

# Políticas da subjetividade na escola infantil: a família em foco

Inês Hennigen  
Neusa Maria de Fátima Guareschi

---

## Resumo:

O objetivo deste trabalho é discutir como os discursos e práticas em educação infantil constituem identidades/diferenças, produzindo subjetividade. Refletimos mais especificamente sobre as relações escola-família, abordando os discursos que a escola infantil tem construído sobre a família e como os significados produzidos se atravessam nas práticas destas instituições. Apresentamos considerações sobre a escola infantil, a família na contemporaneidade, o currículo – um importante mediador cultural – e o processo de constituição de identidades/diferenças. As falas de duas coordenadoras pedagógicas de uma escola infantil possibilitam refletir a respeito das construções discursivas sobre a família, das relações de saber/poder que as atravessam e de suas implicações na produção da subjetividade. Constatamos que existe a preocupação em ressaltar a diversidade das famílias e a necessidade de respeitá-las. Contudo, ao mesmo tempo, percebemos que algumas significações são fixadas e, mais importante, que a escola parece se colocar numa posição de saber que lhe permite contestar as famílias. Encerramos discutindo as possibilidades que ficam para as crianças, alvos deste saber/poder.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Família, Identidades/Diferenças.

## Abstract:

### *Production of subjectivity: school-family relations and the discourses of the infantile school*

The purpose of this study is to discuss how the discourses and practice in infantile education establish identities/differences, thus producing subjectivity. We more specifically reflect on the school-family relations, approaching the discourses the infantile school has constructed on the family and how these produced meanings are present in the practices of these institutions. We also present a theoretical discussion on the infantile school, the contemporaneous family, the curriculum – an important cultural mediator – and the process of constitution of identities/differences. The speech of two pedagogical coordinators from infantile school enabled us to reflect on the discourse construction concerning the family, the relations of knowledge/power which go across them and their implications on the production of subjectivity. We found out that there is a concern to emphasize the families diversity and the need to respect them. However, at the same time, we could perceive that some signification are established and even more important, the school seems to place itself in a position of knowledge which allows it to contest the families. Lastly we discuss the possibilities that children, targets of this knowledge/power, have.

**Key-words:** Child Education, Family, Identities/Differences.

## 1 - Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir como os discursos e práticas da educação infantil constituem identidades/diferenças, produzem subjetividade. As possibilidades são vastas, por isso fazemos um recorte e buscamos refletir sobre as relações escola-família, temática que, em geral, causa certo desconforto pois é referida como permeada de conflitos e queixas bilaterais (Vitória, 1999; Maistro, 1997). Apesar dos impasses serem freqüentes<sup>1</sup> e merecerem debate, abordamos outro prisma: os discursos que a escola infantil tem construído sobre a família e como os significados produzidos atravessam as práticas destas instituições.

Para tanto, na seqüência do texto, apresentamos um esboço sobre os caminhos da educação infantil e algumas considerações sobre a família na contemporaneidade. A seguir, discutimos diferentes visões de currículo e suas implicações na produção da subjetividade, enfocando o processo de constituição de identidades/diferenças. As falas de duas coordenadoras pedagógicas de uma escola infantil<sup>2</sup> possibilitam a reflexão a respeito das construções discursivas sobre a família, das relações de saber/poder que as atravessam e de suas implicações na produção da subjetividade. Ao término do trabalho, questionamos as possibilidades das crianças, aquelas que são alvo do saber/poder.

## 2 - A educação das crianças e escola infantil

A educação institucionalizada das crianças constitui um dos grandes projetos da Modernidade. Ao mesmo tempo que a infância ia sendo construída, desenvolviam-se as instituições que se responsabilizariam pela sua proteção, cuidado, orientação e formação, uma vez que a criança estava sendo descrita como frágil, imperfeita, irracional, carente.

Corazza (2002) reescreve a história da invenção da infância<sup>3</sup> com humor e boa dose de crítica; conta (em forma de conto mesmo) a saga das gentes pequenas que foram se tornando visíveis, alvos de atenção, preocupação, cuidado e controle por parte de um certo Indivíduo, o tal sujeito da Modernidade. A autora aponta equivalências instituídas com o tempo, dentre as quais “gentes pequenas = brinquedo/jogo” e “gentes

---

<sup>1</sup> Uma das autoras tem mais de dez anos de atuação como psicóloga numa escola infantil e defronta-se com tais situações, além de ser solicitada a falar sobre o tema em diversas oportunidades.

