que deveria exercer no processo de formação das crianças, resgatamos alguns autores da Psicologia por considerarmos que nos ajudam a construir nossas fundamentações acerca de tal tema.

Os estudos desenvolvidos por Bandura (SCHULTZ, SCHULTZ, 2012) sobre a aprendizagem social nos levam a compreender os padrões de conduta moral das experiências infantis, onde as crianças, com base em procedimentos imitativos e de identificação com modelos sociais, tomam o mundo adulto onde estão inseridas e desenvolvem padrões típicos de moralidade.

Nessa perspectiva teórica ressalta-se a ênfase sobre o caráter adaptativo que a vida em comunidade impõe à criança no processo de sua progressiva inserção em diferentes grupo de instituições sociais. Neste processo, a criança faz uso de recursos diferenciados e os utiliza ao longo de seu desenvolvimento vital. A imitação de padrões de comportamento social dos pais, familiares e professores – estes entendidos como modelos reais por Bandura - se afigura inicialmente para a criança como um recurso de organização de padrões interativos que lhe permitem uma melhor adaptação ao ambiente. A motivação da conduta imitativa se ampara na necessidade de aprovação e no medo de sanções por parte de seus familiares. A ampliação da socialização e, paralelamente, a ativação de mecanismos de autocontrole da criança, leva-a a desenvolver processos de auto-regulação direcionados por padrões de conduta socialmente desejáveis, que a orientam a manter uma organização estável e integrada do comportamento. Para Bandura “o controlador do modelo social regula o comportamento” (SCHULTZ, SCHULTZ, 2012, p. 307).

Dialogamos também com os estudos interacionistas de Piaget (1988), que em sua obra “Para onde vai a Educação” ressalta a importância de a educadora não ser uma mera transmissora de saberes e de verdades, deve sim proporcionar à criança a possibilidade de conhecer uma verdade, adquirindo-a, reinventando-a e reconstruindo-a como um sujeito construtor de seu próprio conhecimento.

O autor afirma ainda que a transmissão cultural é um dos fatores básicos que marcam o processo de desenvolvimento cognitivo, além da maturação, da experiência física e do equilíbrio. A dinâmica estabelecida por esses quatro fatores propicia a construção do conhecimento pela criança, desde o seu nascimento, por meio das relações que mantém com o mundo físico e social em que está inserida (PIAGET, 2011).

Estudos de Kamii (1991), aluna e colaboradora de Jean Piaget, desenvolvidos nos diversos cursos de pós-doutorado relacionados à Epistemologia Genética, dão sustentação à teoria do autor, pois por meio dos mesmos, retoma exemplos de perguntas e histórias

feitas às crianças para compreender a construção da autonomia moral. Segundo tal concepção, evoluímos de uma moralidade heterônoma, na qual somos governados pelos outros para a autonomia moral. Isso significa a possibilidade de a criança tornar-se progressivamente autônoma à medida que cresce e, quanto mais autônoma e apta a governar a si própria, menos heterônoma ou governada por outros será. Vale, entretanto, ressaltar que, na heteronomia, as regras e os valores morais são pré-fixados por uma autoridade e aceitos pela criança como algo imutável e sagrado.

Nesse sentido podemos inferir que a moralidade é um processo inerente ao humano, evolui e acompanha o sujeito desde a infância, de forma gradual e progressiva, até a idade adulta. Isto é, crianças menores manifestam inicialmente a moralidade da heteronomia e evoluem progressivamente para a autonomia ou ao processo de governo por si mesmas. Isso nos leva a sinalizar a importância do papel dos adultos nesse processo, especialmente no papel das educadoras infantis em referência ao nosso estudo.

