
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E PATOLOGIZAÇÃO: POR ENTRE CARTAS E
ESCRITAS DE SI**

MARIANA DE BARROS BARBOSA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2018

MARIANA DE BARROS BARBOSA

**INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E PATOLOGIZAÇÃO: POR ENTRE
CARTAS E ESCRITAS DE SI**

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

Agosto - 2018

B238i Barbosa, Mariana de Barros
 Infância, aprendizagem e patologização: por entre
 cartas e escritas de si / Mariana de Barros Barbosa. -- Rio
 Claro, 2018
 82 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
 Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

 1. Desenvolvimento infantil. 2. Aprendizagem. 3.
 Diferença. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

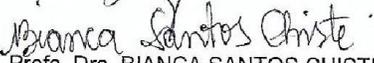
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si

AUTORA: MARIANA DE BARROS BARBOSA

ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. BIANCA SANTOS CHISTÉ
Departamento de Educação / Universidade Federal de Rondônia - Rolim de Moura / RO


Prof. Dr. RAFAEL CRISTOFOLETTI
Departamento de Educação / Universidade do Contestado - Campus de Rio Negrinho / SC

Rio Claro, 28 de agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre esteve comigo e me acompanhou em cada passo do caminho.

Aos meus pais Manoel e Marilza, obrigada por estarem sempre comigo, por todo amor, carinho e amparo nos momentos difíceis.

Ao meu orientador César Leite a quem admiro de um modo muito especial, obrigada por todo carinho, sensibilidade, amizade e companheirismo durante todo meu percurso na Unesp.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento deste trabalho.

Aos membros da banca Bianca Chisté e Rafael Christofolletti, obrigada pela leitura, generosidade e olhar sensível.

Aos profissionais envolvidos com a educação que dedicaram disposição e tempo para dialogar com este trabalho através das cartas.

À minha irmã Marina e ao meu sobrinho Guilherme obrigada por essa jornada juntos.

À professora Maria Rosa, obrigada por toda disposição e sensibilidade durante a descoberta deste trabalho.

Aos meus tios Márcia e José Carlos, obrigada pelo enorme coração.

À toda minha família, obrigada por todo amor e carinho dedicados a mim, em especial a minha prima Laís, obrigada por todas as “brigas”, conversas, conselhos, carinho e risadas.

À minha tia Sílvia, obrigada por todo carinho.

Aos meus avós Myrthes e Dirceu (in memoriam), obrigada pelo exemplo de vida, fé, força e coragem.

As minhas amigas Carol, Paula, Priscila, Jaqueline e Lilian, obrigada por sempre me apoiarem e acreditarem em mim, por todas as conversas, conselhos e risadas.

À todo grupo I-mago: Laboratório da Imagem Experiência e Cri[(@]ção, em especial a Silmara, Sérgio, Vinícius, Giovani, Peterson, Cláudia e Andreia obrigada pela ajuda, reflexões, experiências e produções.

À Cleri, obrigada por toda disponibilidade e carinho durante a realização deste trabalho.

Á Luana Oliveira, obrigada pela amizade, ajuda, apoio e incentivo durante toda minha jornada acadêmica.

Á Camilo, obrigada pelo carinho e por toda ajuda.

Á todos os professores que participaram do meu processo de formação, obrigada pelos ensinamentos e saberes partilhados.

Á todos os funcionários da Seção de Pós- graduação e do Departamento de Educação, em especial a Sueli por sua sensibilidade.

Á todos os funcionários da Biblioteca, obrigada por toda disposição em ajudar.

Á todos os colegas de pós, obrigada pelas experiências, trocas, conversas e saberes partilhados.