<sup>2</sup> Trata-se da escola infantil institucional de um órgão federal em Porto Alegre/RS.

<sup>3</sup> O trabalho de Ariès (1981) fez circular no campo das ciências humanas e sociais a visão da criança como sujeito histórico e social.

pequenas = escola”, que passaram a vigorar de forma inquestionável.<sup>4</sup> Ela escreve: o Indivíduo “*convocou então todas as grandes que fez existir para só se ocuparem das pequenas e elas se instalaram na escola, com aqueles discursos que o Indivíduo chamou ‘ciências as educação’ os quais ‘descreviam’ (!) as gentes pequenas*” (Corazza, 2002, p.49).

A escola torna-se a instituição social responsável, junto às famílias, pela educação das crianças. Entretanto, até recentemente, a educação de grande parte das crianças de 0 a 6 anos vinha sendo realizada maciçamente no âmbito doméstico. Não pela inexistência de creches, jardins de infância ou instituições correlatas, mas em função da configuração destas: elas estavam dirigidas majoritariamente às populações carentes que não tinham condições ou “competência” para educá-las, além de servirem de refúgio para crianças abandonadas (Bujes, 1998; Kuhlmann Jr, 1998). Essas instituições eram vistas como um “mal necessário” pois, como afirmavam várias teorias psicológicas, as crianças realmente precisavam era de suas mães para se desenvolver saudável e plenamente (Vitória, 1999).

A expansão dessas instituições no Brasil dos anos 70/80 ocorre em função de mudanças em vários campos, tais como a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e suas reivindicações de locais adequados para acolher seus/suas filhos/as, as transformações nas configurações e relações familiares e, também, as novas representações da infância e da educação (Kuhlmann Jr., 1998; Vitória, 1999).

O quadro das instituições de educação infantil<sup>5</sup> começa a mudar de forma mais importante após a definição, na Constituição de 1988, da criança como sujeito de direitos (entre eles, à creche e à pré-escola) e do vínculo, regulamentado pela LDB, daquelas ao sistema de ensino brasileiro, constituindo a primeira etapa da educação fundamental. A partir de então, a escola infantil passa a ter por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos, complementando a ação da família e da comunidade (Craidy, 1999).

A educação infantil ganha defensores, passa a ser valorizada e começa a figurar como objeto de estudo nas agendas de pesquisadores/as que buscam conhecer/definir sua especificidade e práticas, pontos que serão abordados mais adiante, após traçarmos um breve quadro sobre as mudanças que têm se processado no âmbito da família.

---

<sup>4</sup> Corazza não esquece dos “outros pequenos”, também referidos à mesma lógica, que estão integrados justamente por não (poder) participar – ser e/ou ter – e constituem “aberrações” a denunciar.

<sup>5</sup> É neste contexto que as expressões (usadas ao longo do texto com o presente sentido) ‘educação infantil’ e ‘escola infantil’ são produzidas, relacionadas às instituições que acolhem crianças de 0 a 6 anos.

### 3 - Família contemporânea: algumas considerações

Uma instituição-casca – é desta forma que Giddens (2000) caracteriza a família no mundo contemporâneo: utilizamos o mesmo nome, mas seu caráter básico mudou. A família continua sendo uma base de constituição/sustentação psíquica, mormente para crianças e adolescentes. Por sua própria condição, o ser humano necessita de outra pessoa para constituir-se subjetivamente e esta responsabilidade tem sido primordialmente do grupo familiar. Para Carvalho (2000), é preciso então revalorizar a família em seus diversos arranjos atuais: ela deve receber todo incentivo das políticas públicas.

A família tradicional, segundo Giddens (2000), era uma unidade econômica onde o poder era patriarcal – mulheres e crianças careciam de direitos – e as relações com filhos e parentes eram as mais importantes na condução da vida social. Para o autor, usa-se a expressão família tradicional<sup>6</sup> referida ao que ele chama de sua fase tardia, transicional, quando o casamento já acontecia fundamentado no amor romântico e existia uma relativa igualdade legal de direitos entre homens e mulheres.

