

Infância e Resistência – resistir a quê?^{1*}

Enfance et résistance – à quoi résister?

SÍLVIO GALLO²

RESUMO: O presente artigo procura analisar a questão da infância brasileira escolarizada através do conceito foucaultiano de governamentalidade. Argumenta em torno da tese de que estaria em curso no Brasil a prática de uma “governamentalidade democrática”, que consiste em governar pela cidadania. São examinados dois documentos do Ministério da Educação para mostrar que o governo da infância está sendo feito na medida em que cada criança é tomada pelo Estado como um “cidadão”, portanto parte de uma biopolítica. Nesse contexto, a última parte do artigo retoma a noção de “povo criança”, trabalhada pelo filósofo francês Alain no começo do século XX, como forma de resistir a esse governo.

PALAVRAS-CHAVE: governamentalidade; povo criança; cidadania.

1*. Este texto, preparado para ser apresentado a convite da comissão organizadora do I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo (FE-Unicamp, novembro de 2012) valeu-se de partes de outros dois textos: “*O Pequeno Cidadão*”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática, apresentado no II Colóquio Nacional Michel Foucault: o governo da infância (Universidade Federal de Uberlândia, dezembro de 2011) e *Infância e poder: algumas interrogações à escola*, apresentado no V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação (UERJ, setembro de 2010). O primeiro encontra-se no prelo; o segundo foi publicado em KOHAN, Walter (org.). *Devir-criança da Filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.109-121.

2. Doutor em Educação, Livre-docente. É professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; Campinas/SP. Pesquisador do CNPq.

RÉSUMÉ: Cet article fait l'analyse de la scolarisation de l'enfance brésilienne à partir du concept foucauldien de gouvernementalité. L'article présente la thèse qui affirme que aujourd'hui, au Brésil, le gouvernement opère à travers d'une "gouvernementalité démocratique", qui consiste en faire gouverner pour la citoyenneté. Pour démontrer cette thèse, y sont analysés deux documents produits pour le Ministère de l'Éducation du Brésil. Dans sa dernière partie, l'article reprends la notion de "peuple enfant", créée par Alain au début du XX^{ème}. siècle comme possibilité de faire résistance au gouvernement de l'enfance.

MOTS-CLÉS: gouvernementalité; peuple enfant; citoyenneté.

*Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal,
ou mesmo simplesmente suas questões,
isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino.
Na verdade, esse sistema em que vivemos não pode suportar nada:
daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global.*
GILLES DELEUZE E MICHEL FOUCAULT (Os intelectuais e o poder)

Resistir a quê? Trabalho com a seguinte hipótese: está em curso no Brasil um processo de governo da infância no contexto de uma "governamentalidade democrática". Para entender a que resistir, procuraremos, pois, compreender em primeiro lugar o processo no qual estamos imersos.

O CONCEITO DE GOVERNAMENTALIDADE

Em sua análise das maquinarias modernas de poder, passando pela soberania, pelo poder disciplinar e pelo biopoder, Foucault encontra-se com a noção moderna de Estado, mas busca outros caminhos para sua análise. Na aula de 30 de janeiro de 1980, do curso intitulado *Do governo dos vivos*, ele propõe a prática de uma *anarqueologia*, como delimitação e compreensão das estratégias de poder-saber que conduz de uma análise do exercício do poder sobre os outros (o governo dos outros, a política) à análise do exercício de poder sobre si mesmo (o governo de si, a ética). Leva, ainda, de uma análise política do tempo presente a uma investigação histórica das formas de relação consigo mesmo, como maneira de construção de práticas contemporâneas de liberdade que possam ser uma resistência ao governo pelo outro.

A noção de governamentalidade aparece no contexto das análises relativas ao biopoder, como articuladora de um governo de si com um governo dos outros. De

acordo com Gadelha (2009, p.82 e ss.), o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência no Rio de Janeiro sobre o nascimento da medicina social. Naquela oportunidade, ele caracterizou o corpo como realidade biopolítica e a medicina como uma estratégia biopolítica. O tema da biopolítica seria retomado no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e desenvolvido mais a fundo nos cursos seguintes: *Segurança, Território, População* (1977-1978); *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979); e *Do governo dos vivos* (1979-1980), este já marcado pela inflexão para uma investigação dos antigos que levaria a uma análise do governo de si, desenvolvida nos cursos seguintes (*Subjetividade e Verdade; A hermenêutica do sujeito; O governo de si e dos outros; e O governo de si e dos outros – a coragem da verdade*).