Á todos que de alguma forma participaram direta ou indiretamente desta travessia pelo mestrado.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
(MALAGUIZZI, 2018)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os discursos que perpassam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na escola e como estes tem contribuído para a produção de um campo identitário. Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi o estabelecimento de certos padrões nos modos de se desenvolver e de se pensar a criança, que podem ser vistos, sobretudo nas teorias educativas, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Sabemos que o conceito de infância é histórico e foi se modificando ao longo dos anos; com o surgimento de um sentimento de infância a criança passa a ocupar um lugar próprio e a escola começa a criar meios para regulá-la, uma vez que ela é a representação do homem do futuro. Podemos perceber que, junto a ideia de formação e desenvolvimento, foram sendo colocados diversos discursos pedagógicos, psicológicos e sociológicos que ditam os modos de se disciplinar as crianças, tirando-as assim, da condição de não saber, notamos que a maioria destes discursos nos revelam uma concepção de desenvolvimento como um processo temporal linear. Atrelado a isso, está a ideia de educação como um meio de conduzir a criança a um lugar dado a priori, a uma terra prometida, e quem não consegue alcançá-la se torna um problema. Ao estabelecer modos de ser, pensar ou agir, há uma tendência de transformar a todos que escapam deste modelo em patologia. Nesse sentido, buscamos tecer compreensões sobre como a diferença tem sido vista e percebida na escola, refletimos também sobre outros modos de se pensar a criança e a infância para além de uma perspectiva de falta e incompletude, mas sim como um campo que possui sua própria força. Para isso além de discussões teóricas também nos utilizamos de uma experiência de troca de cartas feita com diferentes sujeitos que estão inseridos direta ou indiretamente dentro do cotidiano escolar. No entrelaçamento destes fios as cartas constituíram-se como um importante intercessor para uma partilha mais sensível de afetos, afetações, sensações, experiências, além disso, elas nos provocaram certo deslocamento dos nossos modos de olhar e compreender as coisas e nos fez perceber o quanto nós enquanto sujeitos que estão inseridos dentro do contexto educacional também contribuimos para a produção ou reprodução das relações no espaço em que estamos.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Diferença

ABSTRACT

This investigation aims to discuss about the discourses that pass through the development and learning children processes in scholar context, emphasizing how they contribute to promote the production of an identity field. One of the most notorious aspects is the setting of certain patterns in the manners to develop and to think about the children that are mainly present in the educational theories, in the curriculums and the pedagogical practices. In this regard, it is taken as initial point that the concept of childhood is historic and has been modified over the years. With the advent of a feeling of childhood, children begin to play a specific role, and the school begins to create some ways to regulate it, considering that children are the representation of the future human being. Therefore, it is possible to notice that, within the idea of formation and development, it has been considered a diversity of pedagogical, psychological and sociological discourses that dictate the ways to discipline children, taking them away of the “do not know” condition. Thus, it is noticed that the most part of these discourses reveal a conception of development as a linear time process. Related to this fact, the education is conceived as a way to conduct children in a preset place, and those that do not achieve it became a problem. By setting ways of being, thinking or acting, there is a tendency to consider everyone that do not fit in this pattern as a pathology. Therefore, this study aims to outline some considerations about the perception and the comprehension about the difference in the school context. In addition, this investigation discuss about another ways to think children and childhood not in a perspective underpinned on the lack of something and the incompleteness, but as a field that has his own force. In order to do this, this study consider theoretical discussions and an exchange of letters written by different subjects that participate, in a direct or indirect way, of the scholar routine. In the interlacing of these strings, the letters played an important role as a mechanism for a more sensitive sharing of affect, affectations, sensations and experiences. Furthermore, these letters provoked changings in the ways to see and to comprehend the things, making possible to notice how the subjects inserted in the educational context also contribute to produce or reproduce the relations in that space.

Keywords: Child development. Learning. Difference.

SUMÁRIO

CARTA AO LEITOR.....	8
CAPÍTULO I - FRAGMENTOS DE UMA TRAVESSIA.....	9
1.1 Nascimento um: como cheguei até aqui.....	9
1.2 Nascimento dois: pesquisa experiência.....	15
CAPÍTULO II - PRIMEIROS CONTORNOS: INFÂNCIA E ESCOLA.....	20
2.1 A escola educando a infância.....	26
2.2 A escola e as crianças que “não aprendem”.....	33
CAPÍTULO III - PATOLOGIA, BIOPOLÍTICA, ROSTIDADE E EDUCAÇÃO.....	43
3. 1 Biopolítica e rostidade.....	50
CAPÍTULO IV- INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MAIOR E MENOR.....	63
4.1 Educação maior e menor.....	73
APRENDIMENTOS.....	76
REFERÊNCIAS.....	77

CARTA AO LEITOR



CAPÍTULO I - FRAGMENTOS DE UMA TRAVESSIA

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2015, p.66)

Como começar um trabalho, uma pesquisa, um estudo, ou qualquer outra coisa que nos dispomos ou propomos a fazer? A resposta para esta questão pode nos parecer óbvia, do começo é claro! Então nada mais pertinente do que iniciar minha escrita falando de começos, de inícios, da infância ou de infâncias. Utilizando a ideia da epígrafe acima, assim como as crianças precisarei fazer o verbo pegar delírios e para isso terei que fazer nascimentos.