Para Singly (2000), a família “moderna 1”, que se desenvolve do início do século XX até os anos 60, caracteriza-se pela construção de um grupo centrado no amor/afeição. Posteriormente, é necessário conjugar a demanda de autonomia do indivíduo com seu desejo de compartilhar a vida com pessoas próximas: surge a família “moderna 2”, definida como “individualista e relacional”. A lógica do amor se aprofunda, pois só há sentido na convivência enquanto existir amor entre o casal, e as necessidades afetivas dos filhos tornam-se prioridades. Uma consequência pode ser percebida na educação das crianças: a obediência, valorizada antes, perde espaço e a ênfase recai sobre a iniciativa, a autonomia e a satisfação.

O modelo familiar patriarcal tem sofrido duros golpes nas últimas décadas, segundo Castells (2000): a incorporação maciça da mulher ao mercado de trabalho retirou do homem a condição de provedor único, os meios de controle da natalidade liberaram a mulher do destino traçado pela biologia, as lutas feministas impulsionaram a expansão da igualdade de direitos e as discussões sobre as relações de gênero questionaram a heterossexualidade como norma. O autor apresenta uma série de indicadores que sinalizam a insatisfação com e o declínio das formas patriarcais de família: o crescente número de separações e divórcios, de pessoas que moram sozinhas e de lares com apenas um dos pais; a opção de muitas pessoas por não realizar o casamento oficial; e o fato de cada vez mais mulheres se tornarem mães solteiras. Por fim, as tendências recentes: casais

---

<sup>6</sup> Principalmente por aqueles/as que defendem o retorno aos valores familiares tradicionais.

que não desejam ter filhos, casais homossexuais que buscam filhos e homens que adotam crianças ou vivem com seus/suas filhos/as sem a presença feminina.

Não há como negar que todas essas situações atuam sobre o conjunto social e provocam rupturas. A tendência parece ser o esvaziamento do modelo patriarcal e o surgimento de novos arranjos que acarretam formas alternativas de relação, procriação e educação das crianças. Contudo, apesar de tantas mudanças, Carvalho (2000) percebe que o imaginário coletivo ainda está impregnado de idealizações: a família nuclear permanece como símbolo e forja o que Szymansky (2000) chama de família “pensada”, distante da realidade das “famílias vividas”.

#### **4 - Currículo e suas implicações na produção da subjetividade**

No âmbito da educação infantil, as discussões sobre currículo acontecem desde a instalação das primeiras instituições, mas agora começam a focalizar outro prisma. Muito debate ainda acontece em torno da polaridade cuidado-educação. Uma concepção bastante difundida é de que creches e jardins de infância tinham caráter assistencial, só se ocupavam do cuidado das crianças; então a escola infantil nascente deveria implementar ações educativas, priorizar conhecimentos e formação das crianças. Assim, preocupações com o desenvolvimento cognitivo, a autonomia, a cooperação e, mais recentemente, com as relações de gênero, as diferentes inserções culturais e a cidadania entram nas pautas de discussão. O debate acende-se com a proposta do Referencial Curricular para Educação Infantil do MEC: certos/as autores/as buscam mostrar a indissociação entre cuidado/educação; outros/as, face à tendência pela precoce formalização da escolarização, lembram que a infância é o tempo do jogo, da brincadeira, da fantasia; e, finalmente, existem também aqueles/as que pensam a questão do currículo a partir das relações de poder na escola (Corazza, 2001; Bujes, 1999, 1998; Kuhlmann Jr, 1998, Maistro, 1997).

Cabe então questionar o que é currículo. Para nós, no cotidiano de uma escola infantil, ensina-se a cada gesto, a cada instalação, a cada prática – formalizada ou espontânea – e isso, na maior parte das vezes, não é “classicamente” associado à idéia de currículo (Bujes, 1999).

Currículo, tradicionalmente, é relacionado ao acervo de conhecimentos produzido pela cultura e disponibilizados pela escola e aos modos de organizá-los e transmiti-los aos/às alunos/as, a fim de conduzi-los/as à autonomia moral e intelectual. Por outro lado, os conhecimentos do campo dos Estudos Culturais e as concepções pós-estruturalistas propõem que a educação não se refere a uma mera transmissão de conhecimentos,

mas a um processo de produção de sentidos, de criação de significados (Bujes, 1999).

