

PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA...

Adriana Bergold Leal¹

RESUMO

Este artigo traz uma breve discussão acerca do currículo da educação infantil, suas relações de poder e a lógica neoliberal. Como material de análise foram utilizados os Planos de Estudos de uma escola municipal do referido nível de educação, através dos quais foi possível perceber que o conceito de *desenvolvimento integral da criança* é o pensamento reconhecido como legítimo e aceito pelas profissionais da área. Fazendo uso das contribuições de Foucault, colocou-se sob suspeita este conceito, buscando compreender por que ele ainda é aceito no meio educacional. Considerando o poder como força capaz de atravessar e capturar a vida de todos observando, modelando, incitando e regulando nosso jeito de ser e estar no mundo, dois resultados de análises foram observados. O primeiro é que a teoria de Wallon contribui para o aprofundamento das possibilidades de governamento, uma vez que faz da criança um objeto passível de conhecimento, descrição, medição e comparação. O segundo ponto é a noção de risco que esta proposta traz consigo. Percebe-se que a ação pedagógica das escolas de educação infantil e os crescentes investimentos que as políticas públicas estão fazendo sobre as mesmas são formas de agir sobre a vida dos sujeitos já em sua tenra idade, possibilitando assim, gerenciar-lhes suas condutas, seus pensamentos, seus avanços e retrocessos. Se perguntarmos o porquê de determinados discursos entrarem e ficarem por algum tempo no campo educacional, entenderemos um pouco sobre as racionalidades que nos constituem e talvez teremos condições de propor outras formas de conduzir a pedagogia atual.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Integral. Governamentalidade. Neoliberalismo.

PARA COMEÇAR...

Trabalho em uma escola de Educação Infantil da qual sou coordenadora pedagógica e me vejo muitas vezes me questionando sobre o tipo de currículo que eu e minha equipe estamos oferecendo às crianças que por lá passam. Pergunto-me também sobre as possíveis marcas que estamos imprimindo na vida dessas crianças e qual a razão de ser da organização pedagógica atual da nossa escola. Muitas são as perguntas... Grande é a vontade de levantar problematizações... Ínfima é a preocupação com as respostas definitivas. Caminhos? Quem sabe! Eis que me ponho a pensar sobre o currículo da educação infantil e suas relações de

¹ Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Atua como coordenadora pedagógica na EMEI Pica-Pau Amarelo em Novo Hamburgo.

poder utilizando para isso dois conceitos de Michel Foucault, os quais são as bases para a análise de alguns achados.

O CONCEITO DE *DESENVOLVIMENTO INTEGRAL* E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Início a discussão destacando que o Plano de Estudos em vigor na escola é um plano a nível municipal elaborado em 2005 pela Secretaria de Educação de Novo Hamburgo. Este traz repetidas vezes a afirmação de que a ação pedagógica deve criar condições para o *desenvolvimento integral da criança* e que isso acontecerá na medida em que seja propiciado o desenvolvimento de capacidades de ordem física, emocional, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. O documento segue com uma pequena explanação do que compõe cada uma das capacidades citadas, porém em nenhum momento aprofunda o conceito de *educação integral* assim como não apresenta referencial bibliográfico.

Sendo assim, considere oportuno trazer mais elementos sobre o referido conceito.

Galvão nos traz a seguinte contribuição:

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários *campos funcionais* nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (2001, p. 32) [grifos da autora].

Muito comuns são as falas do desenvolvimento integral entre os profissionais que trabalham na educação infantil. Poucos são os estudos e discussões a respeito do teórico que trouxe esta ideia. A dificuldade está inclusive no próprio autor, que poucos registros deixou sobre sua obra. Isabel Galvão, por sua vez, lança seu olhar sobre os estudos do referido teórico e traz um conteúdo mais sintetizado da obra dele. Diferenciando-se de Piaget que propõe a psicogênese da inteligência, Wallon busca realizar a psicogênese da pessoa completa, analisando a criança com base nos campos funcionais que define como afetivo, motor e cognitivo.

Em relação a afetividade, Wallon dá especial atenção para este conceito tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. É instrumento de sobrevivência da

espécie humana, devendo ser estimulado desde cedo pela pessoa que cuida do bebê. É através da afetividade que a criança vincula-se com o ambiente social e assim garante o acesso ao universo simbólico do meio em que vive.