Nascimentos estes que pedem um texto que possa ser outro, um texto que fale de trilhas e caminhos percorridos até aqui, que fale da infância, de minha infância, que apresente vivências escolares que tive. Mas, também que apresente meu processo de formação enquanto pedagoga e minhas experiências enquanto professora. Um texto que crie os percursos de como a pesquisa e seus modos de pesquisar outro possam estar presentes, um texto em que o ato de pesquisar não trate de “[...] um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar [...]” (LEITE, C; LEITE, A; CHRISTOFOLETTI, 2017, p.346), somos provocados assim a pensar a pesquisa não mais como experimento, mas sim como experiência.

Aqui também cabe salientar que as cartas¹ utilizadas para compor esta pesquisa, operam com trocas de experiências, vivências, angústias, afetações relacionadas a temática deste estudo que de um modo geral trata de como a questão da medicalização/patologização tem atravessado a escola e nossa vida.

1.1 Nascimento um: como cheguei até aqui

‘Bichano de Cheshire’, começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. ‘Bom, até agora ele está satisfeito’, pensou e continuou:

¹ Vale ressaltar que na troca de cartas os nomes e as cidades dos participantes foram modificados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

‘Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?’

‘Depende bastante de para onde quer ir’, respondeu o Gato.

‘Não me importa muito onde’, disse Alice.

‘Então não importa que caminho tome’, disse o Gato.

‘Contanto que eu chegue a *algum lugar*’, Alice acrescentou à guisa de explicação.

‘Oh, isso você certamente vai conseguir’, afirmou o Gato, ‘desde que ande o bastante.’ (CARROLL, p.77. grifo do autor)

Assim como Alice sempre teve a preocupação em chegar a algum lugar. Durante o processo de formação do mestrado e de constituição da presente pesquisa, comecei a estar um pouco mais atenta com o percurso, com o processo, com meus estados de atenção com minhas disposições para e nas trilhas dar visibilidade ao que ali se apresentava, desta forma, os lugares de chegada se tornaram menos importantes, pois pesquisar com crianças requer de nós abrir mão dos lugares seguros e previstos e a se expor e compor com o que encontramos durante o percurso.

Talvez a composição não fique exatamente como imaginávamos, mas não seria justamente essa a riqueza da coisa? Nesse sentido, pesquisar vai muito além de falar ou tentar compreender algum fenômeno da natureza ou sociedade, ela também implica no modo pelo qual vamos nos produzindo e nos constituindo enquanto seres humanos, uma vez que marcamos o mundo e ele nos marca, e o que escolhemos fazer com isso é o que aparece em nossa vida ou em nossa pesquisa.

Procurando compor alguns movimentos acerca da temática deste trabalho troquei cartas com diferentes sujeitos que atuam no campo da educação como professores da educação infantil, na área da psicologia, na coordenação de educação infantil, professores universitários que atuam na área da infância e um professor do ensino fundamental. Nesse sentido a presente pesquisa está entrelaçada por essa experiência vivida com as cartas.









1.2 Nascimento dois: pesquisa experiência

A presente pesquisa objetiva pensar acerca dos modos pelos quais os discursos sobre a infância e a criança foram se construindo e constituindo em torno da instituição escolar. E como o efeito destes discursos pautados em uma concepção de desenvolvimento como processo temporal, linear e a ideia da educação como um meio de conduzir a criança a um lugar dado a priori, tem contribuído para a produção de um campo identitário relacionado a aprendizagem, ao comportamento e aos modos de ser e estar no mundo. O que tem cooperado para uma tendência em transformar em patologia todos que de certa forma não correspondem ou escapam aos padrões e comportamentos considerados ideais.

Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. (BARROS, 2008, p. 40)

A epígrafe acima nos remete a um modo outro de se relacionar com a escrita e com as palavras. Escrever e pesquisar mais do que expor, relacionar conceitos, ideias e comprovar resultados requer um movimento de experimentação e criação no sentido de mobilizar outras formas de pensar e fazer na educação e na própria vida. Esta forma de refletir nos convoca e convida a pensar a pesquisa não mais como experimento, mas sim como experiência. Sobre isso Agamben (2005, p.25) nos diz

A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho.

A experiência diferente do experimento, não nos oferece um lugar seguro, dado ou previsto, ela exige de nós uma abertura uma exposição e isso requer coragem e disposição para experienciar as “dores” que se manifestam no caminho, o sofrimento e as dificuldades que podem surgir durante o percurso, mas é justamente esse processo que nos permite ir além do já dado e instituído, é ele quem nos possibilita o desenvolvimento da criação, do novo, em relação ao mundo e a própria vida e com isso podemos ser transformados.

Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. [...] é uma violência vivida por nosso corpo [...], pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo- em nossa

existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir, etc. [...] E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. (ROLNIK, 1993, p.242)

A violência aqui está em um sentido positivo, pois é através do deixar-se afetar pelas coisas que conseguimos nos despertar e nos abrir para o que em nós é outro e/ou diferente. Isto, talvez nos permita habitar novos espaços e tempos, a questão não está na construção de um novo “corpo”, paradigma ou lente, que nos tornará melhor ou será mais adequada; mas sim na afirmação de outros modos de compreender e estar no mundo. Trata-se de

[...] um exercício de pensamento que nos permita transformar o que somos, que nos possibilite estrangeirizar-nos do jogo da verdade, no qual estávamos comodamente instalados, que nos permita desfazer-nos não apenas dessa ou aquela verdade, mas de uma certa relação com a verdade, esse trabalho do pensamento que busca pensar-se a si mesmo para tornar-se sempre outro do que se é. (KOHAN, 2007, p. 82)

Para nos tornarmos sempre outro, diferente do que estamos sendo, precisamos constantemente ir “[...] atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e para o não pensado.” (KOHAN, 2007, p.101), isso presume deslocamentos, estes nem sempre correspondem a um deslocamento físico, geralmente se apresentam como deslocamentos nos modos de pensar, nos modos de olhar, nos modos de perceber, em nossa sensibilidade e em nossos modos de ser. Este movimento requer de nós uma constante criação, re-criação de si, uma vez que somos seres em permanente construção em eterno devir. Podemos dizer assim que,

O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar. Se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica, talvez não pudéssemos sequer pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não-pensado. E, assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência e a contradição. (KOHAN, 2007, p. 88)

Pensar, então é algo que se faz sempre no entre das coisas. A produção do pensamento como criação requer um desassossego, um estranhamento, um não se conformar com o jeito que as coisas são, essas inquietações nos provocam a produzir encontros, encontros com ideias, pensamentos e acontecimentos. Deste modo a ideia de pensar não está ligada a uma passividade, mas sim a uma ação, trata-se de investir em um estado de atenção e presença que

nos permita ser afetado pelas coisas, que nos permita experimentar. Concebemos a experiência como algo que nos liga, que nos é comum e ao mesmo tempo toca a cada um de um modo particular, de uma maneira diferente.

Em relação a experiência Benjamin (1994) destaca que a modernidade trouxe com ela um declínio da experiência, e nos indica que sua causa tem origem na guerra mundial, na qual seus combatentes voltaram silenciosos do campo de batalha e pobres em experiências partilháveis. O autor ainda nos diz que “[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.” (BENJAMIN, 1994, p. 115), ou seja, quanto mais técnicas e planejamentos foram sendo construídos e elaborados, mais a nossa sensibilidade e nosso olhar passaram a ser subtraídos por elas e fomos assim sendo cada vez mais privados da experiência.

Agamben (2005) também partilha desta ideia com relação a expropriação da experiência vivida pelo homem e ainda complementa dizendo que hoje para a destruição da experiência não é necessária nenhuma catástrofe, uma vez que para esse fim a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é mais do que suficiente

Pois o dia a dia do homem [...] não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro [...]. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p.21-22)

Em relação a essa dificuldade do sujeito de hoje em transformar suas vivências em experiências, Larrosa (2002) nos alerta que a isso se deve o fato de que atualmente o homem busca excessivamente a informação cada vez mais ele está mais informado e busca o saber, contudo este saber não é no sentido de sabedoria, mas no de estar informado, ou dito de outro modo os homens devoram tudo e ficam saciados (BENJAMIN, 1994) e com isso as informações digeridas a todo vapor não se tornam experiência já que esta exige certo tempo e calma para ser vivenciada.

Segundo Larrosa (2002) a obsessão pela novidade e a velocidade com que essas informações e dados circulam impedem também nossa memória uma vez que, cada novo acontecimento é prontamente substituído por outro que nos excita igualmente por um

momento sem deixar qualquer vestígio, nesse sentido para o autor o excesso de informação e a velocidade com que estas circulam são como uma antiexperiência.