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este último era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas de soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por “deixar viver e fazer morrer” os súditos, o biopoder consistirá em “fazer viver e deixar morrer”, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la.

Essa análise sobre o biopoder é desenvolvida de forma central por Foucault na aula de 17 de março de 1976 do curso *Em defesa da sociedade* (1999, p.285-315), na qual ele introduz o conceito de “racismo de Estado”, a forma como os Estados que funcionam segundo o biopoder encontraram para matar legitimamente. Essa aula abre o tema que seria desenvolvido nos cursos dos anos seguintes, nos quais o filósofo nos apresenta uma leitura bastante diferenciada do modo clássico de se ler a filosofia política moderna. Esses cursos traçam a genealogia dos neoliberalismos alemão e norte-americano, estudados no curso de 1978-1979, intitulado *Nascimento da Biopolítica*, e desvendam as formas históricas das “artes de governar” que conformam o mundo contemporâneo. É também no contexto desses cursos que Foucault introduz o conceito de “governamentalidade”, que aparece pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978, quarta aula do curso *Segurança, Território, População*.

Segundo Castro (2009, p.190), “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar”. Para uma visão geral do

conceito, fiquemos com a abordagem de Foucault na aula de 1º de fevereiro de 1978. O filósofo está explorando a noção de população, mostrando-a como o ponto articulador de um triângulo formado por soberania, disciplina e gestão governamental, maquinaria cujos “mecanismos essenciais” são constituídos pelos dispositivos de segurança. A análise reveste-se de especial importância, uma vez que, segundo o filósofo, essa triangulação continua gerindo nossas vidas: “[...] são estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política –, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje.” (FOUCAULT, 2008b, p.143). Em seguida, introduz e enuncia a governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p.143-144).

A partir da introdução do conceito, Foucault dedica-se a traçar a genealogia do Estado governamentalizado no Ocidente, que partiria de um “Estado de justiça”, passando por um “Estado administrativo”, para enfim chegar a um “Estado de governo”. Segundo ele, a governamentalização do Estado apoiou-se em um tripé formado pelo “poder pastoral”, isto é, a concepção do dirigente político como um pastor e a população como um rebanho, que a analítica foucaultiana mostra que não existia entre os gregos, mas vem de uma fonte hebraica, tendo vicejado no Ocidente com o cristianismo; por uma nova técnica diplomático-militar; e, por fim, pelo “Estado de polícia”, compreendido como o Estado administrado, entendendo a polícia como o

“[...] conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado.” (FOUCAULT, 2008b, p.421).

No curso do ano letivo seguinte, denominado *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008a, p.24) retoma a ideia de governamentalidade como o conjunto das “artes de governar” dirigidas ao corpo político da população e centra sua análise na economia política, na medida em que ela funda uma nova governamentalidade.

A governamentalidade trata então de procedimentos e de tecnologias, de ação, que podem ser captadas em suas emergências históricas e que passam por transformações ao longo do tempo. Seria possível, pois, fazer várias “histórias das governamentalidades”, segundo distintos operadores. Analisar uma determinada maquinaria de governamentalidade significa, então, evidenciar como operam e se articulam seus elementos básicos, construindo um sistema de gestão da vida, de cada indivíduo, dos grupos populacionais.

EM TORNO DE UMA GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA

Como pensar a governamentalidade que está sendo operada no Brasil contemporâneo? Nossa proposta, ainda que provisória, é a de abordá-la como uma “governamentalidade democrática”.

O termo “governamentalidade democrática” não foi utilizado por Foucault, talvez porque, no contexto da modernidade europeia, fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém, ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país. Nos Estados europeus, estudados por Foucault, ele identifica claramente cinco elementos que compõem essa governamentalidade contemporânea, a saber: sociedade, economia, população, segurança, liberdade.

Essa maquinaria de governo está em curso no Brasil desde o processo de redemocratização do país, após o final da ditadura militar em 1985. Em termos jurídicos, seu marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, anunciada como a “constituição cidadã”, que lançou as bases para toda a construção jurídica da educação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), na qual a cidadania é apresentada como o princípio fundamental. Em decorrência, toda a produção no campo biopolítico das políticas públicas de educação, desde a década de 1990, apresenta as marcas de suas engrenagens.

Quais seriam os elementos envolvidos nessa maquinaria que estamos chamando, aqui, de governamentalidade democrática? A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Percebe-se que, nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social.

A governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, um *controle* social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações. Revel (2005, p.30) aponta que “[...] o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade em função de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado”, ao mesmo tempo em que promove uma capilarização do poder, ao “[...] instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência”.

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil.

Isso nos permite enunciar uma hipótese: no Brasil contemporâneo, a governamentalidade democrática estende seus tentáculos a todos os atores sociais, chegando às crianças.

Para argumentar em torno dessa hipótese, farei uso de dois documentos de política educacional para a educação infantil. Um produzido no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, o *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil* (1998); outro, produzido no governo de Luís Inácio da Silva, a *Política Nacional de Educação Infantil* (2006). Os dois documentos mostram que, independente da orientação política do governo, a maquinaria de uma governamentalidade democrática está presente e em ação.

Começo por destacar, no primeiro documento, um trecho da “Carta do Ministro”, que apresenta o *Referencial*:

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998, p.07).

Vê-se o esforço do Ministro da Educação em legitimar democraticamente o documento, ao afirmar a participação de professores e outros profissionais em um “amplo debate nacional”, bem como a afirmação de uma superação do assistencialismo no cuidado à primeira infância. Não se trata de “dar assistência” à criança, mas de respeitá-la em seus “direitos de cidadão”. Ao fazer a crítica ao modelo das creches, o documento posiciona-se como segue:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, *sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade*. (BRASIL, 1998, p.17, grifos meus).

Para além da tradição assistencialista criticada, a afirmação do trabalho escolar com a primeira infância está centrada em princípios articulados com o “exercício da cidadania”. Vejamos:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13).

Para atender a tais princípios, o *Referencial* define que a educação infantil estará baseada no tripé: Cuidar/Brincar/Educar, tomados como forma de materializar e consolidar os “direitos das crianças” acima expostos.

Sem entrar em uma análise teórica ou pedagógica de como se compreende a educação infantil no *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*, parece ser suficiente, ao menos por ora, mostrar seu “tom democrático” na construção e a afirmação dos “direitos das crianças” como marcas das engrenagens da governamentalidade democrática.

Em relação ao segundo documento, a *Política Nacional de Educação Infantil*, de 2006, podemos perceber o mesmo “tom democrático”. Uma vez mais, destaco um trecho da “Carta do Ministro” – embora seja outra pessoa, outro governo, a instituição democrática impõe sua marca:

É desejo do MEC que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. É, portanto, com satisfação que este ministério apresenta a versão final da Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p.03).

O mesmo tom de afirmação da cidadania como valor fundamental, já presente no documento anterior, aqui permanece. Destaco apenas um dos trechos em que isso fica evidente:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2006, p.10).

A afirmação dos direitos de cidadania das crianças leva à afirmação de uma educação inclusiva, capaz de combater um processo social excludente:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. (BRASIL, 2006, p.05).

Bem, não é objetivo deste texto alongar-se em análises dessas políticas educacionais... e parece já ter ficado evidenciado o jogo de afirmação da cidadania e dos “direitos das crianças” que embasam essas políticas, peças da governamentalidade democrática em curso. O que queremos afirmar é apenas que esta é mais uma maneira de *governar a infância*. Qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, governada, ainda que o veículo desta instrumentalização seja a afirmação de seus “direitos”.

RESISTÊNCIA...

Uma resistência da infância, no Brasil contemporâneo, precisaria ser pensada, pois, nesse contexto. Resistir a que? Resistir à criança tomada como um “pequeno cidadão”, pois essa é a estratégia para seu governo.

Para pensar o contraponto político a esse “pequeno cidadão” que a governamentalidade democrática nos impõe, busco elementos no filósofo francês Émile Chartier, que publicou sob o pseudônimo Alain. Em sua obra *Propos sur l'éducation*, composta por uma série de textos escritos ao longo das décadas de 1910 e 1920, ele apresenta a

ideia de *peuple enfant*,³ que poderíamos traduzir como “povo infante” ou mesmo “povo criança”. Uma ideia perturbadora, se partirmos das perspectivas postas por dois autores mais conhecidos nossos, Dewey e Arendt. Para o primeiro, não há diferença – em termos políticos – entre a criança e o adulto e a escola é o lugar do exercício dessa simetria política. Para a segunda, criança e adulto são essencialmente diferentes e é função da educação conduzir a criança à condição de adulto, introduzindo-a no mundo, e isso só é possível através de uma relação assimétrica. No primeiro caso, a escola é lugar de exercício da política, numa relação entre crianças e adultos; no outro, a escola é um espaço pré-político, que prepara a criança para este jogo exclusivo dos adultos, ao qual ela só acederá na condição de adulto. Para Alain, as crianças constituem uma espécie de “povo”, com relações políticas próprias, que encontra seu “lugar natural” na escola.

