

IDENTIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Aliandra Cristina Mesomo Lira 1

Resumo

Este texto pretende destacar questões sobre a identidade pessoal e a identidade na organização escolar, relacionando-as com a sociedade e com suas instituições e dinâmicas. Aspectos ligados ao tema da identidade como a autonomia, a alteridade, a escola - suas relações, estruturas e práticas - as dinâmicas sociais e as opções individuais mereceram destaque. Refletir sobre temáticas como construção, crise, fragmentação e busca de identidade, nos âmbitos pessoal, escolar e social implica compreender as relações entre identidade e autonomia, buscando reconhecer as relações de poder que permeiam os espaços, tempos e corpos continuamente.

Palavras-chave: identidade, educação, infância, poder.

IDENTITY, CHILDHOOD AND EDUCATION

Abstract

The purpose of this text is to emphasize personal identity and the identity in the school organization, relating them to the society and its institution and dynamics. Aspects linked to the identity theme as autonomy, the alterity the school – its relations, structures and practices – social dynamics and the individual options deserve special mention. To reflect on thematic as construction crises, fragmentation and identity search, in the personal boundary, school and social imply understanding the relation between identity and autonomy searching to recognize the power relation which are un space, times and bodies continuously.

Key-Words: identity, education, childhood, power.

INTRODUÇÃO

A modernidade, com seus avanços tecnológicos e descobertas, com suas múltiplas relações, impôs uma dinâmica por vezes incontrolável à sociedade. Comunicações, relações e descobertas científicas desenvolvem-se em tempos velozes que não são absorvidos pelas pessoas. Esta rapidez do tempo, a falta de percepção de um tempo duradouro impõe rapidez e uma série de relações descartáveis, que dificultam uma noção de identidade. Quem somos nós? Qual é o nosso papel? Por que estamos aqui? Estas são algumas das questões que nos circundam e invadem pensamentos.

1 Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR.

Quando nos remetemos à educação das crianças é impossível desconsiderar que o trabalho com a identidade torna-se o centro das práticas educativas. Representa um processo contínuo uma vez que as crianças, assim como os adultos, estão sempre modificando e reformulando suas formas de ser e estar no mundo. Na sociedade atual, repensar os processos identitários veiculados pela escola torna-se essencial, uma vez que as crianças e todos são interpelados por diversos atores que interferem nas formas de conceber, interpretar e atuar no mundo.

IMPOSIÇÃO DE MODELOS

Para acompanhar os paradigmas emergentes, novas formas de sociabilidade vão se desenvolvendo. Frente às diferentes configurações de valores há uma coexistência, por vezes tensa, de formas de interagir com estes paradigmas. A adesão vigorosa a valores, uma circulação entre os vários estilos de vida, uma certa indiferença ou distanciamento ou um ceticismo radical fazem parte do campo de possibilidades (VELHO, 1994).

As relações nos tempos modernos concorrem para um amedrontamento e para uma manipulação que anulam o diferente, o particular e, buscam a homogeneidade, que pressupõe um controle sobre o outro. Esta homogeneização resulta de uma heteronomia, ou seja, um diz o que todos os outros devem fazer - poder e controle -, impedindo a autonomia e a diversidade. Nesse sentido, as diversidades pessoais e culturais não são consideradas, pois a busca da unicidade pressupõe a igualdade.

Sennett (1989) em “O declínio do homem público”, aponta que estamos vivendo em um universo de invasão de esferas o que nos caracteriza como uma sociedade da imagem, onde o que importa é como os outros nos vêem, como vamos participar do jogo social e, principalmente, que não basta ser humano, é preciso ser estrela, brilhar, aparecer e dominar. As imagens que temos dos outros e que passamos de nós mesmos incidem sobre a subjetividade de cada pessoa e esta pode deixar-se influenciar por modismos e paradigmas veiculados socialmente que muitas vezes não têm essência.

Juntamente com as manipulações caminha a característica social de isolar o diferente, de separá-lo, o que produz uma cisão. Esta forma de agir configura uma dominação que através das separações produz uma discriminação por exclusão, que parte de uma estigmatização. Dessa forma, a maneira como os outros olham para os indivíduos diz quem ele é, ou seja, o estigma é uma marca exterior que só é considerada pela pessoa que olha e não pela pessoa que é olhada. Além disso, a sociedade não cessa de eleger paradigmas e com isso discriminar outros inúmeros grupos como os homossexuais, os negros, os muçulmanos, as mulheres, dentre outros. São ações, olhares, palavras que, diariamente, desmoralizam e/ou desconsideram seres humanos e os colocam à margem da sociedade.