Pois,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

A experiência requer de nós lentidão, abertura e brechas para fluir e criar fluxo em nós, requer atenção aos detalhes precisa de tempo para ser sentida e percebida em toda sua intensidade, requer olhar, olhar novamente, olhar por outro ângulo, se demorar nas coisas. A pesquisa experiência exige assim um “[...] pesquisador que assuma uma postura fraca, aberta, exposta, atenta a experiência no sentido tradicional, a experiência que corta, que causa sofrimento, e por isso transforma.” (OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Assim pesquisa e pesquisador vão se construindo e constituindo no próprio percurso da pesquisa, uma vez que pesquisar não se trata somente de criar hipóteses e comprová-las cientificamente, ela trata da produção de encontros e devires, trata de movimentar o pensamento, a vida e os modos de constituição das nossas subjetividades. Essa pesquisa então diz de encontros que tive com pessoas, alunos e professores durante toda minha caminhada não só durante meu mestrado, mas também em minha graduação e de certa forma desde o dia em que coloquei os pés em uma escola, ela também diz de incômodos e inquietações que surgiram durante todo meu processo de formação. Não buscamos verdades absolutas, mas sim encontros que nos toquem a pele, que nos desloquem, que nos exijam presença, pois

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila. (BENJAMIN, 1995, p. 16)

A diferença entre sobrevoar e caminhar pela estrada não está na perspectiva de diferentes pontos de vista, mas essa diferença se dá ou está na força e no feito que aquilo

causa em nós. Procuramos assim não sobrevoar a estrada, mas caminhar nela e compor com tudo que encontrarmos durante o percurso e assim aprendermos com a força do próprio caminho. É a partir dessa concepção de experiência e dessa atenção que pensamos em uma educação que possa ser outra, que se atente mais ao sensível e aos sujeitos em si.



CAPÍTULO II - PRIMEIROS CONTORNOS: INFÂNCIA E ESCOLA

Segundo os estudos do antropólogo francês Philippe Ariès (2006) o sentimento de infância é algo que pode ser atribuído a modernidade, pois antes deste período, a maneira que hoje vemos e pensamos a infância não se apresentava dessa forma. Nos períodos antes da modernidade não existia a noção de infância, esta era apenas uma fase sem importância, e não fazia muito sentido se apegar aquele ser demasiado frágil, pois a possibilidade de perda era muito grande devido às condições demográficas da época, muitas crianças nasciam, porém muitas também morriam.

Ainda, segundo Ariès (2006), posteriormente devido a um maior aprofundamento da cristianização dos costumes se começa a desenvolver uma nova sensibilidade com relação a criança e com esta nova atenção a criança ganha um espaço mais efetivo dentro da família e se torna uma fonte de distração e relaxamento para os adultos.

Estes estudos ainda nos revelam que não existia uma separação entre o mundo da criança e o do adulto, ambos na vida cotidiana partilhavam dos mesmos trabalhos, jogos e festas. Sendo assim, a criança era vista como um adulto em miniatura e isso para além dos acontecimentos da vida cotidiana podia ser visto também através das roupas que as crianças utilizavam

[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIES, 2006, p. 32).

Com o surgimento do sentimento moderno de infância, a criança passa a possuir um papel central dentro da família e da sociedade e com isso ela começa a ser mais cuidada e preservada. Neste período “[...] a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola [...]” (ENGUIA, 1989, p.107), ou seja, a socialização e a educação da criança eram feitas, predominantemente no ambiente familiar no qual esta também aprendia um ofício. Contudo essa educação não se dava na família de origem da criança, esta era enviada a outra família para ser educada, pois acreditava-se que os laços de dependência e afetivos poderiam prejudicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da auto-disciplina necessários (ENGUIA,1989).

De acordo com Schérer (2009, p.17)

[...] o século XVII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela- a nossa- em que a infância cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social [...].

Deste modo, a sociedade passa a pensar a criança de uma maneira diferente, ela começa a ocupar um lugar próprio e a escola enquanto instituição que também surge nesse período² começa a criar meios de regular a criança, uma vez que esta é a representação do homem do futuro. Por conta disso o futuro da sociedade depende da educação dessa criança, então a instituição escolar e os adultos começam a criar condutas e modos de agir para lidarem com as crianças e com isso, nas palavras de Schérer (2009), a sociedade passa a pedagogizar a infância.