Afirmou o filósofo que nos equivocamos quando queremos compreender as crianças e as observamos no contexto da família. O que vemos, nesse contexto, não é a criança ela mesma, na medida em que ela não aparece em seu “lugar natural”, mas ali está como uma espécie de *estrangeiro*. Sigamos sua argumentação:

Na sua família, a criança não é ela mesma; ela toma tudo emprestado; ela imita aquilo que não é próprio de sua idade; aparece, então, como alguém contrariado e agitado, que conhecemos mal. Ali a criança está como estrangeira, porque não experimenta nem os sentimentos que a ela emprestamos, nem aqueles que ela exprime. Aquilo que desejamos denominar maldade em certas crianças nada mais é do que a impaciência de não poder romper a corda e ir reencontrar o povo criança. Esse povo é ateu e religioso; há os ritos e as preces nos jogos, mas sem qualquer deus exterior; esse povo é seu próprio deus; ele adora suas próprias cerimônias e não adora nada mais; é a bela idade das religiões. Os profanos se escandalizam, observam-se; mais ainda, juntam-se ao jogo; o hipócrita não pode enganar aqueles que têm a fé. Daí os movimentos de humor incompreensíveis. Lembro-me de um pai indiscreto que queria brincar de soldadinhos de chumbo conosco, crianças; eu via claramente que ele não entendia nada; seu próprio filho mostrava o mau humor e destruía tudo. Os adultos não devem jamais brincar com as crianças; parece-me que o mais sábio é ser polido e respeitoso com elas, como seríamos com um povo estrangeiro. Quando uma criança está separada de outras de sua idade, ele não brinca bem a não ser só. (ALAIN, 2007, p.36-37).

3. A noção de “povo criança” foi retomada contemporaneamente pelo filósofo da educação francês Hubert Vincent. Ver VINCENT, 2012.

Na família, a criança está deslocada, pois não está entre seus iguais. Estando deslocada, porta-se de forma não natural e não mostra o que realmente é. Por essa razão, não a conhecemos verdadeiramente, quando a observamos no seio da família. Segundo Alain, a escola é o lugar onde a criança encontra seus iguais, sendo, portanto, seu “lugar natural”.

A escola é então uma coisa natural. O povo criança se reencontra ali em sua unidade; e trata-se mais de uma cerimônia que de um aprendizado; mas é necessário que o professor seja estrangeiro e distante; quando ele se aproxima e quer passar-se por criança, dá-se o escândalo. Como se um profano entrasse em uma sociedade secreta. O povo criança tem suas leis sagradas, e ele as guarda para si. Essa forte ligação entre os camaradas de jogo alcança ainda o homem adulto, e o torna no mesmo momento, de certa maneira, amigo de um outro homem que ele não revê há vinte anos, e que ele quase não conhece. O povo criança cresce e torna-se povo de homens, estrangeiro a seus mais jovens, estrangeiro àqueles que o seguem. A conversa com um irmão mais novo é sempre difícil; ela é quase impossível com um pai; ela é mais natural com um estrangeiro de outra idade; mais natural com um professor de redação ou de ciências, ou de literatura, porque o professor experimenta e mantém as diferenças, em lugar de um irmão ou de um pai, que querem se aproximar e compreender, e se irritam rapidamente por não conseguirem. De modo que o professor descobre ser embaixador e negociador entre o povo família e o povo criança. (ALAIN, 2007, p.37-38).

É, pois, no contexto da escola, o espaço natural de convivência das crianças com seus iguais, que podemos conhecê-las e compreendê-las melhor. Quando estão entre seus iguais, as crianças agem por si mesmas, são elas mesmas, sem tomar emprestados dos adultos comportamentos e ações. O que garante o sucesso do processo educativo é o professor reconhecer e respeitar suas diferenças e sua distância em relação às crianças, não querendo ser uma delas. Reconhecendo e respeitando essa distância, o professor se vê, por sua vez, respeitado pelas crianças. Eis o jogo político que se joga na escola, entre o povo criança e o professor, representante do povo adulto.