Esta invasão do espaço contribui para a deteriorização da identidade. Sobre este aspecto Goffman (1992) faz uma importante pesquisa etnográfica

de observação de ambientes e discursos em instituições como os manicômios, as prisões e os conventos. Ao abordar questões institucionais e as relações entre os indivíduos e os grupos, relata situações em que o direito de dispor do ser do outro se configura numa forma de estigmatizar, de invadir o território do *eu* e de anular o *outro*. Em sua análise observa que o que acontece organizacionalmente repercute no sujeito e vice-versa: “[...] quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas - em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidade indicadas - se transforma num colaborador, torna-se o participante “normal” ou “interiorizado” [...]” (p. 159-160).

O autor define tais instituições (manicômios, prisões, conventos e também escolas) como totais pelo seu poder de manipulação e anulação do *eu* através de normas, imposições e regras que moldam as pessoas. Este controle do *eu* seria conseguido pelo isolamento do indivíduo do mundo externo e pela indução à cooperação através de ameaças e castigos, num ambiente fechado e formalmente administrado. “A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. Há também outros motivos que suscitam nosso interesse por esses estabelecimentos. Em nossa sociedade, são as estufas para mudar as pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (Idem, p.22).

Ao lidar com muitos aspectos da vida do indivíduo, estas instituições totais necessitam, para alcançar a padronização e o modelamento, de uma certa cooperação inicial. Tal cooperação aconteceria desencadeada por amedrontamentos e castigos que provocariam as atitudes desejadas, sem resistências e questionamentos. O medo induz à realização das atividades, à aceitação das ordens e à convivência “pacífica” com as inúmeras regras. Segundo Goffman (1992) “A noção de que um castigo pode ser um meio eficiente para provocar a atividade desejada exige suposições sobre a natureza humana, mas suposições diferentes das necessárias para explicar o efeito motivador dos incentivos. O medo do castigo pode ser adequado para impedir que o indivíduo realize determinados atos, ou deixe de realizá-los; no entanto, os prêmios positivos parecem necessários para que se consiga um esforço prolongado, contínuo e pessoal” (p.152).

Outro aspecto dessas instituições, dentre elas as escolas, é que muitas vezes os modelos apresentados para serem seguidos, copiados não abrangem as diferenças. No caso dos brinquedos nas instituições de educação infantil, percebe-se a ausência de opções alternativas. Como nos relata Dornelles (2003/2004) historicamente vem sendo oferecidos e apresentados às crianças bonecos e brinquedos de um só gênero, raça e etnia, renegando a pluralidade: “As crianças não têm possibilidade de brincar com bonecos “diferentes”, seja em relação a diferenças raciais, étnicas, de gênero ou de geração. Nas salas de aula de nossas crianças, onde estão os gordos, os cegos, os que andam em cadeiras de roda, os portadores de síndrome de *Down*, os idosos, os gays, os

que usam óculos? As crianças brincam apenas com bonecas com corpo estilo Barbie ou bonecos com corpo estilo *Street Fighter*” (p. 19).

INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E DIRETIVISMO

Neste universo de produções de *eus* podemos fazer algumas reflexões e relações com a escola, enquanto instituição também formalmente administrada e, muitas vezes, fechada. Observações de algumas experiências em educação infantil permitem pensar as instituições educativas infantis, com suas rotinas escolarizantes, como disciplinadoras. As relações verificadas podem ser caracterizadas como relações de poder sobre os corpos, tempos e espaços da infância. A criança geralmente é vista como algo a ser formado e preparado, sendo a educação entendida e utilizada para a produção de sujeitos e corpos dóceis, como na concepção de Foucault (1987).

Essas práticas que amedrontam e intimidam contribuem para a construção de uma sujeição e uma modelação a ordens pré-existentes e não um fazer e um construir pela própria criança. Neste universo, identidades são fragmentadas e reduzidas a modelos através de práticas que desconsideram ou anulam as diversidades em nome de uma homogeneidade pretensamente necessária para a harmonia. Neste sentido as crianças convivem com uma “Vigilância ainda e sempre; é preciso proibir-lhe toda iniciativa, exercer um direito absoluto de controle e crítica.”(KORCZAK, 1984, p. 29).

Na verdade, pode-se reconhecer que o que a escola pretende realmente é a não contestação e a aceitação dócil das normas e modelos impostos. Primeira etapa da educação básica, a educação infantil apresenta-se como o início na escola da disciplinarização e do controle. As práticas permeadas de vigilâncias permanentes garantem a obediência. Filas, controle de gestos, olhares e falas, locais pré-determinados para sentar e permanecer são as formas priorizadas para lidar com a criança, configurando situações em que “Em nome de um futuro hipotético, subestima-se tudo o que hoje são suas alegrias, tristezas, espantos, cóleras, paixões. Em nome de um futuro que não compreende, e nem precisa compreender, nós lhe roubamos anos inteiros de sua vida.” (KORCZAK, 1983, p. 71).