A interação com pessoas e objetos na escola infantil possibilita à criança atribuir significados ao mundo, apropriar-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, integrar-se à cultura. Bujes (1998, p. 15) afirma que “... *não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional*” e usa a expressão “*experiência curricular*” para referir-se ao conhecimento escolar que põe em movimento também a aquisição de modos de pensar e modos de sentir.

A escola é uma instituição perpassada pela cultura e pelo poder, um lugar de lutas em torno da afirmação de discursos, de imposição de significados, logo, um campo de construção de identidades/diferenças, de produção de inclusões e exclusões sociais. Bujes (1999) retoma a idéia de Raymond Williams de que o currículo é a parte da cultura que é trazida para a escola e, considerando cultura como o espaço em que se manifestam as diferenças, concebe currículo como o resultado sempre precário de lutas e atravessamentos que se dão no campo social. Assim, a criança na escola infantil está envolvida por um universo de significações que vai influenciar, para além da construção de conhecimentos, sua ação sobre o mundo, sua constituição subjetiva.

A identidade, na perspectiva dos Estudos Culturais, não é algo dado, uma essência psicológica interior que se põe a atuar numa realidade social. “*O sujeito individual e o social não se opõem entre si como entidades absolutas, cada qual exigindo a dissolução do outro, mas estão vinculados numa história comum: a individuação, seja ela coletiva ou particular*” (Corazza, 2001 p.62). Assim, para Hall (1998), nossas identidades são formadas e transformadas continuamente em relação às formas como se é representado/interpelado nos múltiplos sistemas culturais ao redor.

As posições identitárias que os sujeitos ocupam são concebidas como plurais e relacionais. Silva (2000) insiste nesse ponto, enfatizando que a identidade não pode ser abordada sem a consideração da diferença: elas são interdependentes e resultam de atos de criação lingüística; logo, caracterizam-se pela instabilidade e pela possibilidade de novas significações. Identidade e diferença estão sujeitas a vetores de força, a relações de poder: há disputa, entre os grupos sociais que desfrutam de condições materiais e simbólicas díspares, pelo reconhecimento, pelo acesso ao bens sociais. A normalização – eleição de uma identidade particular como parâmetro para hierarquizar as outras – é um processo pelo qual o poder se manifesta no campo das identidades/diferenças, sendo eficaz no sentido de fixar posições – as identidades hegemônicas (Silva, 2000).

## 5 - Discursos sobre a família e as relações de poder na escola infantil

A constituição subjetiva do indivíduo passa pela relação com outras pessoas; em nossa sociedade, a família ocupa lugar privilegiado nesse processo, sendo uma referência fundamental para a criança. Assim, na escola infantil, justamente por sua co-responsabilidade na educação das crianças, vão se produzir significações sobre a família.

Retomando a concepção de Bujes (1998) de que o conhecimento curricular acontece nas interações e sabendo que a relação família-escola é cotidiana, pensamos que estas significações estão continuamente presentes e em construção, marcando lugares e produzindo identidades/diferenças. Passamos então à análise das falas das coordenadoras pedagógicas<sup>7</sup> e à reflexão a respeito das construções discursivas sobre a família, das relações de saber/poder que as atravessam e de suas implicações na subjetividade.

É fundamental ressaltar a diversidade de significações que aparece na entrevista. O discurso não se apresenta como homogêneo: na fala das coordenadoras pedagógicas, é possível vislumbrar uma certa “defesa” das chamadas posições hegemônicas, mas também se constata a “idéia” recorrente de buscar o acolhimento das diferenças. Em vários momentos, elas assinalam a complexidade das configurações e relações familiares e insistem na necessidade de respeitá-las e de a escola flexibilizar-se, acompanhando as mudanças sociais.