Vemos então que, para Alain, o fato de um conjunto de iguais se reunir é o que garante a constituição de um “povo”. Assim, do mesmo modo que podemos falar na política na constituição de um povo de iguais, podemos falar na constituição de um povo criança, com suas leis próprias, com seus interesses próprios. E, se pode haver sucesso na relação entre crianças e adultos, isso se dá na medida em que eles se relacionam como dois povos distintos, tendo no professor uma espécie de “embaixador”

que, mesmo estrangeiro ao povo criança, o conhece e entende seus interesses e necessidades, à distinção da família, incapaz de exercitar o distanciamento necessário para compreender a criança e respeitá-la em sua infância, em sua infantilidade própria.

A ideia de povo criança mobiliza a tensão que a criança vive na relação com os adultos, relação necessariamente assimétrica, com incompreensões de ambas as partes. Apenas entre iguais as crianças podem organizar suas forças e se relacionar de modo “natural”. Para Alain, a característica mais importante da instituição escolar é a de permitir o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança; tudo o mais, o ensino, por exemplo, é secundário. E nessa relação entre iguais, as crianças pensam, produzem, criam. Diz Alain (2007, p. 40) que é o povo criança que forja as ideias que mais tarde o povo adulto tentará colocar em prática, fazendo aquilo que lhe for possível, sem nunca conseguir alcançar a grandiosidade pensada pelo povo criança. E é a escola a instituição que possibilita essa criação. Apenas por isso ela já se justificaria.

Se tomarmos algumas obras literárias que narram histórias de crianças, essa ideia de povo criança salta aos olhos. É o caso, por exemplo, do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, que narra as aventuras de um grupo de meninos de rua de Salvador. Aqui a escola não aparece como “lugar natural” de um povo criança, posto que é a rua que representa tal cenário; mas os jogos políticos entre as crianças são claros. Um outro exemplo, mais próximo da realidade francesa de Alain, podemos encontrar no romance *Le Gone du Chaâba*, de Azouz Begag. O autor narra sua infância de criança nascida na França, filho de pais argelinos, vivendo numa favela constituída por árabes nos arredores de Lyon. Neste caso, fica patente a importância da escola como local de vivência de relações de poder, com as crianças constituindo uma solidariedade e jogos próprios, ainda que a ação não se restrinja à escola, mas esteja também centrada no *Chaâba*, na favela em que viviam os protagonistas.

Vemos na perspectiva defendida por Alain uma posição distinta daquela de Dewey e daquela de Arendt. Com a perspectiva do primeiro, ele compartilha a ideia de uma política da infância, da escola como espaço político; mas difere dele, ao defender que a política do povo criança não é a mesma política do povo adulto. Com a perspectiva de Arendt, Alain compartilha a ideia de que há uma diferença e uma distância fundamental entre a criança e o adulto, que não pode ser escamoteada pela escola. Porém, difere dela, ao defender uma política da infância, a constituição mesma de um povo criança, sendo a escola seu lugar natural.

Enfim, parece-nos que a noção de povo criança pensa a infância em suas potências e possibilidades próprias. No contexto de uma governamentalidade

democrática, assumir a existência de um povo criança é assumir a impossibilidade de controlá-lo, de governá-lo. Na sua diferença radical em relação ao povo adulto, o povo criança escapa, o povo criança resiste ao controle.

E o povo criança fala. Fala todo o tempo. O problema é que, nas escolas, parece não haver ouvidos para essas falas. Porque ouvi-las significaria ouvir outra língua, colocar-se numa posição de escuta para acolher um discurso que não é o nosso. Mas a fala está ali, produzindo e resistindo, enquanto a governamentalidade democrática não faz sobre as escolas de educação infantil seu trabalho de terra arrasada.

REFERÊNCIAS

- ALAIN. *Propos sur l'Éducation suivie de Pédagogie Enfantine*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- AMADO, J. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BEGAG, A. *Le Gone du Chaâba*. Paris: Editions du Seuil, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. Les intellectuels et le pouvoir (avec Michel Foucault). In: *L'Île Déserte et autres textes – textes et entretiens 1953-1974*. Paris: Minuit, 2002.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, M. *A Coragem da Verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- _____. Do governo dos vivos (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980). *VERVE – Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP*, São Paulo, n. 12, p. 270-298, out. 2007.
- _____. *Do governo dos vivos* (excertos – organização e tradução de Nildo Avelino). São Paulo/Rio de Janeiro: CCS/Achiamé, 2011b.
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- REVEL, J. *Foucault – conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- VINCENT, H. *Le peuple enfant et l'école – pourquoi pas Alain?* Paris: L'Harmattan, 2012.

Recebido em 20 de maio de 2013 e aprovado em 15 de julho de 2013.