Nestes contextos as crianças pouco podem falar e os adultos raramente escutam. Esta educação conformista anula a alegria e participação das crianças; a criatividade, a imaginação aparecem em poucos momentos já que a instituição tem seus programas e modelos prontos. “A criança tem o direito de querer, reclamar, exigir. Tem o direito de progredir e de frutificar quando atingir a maturidade. Mas a educação a restringe: não fazer barulho, não arrastar os pés, escutar e executar ordens, não criticar e acreditar que todos apenas desejam seu bem” (Idem, p. 168).

Ambientes separados para o brincar e o aprender revelam uma concepção de que para aprender precisam ser feitas atividades, “trabalhinhos”, que é preciso produzir e que o parque, ou outras atividades, são para descanso, para o recreio. O brincar, na maioria das vezes, não é visto como uma oportunidade para a troca de experiências e crescimento. Pelo contrário,

quando ele acontece também é controlado, dirigido, permeado pelo poder. Como uma prática cultural com significações (BUJES, 2000), o brincar concorre para a constituição de sujeitos, com determinadas características e identidades. Ao associar-se a identidades sociais liga-se às práticas específicas da cultura, a lugares e passa a representar diferentes linguagens, significados e intenções.

Neste sentido, o brincar transforma-se nas instituições em mais um instrumento estratégico para controle das crianças. As ações de observação e monitoramento das crianças nos momentos de parque, por exemplo, transformam o brincar em uma prática de regulação com efeito produtivo. Ao deixar brinquedos em prateleiras altas nas salas de aula e, portanto, longe do alcance das crianças e reservando momentos específicos e cronometrados para brincar, a educação reconhece e assume que tais objetos estão “protegidos” porque envolvem perigo, bagunça (BUJES, 2000).

Os significados atribuídos ao brincar refletem-se nas práticas que ao controlá-lo e monitorá-lo constantemente imprimem subjetividades e influenciam nas condutas infantis. AS diferentes formas de organizar os espaços e as práticas não são neutras e ingênuas, pelo contrário, têm intenções. Quer dizer, as formas de brincar e seus objetos moldam identidades. “Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros” (BUJES, 2000, p. 227).

Outra característica é que a tarefa de ensinar é exercida pelo adulto como exclusivamente sua, muitas vezes não ajudando a criança a resolver problemas já que estes, quando propostos, exigem quase sempre um fazer mecânico e sem sentido. A maioria das atividades realizada pelas crianças é restrita às mesas e cadeiras que dominam os espaços das salas de aula. Pouco ou nenhum espaço para a movimentação, para a imaginação, para a criação, enfim, para ser criança. “Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele espaço da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam” (FREIRE, 1983, p. 15).

Os menores gestos, movimentos e falas são controlados e enquadrados na rotinização instituída pelo ambiente escolar. É sempre um fazer para preparação e para a construção de uma determinada subjetividade. A construção do conhecimento, da identidade fica subjugada a outros propósitos. Os efeitos das práticas institucionais conjugam-se com práticas familiares e sociais também de poder, que se naturalizaram e estreitam suas ações incessantemente.

IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Como prática social a educação imprime seus efeitos na constituição das identidades. Segundo Hall (1997) a produção das subjetividades faz parte do campo da cultura na medida em que é por meio das representações sociais e no interior delas que a identidade emerge. A partir dos diálogos, das definições, dos jogos de poder veiculados nas instituições podemos apontar a escola e a educação como signos culturais formadores.

Outros pontos de relevo para a constituição das identidades são apontados por Velho (1994). Segundo ele, estaríamos vivendo numa sociedade da individualização, prevalecendo práticas e relações que não consideram as experiências, os desejos os sofrimentos que indicam a singularidade de cada indivíduo e sua significação. Na reflexão o autor analisa a memória e os projetos como elementos importantes para a constituição identitária.

Memória e projetos são importantes na medida em que “[...] a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, e o projeto é a antecipação do futuro dessa trajetória e biografia [...]” (VELHO, 1994, p. 101). Dessa forma, memória e projetos dão sentido e significado à vida e às ações, à identidade, pois não são espontaneístas e exigem reflexão, quer dizer, são construídos. Contudo, se a escola não permite que na infância se construam e se expressem projetos, ou que as crianças falem de si, de seus sonhos, experiências e aspirações, a construção da identidade fica prejudicada. Se o adulto é o autor das escolhas para as crianças o que acontece é a imposição de uma identidade e não uma construção. O que se vê nas escolas é uma pseudo liberdade, ou melhor, uma liberdade disciplinada.