Quanto ao movimento, Wallon considera que este desencadeia o pensamento. Ao longo do desenvolvimento da criança, a motricidade tende a se reduzir, dando lugar ao ato mental. Assim, é característico da criança pequena movimentar-se a todo instante, porém, gradativamente essa atividade corporal intensa vai sendo controlada pela criança e substituída pela atividade mental.

Referente ao conceito de cognição, Taille et alii (1992), falando a partir da teoria de Wallon, contribui dizendo que:

No processo de desenvolvimento da inteligência há preponderância (a cada período mais marcado pelo afetivo segue-se outro mais marcado pelo cognitivo) e alternância de funções (a criança ora está mais voltada para a realidade das coisas/conhecimento do mundo [...], ora mais voltada para a edificação da pessoa/conhecimento de si).

Neste modo de ver o desenvolvimento da criança, a inteligência não é vista como o centro da análise, mas como parte integrante do mesmo, no qual, dependendo da fase ou do momento, o aspecto cognitivo aparece com mais intensidade. A proposta aqui é considerar a inteligência dentro de uma visão mais humanizada, cujo eixo principal não coloca em evidência um ou outro conceito e sim o desenvolvimento da pessoa completa.

Para Wallon, os campos funcionais citados acima estão co-relacionados com a vida da criança, com suas experiências diárias. Sendo assim, a criança é beneficiada em seu desenvolvimento ao passar por um movimento duplo de incorporação e expressão de situações e vivências. À medida que tem oportunidade de adquirir e expressar novos conhecimentos e experiências, a criança vai autoconstruindo-se como sujeito.

No momento, é este entendimento teórico que se tem sobre as crianças que frequentam a escola em que atuo. É este o pensamento reconhecido como legítimo e aceito pelas profissionais que lá trabalham. É este o pensamento que está na ordem do discurso (FOUCAULT, 2006) e que por isso está autorizado a fazer parte da proposta pedagógica desta e de quem sabe, tantas outras escolas de educação infantil.

Na tentativa de me distanciar dessa forma de olhar para a educação, neste nível de ensino, para me aproximar de outra perspectiva teórica, coloco sob suspeita o reconhecido conceito de desenvolvimento integral, buscando compreender por que ele ainda é aceito no

meio educacional e o que, além do afeto, da motricidade e da inteligência, este conceito também consegue capturar. Para conseguir tal feito, começo por ampliar meu olhar para além dos muros da escola e da Secretaria de Educação e tentar entender que as coisas aparecem de determinados modos no sistema educacional porque atendem a determinados modos de ver, pensar e agir no mundo. Estou falando de racionalidade política, isto é, da lógica de pensamento para administrar a sociedade com base na vontade dos homens (FONSECA, 2007). Não é por nada que determinados modos de pensar a educação são aceitos e aí permanecem por algum tempo. Se perguntarmos o porquê de determinados discursos entrarem e ficarem por algum tempo no campo educacional, entenderemos um pouco sobre as racionalidades que nos constituem e talvez teremos condições de propor outras formas de conduzir a pedagogia atual. Mas o mais importante neste momento é perceber que “*essas racionalidades políticas conduzem-nos para escolhas e práticas que passamos a viver como verdades pedagógicas desde sempre aí*” (FABRIS & TRAVERSINI, no prelo).

É o que acontece com a teoria de Wallon que, com seu conceito de desenvolvimento integral da criança conquistou o campo da educação infantil instalando-se como a melhor e mais completa forma de descrever a pedagogia deste nível escolar.

Para Foucault, vivemos sob a racionalidade política chamada de neoliberalismo. Lopes nos ajuda a entender melhor este conceito dizendo que tanto o liberalismo como o neoliberalismo, sem detalhar as diferenças entre os dois, são “*conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes*” (2009, p. 154). Esta é a lógica como nossa vida é conduzida atualmente. O Estado, entendido aqui como a instituição autorizada a governar em suas diferentes instâncias (municipal, estadual e federal), nos estimula para nos mantermos presentes em redes sociais e de mercado. Isto é, seguindo a lógica de livre concorrência do mercado, o neoliberalismo investe em políticas que estimulam os sujeitos a investirem em si mesmos, a aumentarem seu capital humano (COSTA, 2009), sendo assim empresários de si e produtores de sua própria renda, mantendo-os na lógica do consumo.