Em relação a criação e a organização da instituição escolar Garcia (1999, p.115) nos revela que

Criados originalmente para facilitar o atendimento a estudantes sem recursos, agrupando-os em locais onde havia alojamento e alimentação, os Colégios transformaram-se progressivamente em estabelecimentos de ensino, substituindo o costume de os estudantes ir individualmente até os professores pela imposição de um mestre aos alunos agrupados. Essa mudança foi acompanhada por transformações em relação ao controle dos mestres sobre os alunos e às matérias ensinadas. Os cursos livres da Idade Média perderam o espaço, e a graduação sistemática nos estudos marca, a partir da segunda metade do século XV, as relações pedagógicas com a rígida ordenação em graus e classes.

Sabemos que há uma multiplicidade de olhar e de pensar relacionadas ao campo da educação. Sendo este permeado por uma convergência de diversas áreas, contudo nesta pesquisa nos ateremos especificamente ao campo da pedagogia e das suas reflexões acerca da infância na convergência de outras áreas tais como: a filosofia, a antropologia, a sociologia e a psicologia.

Segundo Kohan (2005) diversas formas vão compor um conceito complexo e difuso de infância e nos apresenta algumas linhas de como a infância foi pensada por Platão. A primeira marca platônica no conceito de infância seria a infância como possibilidade,

² Segundo Ariès (2006, p. 110) "No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa [...] foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local.". O autor também nos esclarece que é entre os moralistas e educadores do século XVII que vemos surgir a preocupação com a psicologia infantil e com um método adaptado a essa psicologia.

inicialmente essa poderia ser uma noção afirmativa de infância, em que dela tudo poderia devir, contudo a possibilidade de ser tudo no futuro carrega ou esconde um ser nada no presente, nesse sentido a criança é vista como ser maleável e sem forma e por conta disso, podemos através da educação dessa criança transformá-la e moldá-la de acordo com o que nós queremos.

A segunda marca platônica seria a da inferioridade. Aqui Platão considera a criança como um ser inferior frente ao adulto, pois elas estão sempre pulando, gerando desordem, ou gritando e justamente por conta disso, elas precisam ser guiadas e educadas para que se cultive e desenvolva nelas a harmonia e a racionalidade dos adultos.

A terceira marca ligada a anterior seria a da infância como o outro desprezado aqui a ideia de infância está atrelada a uma falta de conhecimento ou de experiência e por conta disso ela é desprezada e considerada inferior em seus “saberes”, ou seja, ela não possui um lugar na pólis.

A quarta e última marca trata da infância como material da política, aqui a educação da infância é entendida como uma tarefa moral e normativa para um ajustar a criança ao que ela deve ser garantindo assim o bom futuro e funcionamento da pólis.

Nessa perspectiva, a infância foi sendo colonizada por modos “adultos” de ver e pensar a criança, como um ser que ainda não é, mas que será. Para Leite (2007, p.60-61) “[...] a forma de refletir sobre a infância e de viver com a criança, é marcada por relações de poder que colocam a criança em uma posição de inferioridade e não de diferença em relação ao adulto.” e nesse sentido há uma infantilização da criança como um ser de não razão e não sentidos e por conta disso, a diferença entre ela e o adulto ao longo do tempo vai se transformando em um uma relação de inferioridade e superioridade.

Fernandes (1997) discorre que para Émile Durkheim fundador da Sociologia a modernidade atravessa uma crise de moralidade em decorrência de uma doença que ele chamou de anomia. “Anomia é [...] o diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizado pela dissolução ou relaxamento do *espírito de disciplina*.” (FERNANDES, 1997, p.63, grifo do autor). Por conta disso Durkheim irá investir na educação moral da criança como um meio para chegar ao adulto normatizado e obediente as regras, pois para ele

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p.53-54)

Observamos aqui, uma visão de educação pautada na idéia do adulto/professor como único detentor de conhecimentos, ou seja, o professor está colocado como centro no processo de ensino/aprendizagem, é ele quem ensina e a criança apenas aprende com ele, sendo considerada um ser incompleto e inacabado. Nesse ponto de vista o problema é que se a criança é vista desse modo, logo o adulto é visto como um ser completo. E por isso mesmo, em nome de uma educação e de uma racionalização destes seres, tendemos a “calar” as crianças povoando-as com as nossas “verdades”, certezas e com o que achamos que será melhor e mais adequado para elas.