Por estes aspectos percebemos que a construção da identidade depende também e principalmente de uma educação para a emancipação, necessária num mundo dirigido e controlado. Para Adorno (1995) quando a aprendizagem se dá pela motivação (motivação do aprendiz baseada em ofertas diversificadas) e não pela imposição e pelo ritualismo está se desenvolvendo a emancipação. Se, ao contrário, já no início da socialização (educação infantil) são priorizadas situações de controle e modelação pode haver um enfraquecimento da consciência. A não emancipação, a perda da identidade e do potencial de resistência, leva as pessoas a perderem as qualidades de se contrapor.

Por estarem conectadas a práticas que gerenciam poderes e saberes sobre os indivíduos, as pessoas não estranham o habitual e não percebem as influências e diretividades que participam da construção de seu processo identitário. Assim, passam a não pensar e desejar por si próprios e são sutilmente guiados, dirigidos e produzidos por materializações que operam nos mais variados locais, principalmente no campo educacional.

Em cada grupo social o poder e a produção de identidades se apresentam e se organizam de diferentes formas (BUJES, 2000). Nas instituições escolares, principalmente naquelas que atendem crianças menos favorecidas,

por exemplo, as significações e modelos apresentados concorrem no sentido da constituição de identidades subjugadas, ao apresentar como belos e perfeitos modelos de crianças ricas, bem vestidas, brancas, que falam corretamente. Práticas que expressam estas normalidades exercitam um poder que não é contestado e que constitui um sujeito de um determinado tipo e para um determinado lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões destacadas neste texto indicam como os atos sociais e educacionais são culturais, permeados por arranjos de poder e ligados um ao outro por normas e práticas comuns que instauram uma cotidianidade que apresenta modos de ser, comportar e educar que vão constituindo os sujeitos, seu modo de ver e perceber a si próprio e aos outros.

Um olhar atento reconhece como as práticas institucionais e sociais produzem efeitos na constituição das subjetividades e das identidades dos indivíduos, com maior eficácia na infância. Os discursos e práticas sociais e escolares se associam e instituem sentidos, produzindo determinadas identidades (BUJES, 2000). As práticas educacionais ultrapassam o campo da pedagogia e têm efeitos sobre as crianças ao vincular pressupostos sobre desenvolvimento, comportamento e aprendizagens.

Nas instituições de educação infantil, o brincar e as outras atividades são instrumentos de controle e construção da infância, ao materializar modos de vida, de cotidianidade, formas de ser e de estar que compõem um conjunto de saberes e poderes sobre as crianças. No interior das relações de poder, os sujeitos se constituem e são constituídos, num processo muitas vezes inconsciente.

Toda esta dinâmica institucional responsável pela educação das crianças remete-nos a algumas reflexões: Quem é este sujeito infantil? Qual seu papel? Qual deveria ser o papel da educação neste processo? E do professor? Poderíamos pensar em outras formas de organização para as instituições educativas, tornando-as mais humanas e comprometidas efetivamente com os indivíduos e o exercício de sua autonomia?

É importante destacar que as práticas e significações podem ser e acontecer de formas diferentes daquelas apresentadas. As múltiplas identidades necessitam de espaço para construir-se e aparecer na escola, dando sentido às experiências individuais, valorizando a diversidade e não a desigualdade. Quando a escola oferece em seus espaços e práticas diferentes oportunidades de escolha e participação favorece a compreensão de que não há verdades imutáveis. A permanente construção da identidade deve compreender a participação, a possibilidade de fazer escolhas e não a imposição ou adesão inconsciente de modelos.

A capacidade de reflexão e a autonomia são características importantes a serem trabalhadas nos espaços educativos. Segundo Korczak (1983)

“Dispomos em nosso vocabulário de duas palavras: independência e liberdade. A independência supõe, me parece, o direito de dispor de si mesmo. A palavra liberdade implica a idéia de vontade, portanto, de agir segundo o seu querer” (p. 68). Uma educação baseada no respeito, na auto-crítica é uma educação para a contradição e não para a aceitação. Educar pressupõe libertar e liberdade pressupõe escolhas e não submissão, pressupõe diversidade e não diferenciação, e principalmente, respeito.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Rev. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, n.3, dez.2003/mar.2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Rev. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- SENETT, R. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- VELHO, G. Memória, identidade e projeto. In: VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.