Estamos todos inseridos nesta forma de vida, porém o Estado não é a única instituição que conduz nossas condutas². Seguindo os estudos de Foucault, “*muita gente pode governar: o pai de família, o supervisor do convento, o pedagogo e o professor, em relação à criança,*

² Utilizo aqui, como cita Veiga-Neto se referindo a Foucault, uma “*redundância proposital*” para descrever o modo como o poder age sobre as pessoas e no interior delas, no sentido de “*dirigir as condutas*” destas. (VEIGA-NETO, 2003, p. 148).

ao discípulo” (1986, p. 280). Somos governados de várias maneiras e por diferentes instâncias e estas práticas se cruzam e se complementam entre si. É neste ponto que trago a noção de poder da qual apontei no início do texto. Foucault fala de relação de poder enquanto modos de governar, como *artes de governar* (1986), noção esta que ampliou a visão do que pode ser governado: governo da alma, do corpo, da conduta, de si mesmo, do Estado, da Igreja, da escola,... É uma visão que considera o poder como força capaz de atravessar e capturar a vida de todos nós observando, modelando, incitando e regulando nosso jeito de ser e estar no mundo. Com esta ideia de poder, Foucault cria a noção de *governamentalidade* (1986), que rapidamente pode ser considerada como as formas de exercício do poder capazes de agir sobre a conduta dos sujeitos. Portanto, aqui não somente é considerado o poder do Estado, mas toda e qualquer força que tenha incidência no coletivo (população) e no individual (sujeitos).

Diante dessas considerações importantes, qual a relação que podemos estabelecer do currículo da educação infantil e as relações de poder? É por este entendimento de que somos todos atravessados por forças que guiam nas ações e nossos modos de ser é que agora posso registrar talvez com um pouco mais de certeza de que os estudos do teórico Wallon não são aceitos por acaso até hoje no meio educacional. Tendo a educação infantil a meta de desenvolver integralmente a criança sem que lhe escape nenhum aspecto do seu desenvolvimento, este conceito mostra o quão insidioso ele é na vida de quem passa por este nível da educação. Precisam ser observadas e controladas as áreas da afetividade (relacionamento), da motricidade (corpo) e da inteligência (cognição), acionando para isso professores, supervisores e diretores das escolas que devem trabalhar tendo estes focos pedagógicos. Nada escapa a estes sujeitos infantis: gestos, ações, expressão oral, pensamento, emoções, habilidades, deficiências, erros e acertos. Tudo é observado, registrado, avaliado e regulado na tentativa de que todos “*sejam alcançados por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzir-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional.*” (BUJES, 2010, p.170). A teoria de Wallon contribui para o aprofundamento das possibilidades de governo, uma vez que faz da criança um objeto passível de conhecimento, descrição, medição e comparação. Ao que parece, a criança matriculada na educação infantil é tão mais governada do que uma criança que não frequenta este espaço. Além da família, todos os profissionais da educação estão na escola para prestar este serviço.



Um outro ponto que gostaria de destacar para a análise é o *poder disciplinar* presente nas práticas da educação infantil.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2006a, p. 143).

Esse poder, discreto, porém muito eficaz, fabrica e adestra os sujeitos para o que a sociedade espera deles: ordem e progresso, características vistas aqui como necessárias para a regulação de cada indivíduo. É um poder que desloca o brilho dos espetáculos da Época Clássica para focar a totalidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a individualidade de cada um, vigiando e regulando suas vidas. Não mais se sustenta pelo vigor dos que o impõe: sua ênfase está na aplicação do poder a todos os sujeitos que compõem a “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 2006a).

É um poder que atua na continuidade, na permanência, em uma constante, porém sutil marcação das condutas no interior de cada um dos indivíduos. Como resultado do poder disciplinar, Foucault apresenta o sujeito provido de um corpo “dócil”, que, sendo fabricado e adestrado, transforma-se em objeto a serviço da sociedade. Com a fabricação desse ideal de sujeito, constitui-se também a sociedade disciplinar composta por instituições que mobilizam o poder disciplinar. Assim, essa sociedade retém os sujeitos para si, impondo-lhes “limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006a, p. 118). Dentre essas instituições, encontra-se a escola, com toda a sua estrutura física e seus saberes pedagógicos, investindo, permanentemente no conhecimento e, por isso, na regulação sobre todos os que nela se encontram. Conhecendo a criança do modo como a educação infantil a descreve atualmente e podendo agir sobre ela conforme a teoria de Wallon propõe, produz-se uma relação de poder que não somente governa as ações das crianças e daqueles que trabalham com ela assim como determina e regula o campo de ação de todos esses envolvidos. Ao detalhar o desenvolvimento infantil, cria-se também um saber sobre essas crianças, além de delimitar-se as ações destas. Assim, todos os comportamentos, manifestações, falas e traços que não condizem com o que é esperado da criança atendida na escola de educação infantil são acompanhados já nesta etapa escolar pelos profissionais da mesma, reduzindo, na maioria



das vezes, os riscos de agravamento dos problemas quando a criança frequentar o ensino fundamental. Sabendo quem são, quantas são e quais os desvios que determinadas crianças apresentam, é possível tomar decisões no sentido de estabelecer soluções para cada caso, gerindo deste modo os problemas observados.