Desse modo aqui,

[...] a palavra infância não remete primeiro a certa idade, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fans*). A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso (como o dizia Lyotard) no sentido preciso que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir como os outros bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada. (GAGNEBIN,1997, p.87, grifo do autor)

Assim a criança, ou seja, o *in-fans* por não possuir a linguagem articulada, por não falar, é falado o tempo todo pelo outro ou por outros, que dizem ou ditam o lugar, os modos de ser e de se desenvolver dela. Segundo Narodowski (2001) duas obras podem nos ajudar a compreender melhor os fios que tecem as relações entre a infância e a escola, a primeira seria a obra Emílio de Jean Jaques Rousseau que pode ser vista como uma fonte de reflexões a respeito da infância e dos processos de educação e infantilização, nela a infância é vista como um estágio que antecede a idade adulta e é delineada por sua educabilidade e sua capacidade natural de ser formada e transformada em um adulto racional, “Na infância, assim convivem a mais absoluta das ignorâncias e a mais potente das capacidades [...]” (NARODOWSKI, 2011, p.34).

Notamos aqui que tanto Durkheim como Rosseau partem de uma ideia de infância que visa tirar a criança da infância e guiá-la até um determinado lugar, o do bom cidadão que ao chegar a vida adulta será obediente as normas e regras, adequando-se assim a sociedade. A segunda obra citada pelo pesquisador é a Didática Magna de Comenius, onde este

[...] demonstra uma preocupação que mais tarde será recorrente em todo o discurso pedagógico moderno. Não apenas todos devem ir à escola como além disso todos devem fazê-lo ao mesmo tempo. Mesmo tempo no que diz respeito à idade (lembrar que a cada fase da vida corresponde uma fase da

escolaridade); mesmo tempo no que diz respeito à época do ano; mesmo tempo no que diz respeito às horas do dia. Decididamente, já desde o início impera a ordem das aplicações escolares que a pedagogia moderna propõe. A operação em grande escala que tenta obter a formação de toda a infância não pode estar exposta às forças do caos. (NARODOWSKI, 2011, p. 68)

De acordo com os estudos de Narodowski (2011) Comenius se preocupa com a simultaneidade, um só professor ensinando um mesmo grupo de alunos, onde cada gesto, ação e reflexão do docente estão enquadradas dentro de um plano metódico de atuação; e a gradualidade, na qual os conteúdos devem ser transmitidos do simples ao complexo e do geral ao particular. Esse modo de pensar a educação de Comenius guarda seus resquícios até hoje, afinal o que temos na escola é uma base curricular comum a todos que dita o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado em cada ano escolar dos alunos.

Nota-se que junto a ideia de formação e desenvolvimento, foram sendo colocados diversos discursos pedagógicos, psicológicos e sociológicos, ou seja, entre o adulto “detentor” do saber e a criança que é vista como aquele que não é, mas que será, foram sendo produzidos diversos discursos que ditam os modos de disciplinar as crianças tirando-as assim da sua condição de não saber. Para Kohan (2005, p.73) “[...] a função principal do poder disciplinar é normalizadora, isto é, inscreve as possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o sã e o insano.”.

Essa normalização envolve principalmente os discursos ditos mais acadêmicos e/ou teóricos e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar que ao longo do tempo vão ganhando contornos e contribuindo não só para as práticas com as crianças como também para o desenvolvimento e a criação das chamadas políticas públicas para a educação infantil.

Segundo Leite (2011)

Ideias de formação se relacionam, se apresentam de muitos modos: uma delas é a de que o conhecimento de/do *como fazer*- nos modelos mais antigos – ou o de/do *como pensar* - nas práticas mais atuais- se organizam a partir de agentes externos, formadores e conhecedores de/dos conhecimentos necessários. É como se no primeiro modelo pudéssemos pensar em uma formação pautada em um disciplinamento, um controle dos corpos a partir de uma prática docilizadora destes, pautada, organizada e legitimada por discursos científicos do *como fazer*, princípio, aliás, das chamadas práticas pedagógicas tradicionais. (LEITE, 2011, p. 39, grifo do autor).

Nesse seguimento, podemos verificar que os diferentes modos que são estabelecidos para lidar com as crianças, refletem quase sempre a maneira como pensamos e acreditamos que se dá o desenvolvimento infantil. Consequentemente, as práticas educativas adotadas

pelos docentes ajudam a reforçar um modo de ser e estar no mundo. É importante destacar que há diferença entre o conceito de infância e o de criança, segundo Schérer (2009) quando falamos de criança nos referimos a criança em si aquela que tem um nome e habita a infância, já quando falamos de infância discorremos sobre os campos discursivos produzidos pelas instituições e pelas ciências, que versam sobre os modos pelos quais são concebidas as crianças tanto no aspecto jurídico como um ser de direitos quanto no campo social e afetivo.