*A: Uma coisa assim que eu percebo na instituição, ela procura sempre respeitar os vários tipos de famílias que têm.*

*A: Então eu acho que o mundo tá mudando muita coisa e a escola também acho que tem que acompanhar porque senão não vai dar certo<sup>8</sup>.*

Pode-se questionar se esses posicionamentos não são somente retóricos, falas que simplesmente acompanhariam os conhecimentos acadêmicos<sup>9</sup> que enfatizam a importância de contemplar as vivências concretas e singulares das crianças, de acolher as diferenças no âmbito da escola. Como as falas apresentadas na seqüência mostram, existem alguns sentidos que são fixados; contudo, o fato de um olhar para as diferenças já ser referido como *necessário* põe em circulação sua existência e, sim, sua força social. Trata-se dos jogos de poder em torno da imposição de sentidos.

---

<sup>7</sup> O objetivo inicial da entrevista era buscar o discurso pedagógico da escola infantil sobre o pai – parte do projeto de Tese de Doutorado de uma das autoras, mas face à rede de significados que apareceu, desdobrou-se.

<sup>8</sup> Os fragmentos das entrevistas estão sempre em itálico, com recuo; A e B são as duas coordenadoras.

<sup>9</sup> Esta escola infantil tem um contato muito próximo com o saber acadêmico em função de receber estagiários e bolsistas da Faculdade de Educação da UFRGS.

Como afirma Silva (1995, p.195), “a escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural”. Assim, é fácil perceber representações hegemônicas sobre pai, mãe e família perpassando as falas das coordenadoras, com um acento direto nas relações de gênero.

Segundo Louro (1997), o gênero é compreendido como fazendo parte da identidade do sujeito e representa muito mais do que o simples desempenho de papéis. A partir das relações sociais, que são atravessadas pelos discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se constituindo como femininos ou masculinos e ocupando diferentes lugares sociais – de maneira transitória e em transformação contínua.

Uma vez que a identidade é relacional, falar do pai é falar da mãe e vice-versa, é marcar seus lugares sociais, estabelecer hierarquias. E, tomando este discurso em sua totalidade, na relação com os/as filhos/as, a mãe é fundamental, é a referência, o pai é “acessório”. É interessante ver como as paternidades “alternativas” são e, ao mesmo tempo, não são consideradas; ao final, fixa-se uma posição: o pai *mesmo* é o biológico, independente de não participar da vida da criança e de outro homem ter uma relação próxima com ela.

*B: E nós temos um outro caso que, uma mesma mãe com dois filhos de pais diferentes, cujo segundo filho o pai aqui nunca veio. Não sei se a criança tem relação, mas o pai do primeiro, muito assume o segundo, assim, tem uma relação muito boa com este filho, que não é filho dele, né. (...) a relação é assim muito próxima(...). Do pai mesmo, a gente, aqui nunca veio, nunca compareceu...*

*A: Mas é claro que a gente sempre percebe que a maioria que vem aqui, tem o contato, ainda é o, é o... [pai] biológico.*

A posição de “domínio” da mãe em relação aos/as filhos/as está marcada pelo fato de ela viabilizar ou não o contato entre pai e crianças, quando o casal é separado ou entre irmãos/ãs gerados em diferentes relações.

*I:... pai que a criança não conheça, estes têm vários, né. As vezes até de se conversar com a própria família, com a própria mãe, prá perguntar: olha, a gente tá trabalhando isso, como é que tu lida com isso, como a gente pode lidar aqui...*

*A:... a mãe da criança do Jardim B pediu prá, prô filho não chegar perto da irmã, mas a criança, quando podia escapar, ia lá espiar a irmã. E aí gente percebe que às vezes, muitas vezes a criança, ela própria, ah, o meu irmão, a minha irmã, né, só porque tem a relação do pai...*

Essa condição da mãe perpassa várias falas e condiz com representações tradicionais do feminino que vinculam mulher e maternidade (Scott, 1995). Uma das coordenadoras até mesmo explica como a separação de um casal pôde permanecer ocultada do filho de 7 anos durante um ano por coincidir com uma viagem de estudos da mãe e ser *indiscutível* o fato de a criança ter de acompanhá-la. Também a “autonomia” da mãe em relação ao pai quanto à concepção é assinalada:

*A: ... a figura da mãe, neste sentido, é muito presente assim, têm casos de mães que, ah, vou fazer uma produção independente, né, e o pai já é meio difícil fazer uma produção independente...*

A posição da mãe é tão forte que parece ser em torno dela que se define a própria família. Por vezes, as expressões “consultar a mãe” e “consultar a família” são usadas como sinônimos. Por outro lado, quando um pai tem filhos/as de mães diferentes, eles integram famílias diferentes, como as falas a seguir mostram, num acento matrifocal que há algum tempo já é característico das famílias pobres (Pinto, 2001).