Ora, se está comprovado pelos estudos de Piaget que o adulto ou o educador exerce inicialmente um poder sobre a criança, no processo de desenvolvimento “precisamos reduzir esse poder sobre as crianças, encorajando-as a construir por si mesmas os seus próprios valores morais” e chegar a uma autonomia intelectual. (KAMII, 1991, p.108)

Esse postulado piagetiano nos leva a uma importante questão: o que leva algumas crianças a tornarem-se adultos moralmente autônomos? De acordo com Kamii (1984, p. 106) “a resposta de Piaget a esta pergunta era a de que os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças quando usam recompensas e castigos e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças”.

Ressalta-se ainda que a autonomia como meta da educação infantil vai além de educar para torná-los obedientes e conformistas, mas em direção à autonomia moral proposta por Piaget (1988), que abarca não apenas a redução do poder adulto, mediante a abstenção do uso de recompensas e castigos, todavia encorajando as crianças a construir seus próprios valores morais, mas também a autonomia intelectual, ou seja, pensar de forma lógico-formal, ensinando-os a refletir para pensar de forma crítica e autônoma. Segundo (KAMII, 1991, p.123-124):

Ironicamente, muitos educadores gostariam de ver a autonomia moral e a autonomia intelectual em seus alunos. A tragédia está em que, por não saber a distinção entre autonomia e heteronomia, e por terem ideias ultrapassadas sobre o que é que faz as crianças “boas” e “educadas”, continuam a depender de prêmios e punições, convencidas de que estes são essenciais para a produção de futuros cidadãos adultos bons e inteligentes.

Assim, sob a perspectiva piagetiana, a autonomia é construída e evolui avançando à medida que a criança interage com os objetos de conhecimento. Primeiro relaciona-se com o adulto como aquele que conhece e sabe, gradativamente, a partir da vivência de situações de desafios, que geram “desequilíbrios” cognitivos à criança, busca novos equilíbrios e pode evoluir em direção a autonomia e ao governo de si.

Nesse sentido, associa-se a autonomia moral a um quadro de maturidade global e, a escola representaria a instituição a serviço de tornar adultos inteligentes e “bons” cidadãos. Assinalamos o termo “bons cidadãos” por evidenciar atitudes de obediência e submissão às regras e à autoridade, o cuidado em associar a inteligência à disciplinarização, e a escola em produzir a tragédia anunciada por KAMII, quando a “disciplinarização” é o fim único da educação.

Pensar em autoridade nos remete à concepção de poder em Foucault (2006a;2006b) que, ao abordar a arqueologia do poder contribui com subsídios teóricos para nossos estudos sobre a disciplinarização na escola a partir da economia de espaço, corpo, dos movimentos e, por que também não estendermos para o controle das ideias, dos modos de ser e de construir seus próprios valores?

Autoridade, poder, disciplina e autonomia: contribuições em Foucault

A escola, enquanto maquinaria da infância, está sujeita às influências e impactos da comunidade e se vê atravessada pelas correntes de pensamento, movimentos sociais e tensões que perpassam pela sociedade onde se insere. Assim, reúne e instrumentaliza dispositivos de saberes e poderes, que enquadram e normalizam as crianças em regras sociais, reproduzindo dicotomias e políticas da verdade entre certo/errado, normal/anormal, verdadeiro/falso, natural/antinatural.

As crianças, por sua vez, como sujeitos que comumente são ensinados a ser passivos e passíveis de receber ações que vêm dos outros que compõem os seus

cotidianos, costumam criar formas de resistência quando se opõem aos modos de governo impostos pela escola. Segundo Foucault (2006a, p. 280) “as práticas de governo são múltiplas, e a arte de governar flui por todas as instâncias sociais”, inclusive pela escola para a infância.

Falamos: (1) do poder como uma prática social, constituída historicamente, que se concretiza através da circulação, da difusão, das redes e do consumo. Num exercício bastante intrincado, o poder perpassa pelas experiências vividas na comunidade escolar constituindo-se como núcleo do processo educador efetivo e (2) do saber como o conjunto de elementos, dentre eles, objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas, formado no campo de uma formação discursiva.