Para finalizar, julgo importante reforçar a noção de risco que a educação infantil ajuda a construir e que atua juntamente com o poder disciplinar, mas especialmente com a ênfase no controle e na segurança da sociedade, para alcançar suas metas.

Tal noção, presente nas políticas públicas, mas também nas práticas cotidianas [...], está associada à ideia de administração social, no registro de uma racionalidade política conforme proposta por Michel Foucault. Relaciona-se em especial com as iniciativas que tratam da vida das populações: como geri-las, como garantir sua integridade, como torná-las mais produtivas... (BUJES, 2010.p. 159-160).

Esta noção é aqui entendida como algo que na realidade não existe, mas que pode vir a acontecer, necessitando por isso de estratégias de prevenção anteriormente pensadas para entrarem em ação conforme a necessidade e interesse das instâncias envolvidas. Percebo assim as escolas de educação infantil e os crescentes investimentos que as políticas públicas estão fazendo sobre as mesmas como oportunidade de agir sobre a vida dos sujeitos já em sua tenra idade, possibilitando deste modo gerenciar-lhes suas condutas, seus pensamentos, seus avanços e retrocessos. Agindo e estimulando este nível da educação, trabalha-se ao mesmo tempo com a diminuição de um conjunto de riscos que não condizem com a lógica política neoliberal. Entre estes, cito: baixa escolaridade, condições de saúde, controle de natalidade, condições para aquisição de renda,...

Contemplando em seu currículo a área da afetividade, da motricidade e da inteligência, a educação infantil atua a favor da noção de risco na medida em que administra a vida das crianças ensinando e incentivando desde cedo a aquisição de bons hábitos (leitura, higiene, alimentação...), bons comportamentos (diálogo, paciência, ouvir os colegas, prestar atenção, cumprir regras,...), valores (respeito, amizade, tolerância,...), além de aguçar a curiosidade diante dos assuntos abordados nas aulas, organizados pelas professoras. Em síntese, é uma fórmula bem interessante e atraente de conduzir a conduta das crianças ao mesmo tempo em que previne inúmeros desvios e encaminha soluções para estes conforme a necessidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Termino esta breve discussão destacando que este poder que conduz a conduta das crianças na educação infantil bem como a vida de todos nós não é um poder cuja lógica pode ser considerada como conspiratória. Ao fazer as análises tomando emprestado alguns conceitos de Foucault para pensar sobre o currículo da educação infantil e suas relações de poder, em nenhum momento considereirei o poder de que fala o autor como uma força que reprime, mas que produz. “*O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso*” (FOUCAULT, 1986, p. 8). Sim! O poder produz! Produz sujeitos administráveis, disciplinados, úteis, flexíveis, empreendedores de si mesmo e que desde cedo vêm sendo solicitados para desenvolverem todas as competências do seu capital humano. Essas são características que atualmente são necessárias para o bom funcionamento da nossa sociedade, na qual o controle e as estratégias de seguridade atravessam vários espaços produzindo coisas e pessoas.

Longe de dizer se a teoria de Wallon presente hoje na educação infantil é boa ou ruim, se deve ou não continuar sendo utilizada, se está ou não ultrapassada, esta discussão pretendeu apontar ligeiramente alguns efeitos dessa teoria sobre o nível da educação analisado. Para isso, mais uma vez as contribuições de Foucault foram indispensáveis, pois, como ele mesmo diz é preciso “*sacudir a quietude*” (2002, p. 29) com a qual aceitamos os discursos que nos são apresentados.

REFERÊNCIAS:

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.

FABRIS, Eli T. H.; TRAVERSINI, Clarice S. **Conhecimentos escolares sob outras configurações**: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. 2011, 17 p. (no prelo).

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p.155-163.



- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1986. 295 p.
- _____. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006. 79 p.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. 262 p.
- _____. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002. 239 p.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 134 p.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p.153-169, mai./ago. 2009.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus, 1992. 177 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. 192 p.