*B: Um filho tá saindo e outro tá entrando, mas não da mesma família, né.*

*A – E às vezes o pai vinha e buscava as duas crianças. Das famílias diferentes, não é?*

Esse lugar da mãe não é problematizado na escola, mas naturalizado. Tal discurso, decorrente das representações de gênero que perpassam a instituição, está amparado por teorias psicológicas que colocam a mãe como fundamental para o desenvolvimento e saúde psíquica da criança e o pai como um coadjuvante de “luxo”: cabe a ele um lugar de poder e não o envolvimento na educação/cuidado cotidiano. Em nossa cultura, persiste a associação da mulher à maternidade e, em função das separações e das chamadas produções independentes, esta ligação tem-se intensificado, quase estabelecendo a equivalência entre mãe e família, sendo que o homem-pai torna-se contingencial. É comum mulheres afirmar que são a mãe e o pai de seus/as filhos/as. Lipovetsky (2000, p. 251) chega a dizer: “hoje como ontem, a mulher é mais mãe do que o homem é pai”. Tais significados que são produzidos/circulam na escola infantil sinalizam os lugares femininos e masculinos em nossa sociedade e contribuem para subjetivar não só as crianças, como familiares e profissionais da instituição escolar.

As diferentes composições familiares enfraquecem o patriarcalismo, mas cabe perguntar: será que a forma que adquire esse status de “chefe de família” da mulher na contemporaneidade agrega poder? Em que sentidos? Não seria uma outra forma de fixar a mulher mais intensamente – e predominantemente ela, não o homem ao mesmo tempo – ao espaço doméstico? Uma mulher dizer-se pai e mãe pode representar a

desvalorização social do homem, mas isso implica não compartilhar com ele as responsabilidades com as crianças. O homem não desejaria ou “teria” condições para tal função ou a mulher não abre mão deste espaço (referido como desgastante, mas um lugar onde ela tem poder)? Pensamos ser necessário continuar questionando as dissimetrias nas relações entre os gêneros, que seguem, revestidas de outras maneiras, com bastante força.

As separações, as famílias recompostas e as famílias monoparentais figuram no discurso das coordenadoras, pois estão presentes na experiência daqueles/as que integram as escolas infantis na atualidade. Tal fato pode indicar uma abertura e consideração das diferenças quanto aos arranjos e vivências familiares. Por outro lado, também aparecem falas que destacam a lógica de composição da família nuclear, da dupla parental e da prevalência dos laços sanguíneos, mostrando que a aceitação das mudanças nas relações familiares esbarram em resistências (Giddens, 2000). Assim, no uso da expressão “este filho, que não é filho dele” está marcado que quem pode ser considerado pai mesmo é o biológico. Por outro lado, na fala abaixo, para além das diferenças nas composições familiares, o que funciona é o casal – pai e mãe juntos.

*I: E quando se tem uma questão, que é preciso chamar a família, pai e mãe, como as coisas parecem que fluem mais quando tá o casal presente.*

Com o último fragmento, é possível introduzir uma questão bastante importante, no nosso ponto de vista, a respeito das relações entre escola infantil e famílias. Parece que a escola está colocada numa posição de poder/saber que supera a família. Na letra da lei, a escola infantil *complementa* a ação da família e, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, ela deve participar da definição das propostas educacionais (Craidy, 1999). Contudo, no discurso pedagógico, a escola *sabe* sobre a criança e cabe a ela intervir, contestar as práticas familiares quando estas, no seu entendimento, prejudicam a criança. O procedimento é chamar os pais quando algo está *errado*, o que pode gerar resistências.