A análise do poder existente nas instâncias sociais, inclusive na escola, apresenta as seguintes características, segundo a visão foucaultiana (2006a, p. 183): (a) o poder não é algo que se possa dividir entre os que o possuem e o detêm com exclusividade e aqueles que não o possuem e a ele são submetidos; (b) o poder deve ser analisado como algo que circula e que só funciona em cadeia, uma vez que se exerce em rede; (c) nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem; (d) as pessoas nunca são o alvo inerte do poder, sendo centros de transmissão, pois o poder não apenas as investe, mas é também reapropriado e transmitido por elas. Assim, não se deve tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. O poder é fluido, relacional e admite múltiplos revezamentos.

Essas manifestações de poder são exercidas em diversos pontos da rede institucional da escola e situam-se no próprio corpo social, afirma Machado (2006, p. XIV). O poder (a) adquire formas peculiares de seu exercício por meio da tentativa de controlar gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos e (b) cria formas de saber que garantem a sua sobrevivência em torno de focos específicos.

A partir desses poderes e saberes constituem-se relações de cumplicidade, dominação ou confronto, assim como movimentos de resistência contra o poder instituído.

Na experiência de Tadeu, percebemos as crianças e a educadora num cenário circunscrito em configurações subjetivas, onde ocorreu um embate com aproximações,

afastamentos, diálogos e conflitos produtores de saberes e de poderes relativos ao certo/errado, permitido/não permitido. Ressaltamos com isso a presença política da educadora na escola, na medida em que não passa despercebida, pelo contrário, é figura central e importante nas relações com as crianças e, por meio da educação, como uma prática social produtora de saber, proporciona o acesso dos pequenos aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nos espaços de educação infantil, o trabalho educativo não apenas é envolto pelo tecido emocional das relações de educadores com as crianças, mas também se vê permeado por estratégias de saber, poder e resistência nas experiências vivenciadas no cotidiano.

Um dos tipos de poder, que Foucault (2006b) chamou de disciplina ou poder disciplinar é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento com métodos que permitem o controle do corpo, preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Esses métodos asseguram a sujeição constante das forças corporais e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade com o intuito de “fabricar” o tipo de criança necessária ao funcionamento e manutenção da escola e da sociedade na qual ela se insere.

O termo governo, utilizado neste contexto, refere-se à noção foucaultiana de governamentalidade, como a arte que envolve (a) uma variedade de técnicas e formas de conhecimento científico, destinadas a avaliar e melhorar a educação, os costumes e os hábitos da criança; (b) múltiplos aspectos, dentre outros, “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2006a, p. 277-278).

Na medida em que a educadora na escola exerce a arte de governar, percebe-se que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social, numa trama complexa e heterogênea de relações de poder, onde as resistências também tomam parte e presentificam-se. Pois as resistências podem ser compreendidas como o outro lado do poder: “(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 2006a, p. 241).

Nesse sentido, é preciso que a resistência seja como o poder: “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2006a, p. 241).

O exercício do poder, como um modo de ação sobre a ação dos outros, inclui a liberdade como um elemento importante, na medida em que o poder se exerce sobre sujeitos livres e, nessa condição, tem diante de si um campo de possibilidades no qual condutas, reações e modos de comportamento podem ter lugar, esclarece (BRANCO, 2001).

Assim, a resistência acontece contra o aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar a vida das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar e de pensar. Nesse sentido, entendemos que a resistência é promotora da autonomia.

Na experiência cotidiana em discussão, consideramos que a educadora tentava governar Tadeu por meio da técnica de governo por individuação, que pretende dirigir a consciência da pessoa. O resultado é uma criança condicionada e assujeitada a normas e padrões de constituição de sua subjetividade e auto identificada por meio de regras de conduta previamente praticadas. A resistência aparece como uma luta pela autonomia, liberdade emancipação e autogoverno. Não foi o que fez o menino quando gritou: “para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça”? Entendemos que sim.

Articulações conclusivas

Mediante nossa proposta de refletir nesse artigo sobre uma experiência cotidiana e singular das crianças em oposição às pedagogias tradicionais e às relações de autoridade de educadoras diante de normas e regras que configuram o cenário escolar, buscamos invocar alguns pontos importantes para a discussão sobre a autoridade, a indisciplina e a autonomia na educação infantil.

Considerando a Pedagogia como uma ciência da prática, destacamos a importância de refletirmos sobre nossas práticas cotidianas, na medida em que um diálogo consigo próprio e com os demais envolvidos no processo pedagógico tende a propiciar a aprendizagem da escuta. Com isso, convidamos colegas educadoras à valorização da fala e do pensamento infantis, como valiosos recursos na investigação do que é vivenciado pelas crianças.

Ressaltamos também a importância de se pensar na relação entre a criança e os desafios cotidianos, enquanto cenário de negociações onde os pequenos vivenciam constantes processos de “resistência” e “desequilíbrio” que promovem a recriação e reinterpretação de informações, de conceitos e de significados avançando em seus processos cognitivos.

Nesse sentido, cabe à escola assumir o seu papel de instituição de ensino e lugar onde conhecimentos são produzidos na relação educador(a)/criança e que, paulatinamente, tornar-se-iam desnecessários para os educandos que alcançam autonomia, tornando, dessa forma, a assimetria hierárquica inicial – criança na base e educador(a) no topo – numa simetria em determinados campos de saber e de conhecimentos. Assim sendo, as escolas deveriam ser lugares de conquista de autonomia tanto nas áreas de conhecimentos quanto nas de condutas pessoais e coletivas.

Ao longo do desenvolvimento vital, essas funções: pensamentos conscientes, vontade, escolha, intenção e controle de palavras configuram-se como processos cognitivos sofisticados que constroem significados e, por isso, recriam a cultura onde estão inseridos. Ao tomar posse de novas formas de funcionamento psicológico a criança não apenas as torna suas, mas também as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e de ação no mundo (DE LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

Frente a isso, fazemos referência à teoria Piagetiana, tal análise nos apresenta uma visão que ultrapassa a autonomia enquanto um processo linear e um prolongamento do desenvolvimento da inteligência, e sim um processo interativo, dinâmico de negociação, de construção e de reconstrução de sentidos. Tais questões contemplam os objetivos e fins da educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e são caminhos possíveis de intervenção presentes no cotidiano da escola.

Do ponto de vista da escola é importante salientar a necessidade de alimentar, nutrir esse modo de ser e de pensar da criança, de agir, experimentar e buscar as respostas por si mesma na interação com os outros, pois como assinala Foucault (2006b) a resistência é efeito do poder ao qual o sujeito se opõe, decorre daí duas possibilidades de ser constituído pela lei ou do efeito da resistência.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- BRANCO, Guilherme Castelo. As resistências ao poder em Michel Foucault. In: Revista **Trans/Form/Ação**, São Paulo, Marília, UNESP, v. 24, p. 237-248, 2001.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição**. In: Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p. 975-993
- DE LA TAILLE, Yves – Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- DE LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Martha Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygostky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- _____. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31.ed., Petrópolis: Vozes, 2006b.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61. (Coleção Ciências Sociais da Educação)
- KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Piaget**. Apêndice. In: _____. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1984.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1991.
- MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 22. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006, p. VII-XXIII.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROCHA, Mariza Lopes da. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: ROCHA, Mariza Lopes da. **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. RJ: Ciência Moderna, 2001. p.213-229.
- SCHULTZ, Duane P. SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. Tradução Suely Sonoe Murai Cuccio e Marília de Moura Zanella. São Paulo: Cengage Learning, 2012

Data de envio: 09/04/2019

Data de aceite: 10/07/2019