*A: É, porque esta questão de assumir isso, de ver que tem uma coisa errada... errada entre aspas, tem uma coisa assim, eu posso ser culpado disso... até a mãe tenta escorregar às vezes o máximo pra escapar. (...) alguns até vêm, mas a gente sente assim... a gente vai falar, a pessoa muda, tanto o homem como a mulher.*

Segundo Foucault (1999), poder e saber se articulam: a constituição de um campo de saber implica relação de poder e vice-versa. Ao mesmo tempo, onde há poder, há resistência – trata-se de uma potência imanente ao poder. Nas falas apresentadas acima, tal equação fica evidente: a escola entende, a partir de sua posição de saber/poder, que as famílias erram,

chama os pais e esses escapam ou mudam diante das demandas da instituição. “Escorregam” como forma de marcar também sua posição de saber/poder?<sup>10</sup>

No discurso das coordenadoras pedagógicas, é possível observar a marcação, pela escola, de um saber sobre as crianças que transcende as opções das famílias, que, ao mesmo tempo, ela afirma respeitar.

*A: Então, independente como é essa família que esta criança convive, desde que ela convive bem, ela tá bem, não afete ela, então a creche sempre tá em busca do melhor da criança.(...) A criança tem uma família assim (...) é esse quadro dela, a gente respeita este quadro desde que este quadro não prejudique ela.*

Assim, produzem-se significações sobre a família: suas (des?)organizações podem prejudicar as crianças. Não há como ignorar os diferentes arranjos da família contemporânea e eles são respeitados *desde que* não prejudiquem a criança (sobre a qual a escola sabe!). Como diz uma das coordenadoras, às vezes são muitos adultos para a criança lidar, são muitas referências e isso gera conflitos para a própria criança e problemas no espaço escolar, como “aconteceu” com uma criança que morava em dias alternados com o pai e com a mãe, ambos com novas relações.

*A: [como a criança] não tinha nada fixo, aqui ela achava que ela também poderia ter a continuação desta relação, só que aí, neste instante, ela não tava na turma dela e tinha que procurar na outra turma, mas ela tinha, era outra turma, outra idade, ela... então foi uma coisa que a gente percebeu que foi uma coisa que tava afetando esta criança...*

*A:...[essa criança] tinha algo biológico nela, que fazia ela ter estas limitações, ter isso aí, mais a relação dos pais que estavam tratando ele como um bebê...*

A escola, alicerçada pelas teorias psicológicas, empreendeu uma espécie de codificação da vida – existência e experiências – das crianças. Corazza (2002), entre outras/os pesquisadoras/es da infância e da escola, questiona ironicamente se esse saberes descreveriam a criança, contudo não tem dúvidas quanto aos seus efeitos de verdade.

Assim, na contramão das políticas públicas que buscam o *empoderamento* das famílias (Carvalho, 2000), a escola infantil desvaloriza seu saber ou, pelo menos, questiona suas opções e práticas. Uma possibilidade para entender este lugar hierarquicamente privilegiado da escola infantil sobre os pais é pensar nas práticas das primeiras instituições para crianças pequenas. As creches e jardins de infância, desde seu início,

---

<sup>10</sup> A reflexão sobre os conflitos e queixas bilaterais que permeiam as relações escola-família podem adquirir outros contornos quando se contempla estas questões.

tinham um objetivo educativo, a saber, a educação para a submissão de crianças e famílias pobres (Rosemberg, 2001; Kuhmann Jr., 1998). Estas famílias eram consideradas incapazes e, assim, destituídas de qualquer saber.

Atualmente, uma série de livros escritos para pais por educadores (Zagury, 2002; Tiba, 1996) apontam a “incompetência” dos pais para educar seus/as filhos/as, a ênfase agora recaindo sobre a questão dos limites. Os pais não saberiam mais se colocar como figuras de autoridade – na ânsia de propiciar uma vida de felicidade aos/às filhos/as, estariam perdidos. As orientações da pedagogia, então, reorganizariam as conturbadas relações familiares. Parece que a idéia do poder redentor da educação – regar para o bem-estar da criança, concepção que “funda” a escola na modernidade-adquire novas conotações. Hoje, as aparições (Ariès, 1981) seriam outras. Se é o amor às crianças e a priorização de suas necessidades que marca a família contemporânea, isto necessita igualmente de disciplina e controle. As crianças (e os pais) precisam de limites!

É interessante registrar que, em nenhum momento no relato das coordenadoras sobre a história da criança que tinha duas casas e, em função disso – e de problemas dela e da forma como era tratada pelos pais – “pensava” poder ter duas salas na creche, a organização da escola foi questionada. A criança “fugia” ao esquema que divide crianças por turmas e por faixas etárias porque tinha problemas. Será que a criança não “tinha problemas” *com o esquema* proposto pela escola?

## 6 - Que possibilidades há para as crianças?

Os saberes sobre a infância estão em inúmeras instâncias sociais: livros, especialistas, filmes, objetos de consumo, brinquedos, músicas, programas de televisão. Larrosa (1998), diante deste cerco à infância, propõe o que chama de enigma da infância, sua condição de *outro*, algo que escapa a qualquer tentativa de captura, que não constitui o que já sabemos, mas nem tampouco é o que *ainda* não sabemos. A alteridade da infância reside na sua absoluta heterogeneidade, na sua absoluta diferença. “*É outro, porque sempre é outra coisa do que aquilo que podemos antecipar, porque sempre está muito além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos*” (p. 73).

Talvez as crianças possam construir, para si, outras possibilidades.

A.: *E têm outras crianças que muito bem... Ah, eu fui lá com a namorada do meu pai...*

A:... *a mãe da criança do Jardim B pediu prá, prô filho não chegar perto da irmã, mas a criança, quando podia escapar, ia lá espiar a irmã.*

A escola é um espaço de produção de sentidos, de construções identitárias, de marcação de hierarquias, de lutas pela imposição de sentidos. As implicações subjetivas dos discursos e práticas que perpassam as interações realizadas pelas crianças na escola infantil são incontestáveis atualmente, esta é considerada uma instância social através da qual a criança se apropria da cultura de “seu tempo”.

Contudo, cabe lembrar a ponderação de Silva (1995): os adultos, os intelectuais podem teorizar sobre o mundo contemporâneo, pós-moderno, mas são as crianças e os adolescentes que realmente vivem o pós-moderno; assim, cabe aos adultos a designação de “alienígenas” nesse mundo.

Neste sentido, é pertinente trazer os questionamentos de Corazza (2001, p.74):

“Quando a educação, a pedagogia e o currículo pretendem reconstruir a unidade perdida do infantil – assim como das outras subjetividades que produzem -, não estarão levando ao extremo as marcas, os signos e a gramática de infantis que são dos séculos precedentes? Embora adivinhem no horizonte as silhuetas de novos sujeitos, reiteram suas práticas de subjetivação modernas, justo para negar a dispersão de quem é, ainda, tão necessário?”

## Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BUJES, M. I. E. Constituinte diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: SILVA, L. H. da. *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 157-166, 1999.
- \_\_\_\_\_. Escola infantil: prá que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Orgs.). *Educação infantil: prá que te quero*. Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do RGS, p. 9-18, 1998.
- CORAZZA, S. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 31-52, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001
- CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: \_\_\_\_\_. *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: EDUC/Cortez, p. 13-21, 2000.

- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CRAIDY, C. M. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: *Espaços da Escola*, Ijuí: UNIJUI, a. 9, n. 34, p. 13-16, out/dez, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In LAROSSA, J. & LARA, N. P. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIPOVETSKY, G. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAISTRO, M. A. Relações creche e famílias, a quantas andam? In: *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 17, n. 31, p. 49-59, jan/jun 1997.
- PINTO, C. R. *Teorias da democracia: diferença e identidade na contemporaneidade*. Transcrição não publicada de um Curso de Extensão, 2001.
- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.16, p. 19-26, jan/fev/mar/abr 2001.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, V.20, n.2, p. 71-99, jul/dez 1995.
- SINGLY, F. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F.; CICCHELLI, V. *Família e individualização*. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p. 73-102, 2000.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 184-202, 1995.
- SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: EDUC/Cortez, p. 23-27, 2000.

- TIBA, I. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.
- VITÓRIA, T. As relações creche e famílias. In: *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 17, n. especial, p. 23-47, jul/dez 1999.
- ZAGURY, T. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

---

---

Inês Hennigen é professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul UCS e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS.

E-mail: ihennigen@cpovo.net

Neuza Maria de Fátima Guareschi é doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia - PUCRS e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais, Identidades/Diferenças e Teorias Contemporâneas.

E-mail: nmguares@pucrs.br

---

---

Artigo recebido em maio/2003