Mediante o exposto podemos dizer que na relação entre professor e criança, ou ainda entre a escola e a criança foram sendo construídas técnicas e modos de olhar para a mesma, ou dito de outro modo, fomos criando lentes que de certa forma foram delineando e contornando os limites de como perceber, pensar e olhar para a criança e foi ficando cada vez mais difícil olhar para ela sem nos utilizarmos dessas lentes.

Podemos inferir a partir de Ariès (2006) que a concepção de infância não é algo natural, mas sim produto de fatores históricos e culturais, nesse sentido podemos dizer que diferentes culturas levam a concepções diferentes de criança e infância. Nesta mesma linha Enguita (1989) destaca que

[...] na Grécia já havia ‘academias’, ‘escolas’ e ‘pedagogos’, por exemplo, pode-se imaginar a história da educação ocidental como um *continuum* no qual simplesmente se vão acumulando horas e dias de aula, crianças escolarizadas, novas matérias ou sucessivos passos de aproximação aos interesses da criança ou à pedagogia científica [...]. (ENGUITA, 1989, p.128-129, grifo do autor)

Os estudos de Ariès (2006) nos revelam que a modernidade trouxe com ela a intensificação de uma ideia de infância e essa intensificação está relacionada com o advento do sistema capitalista uma vez que

[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) ofereceria a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p. 113)

Podemos compreender que a maior visibilidade ou valorização dada a infância neste período, ocorreu por conta da educação da criança ser vista como um dos principais e eficientes meios de formá-la e enquadrá-la em favor dos interesses do capital, que procurava

trabalhadores educados o suficiente para que apreendessem e reconhecessem seu lugar na vida, de modo a respeitar a ordem social sem que pudessem questioná-la ou mesmo despertar expectativas que lhe fizessem desejar o que não estavam chamadas a desfrutar (ENGUITA, 1989).

2.1 A escola educando a infância

O rei Leão, nobre e cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos os urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. E assim se organizaram os currículos, com todo rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. (ALVES, 1984, p.10)

Apesar de existirem diferentes modos de ser e estar no mundo, parece que quando falamos de uma educação escolar, estas diferenças não são pensadas ou sequer consideradas na elaboração dos currículos, nas metodologias de ensino, ou mesmo nas teorias educativas, o que tentamos fazer é reproduzir uma maneira de ser ou de se desenvolver do micro para o macro, e isso tem prejudicado e muito todos os outros que não conseguem se enquadrar/encaixar no que é considerado “normal” ou ideal.

Para Narodowski (2011, p.53) “A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas.”, percebe-se que em nome de uma dada “organização” as crianças foram sendo divididas em diferentes classes, de acordo com sua idade e para cada idade e classe foram sendo designados certos tipos de conhecimentos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelas crianças.

Na mesma linha de raciocínio Enguita (1989, p.170) revela que “[...] toda ação pedagógica implica a seleção de um conjunto de saberes como dignos de serem transmitidos e aprendidos e, como corolário, a eliminação de outros como indignos de tal procedimento.”. O problema nisso está no fato de que tanto o professor quanto a criança se encontram na mesma

teia, pois ambos têm que seguir um currículo que é determinado e imposto por outros que não necessariamente compreendem e partilham do cotidiano escolar e com isso vamos de certa forma “limitando” os conhecimentos e aprendizagens que as crianças podem ter sobre o mundo. Para Foucault (2009) isto acarreta pensar que determinadas práticas de saberes implicam na legitimação de práticas de poderes, discussão esta que será retomada mais detalhadamente adiante.

Pensei nisto ao ver as crianças, alegres, indo para as escolas, para aprender os mundos que lhes foram destinados, e para não aprender os mundos que lhes foram interditados. Tudo escondido na inocência de palavras que se repetem, como mandam os currículos... Ao lado de cada mundo que aprende há mundos sem conta que se perdem, no esquecimento, por não terem sido criados, nas trevas do silêncio. Cada currículo é uma decisão sobre as coisas sobre que se pode falar, decisão sobre um mundo que deve continuar. E também uma decisão sobre coisas sobre que se deverá fazer silêncio, mundos não ditos, mal-ditos, inter/ditados, condenados a não ser. Decisão, conspiração de uns, projetos de corpos futuros, o que farão, como viverão, como amarão, como chorarão, como morrerão... Lá vão elas, alegres, crianças ao caminho dos mundos e não mundos, decididos por outros e escondidos no feitiço das palavras. (ALVES, 1984, p.64-65)

Neste cenário, a educação se constitui se apresenta, pois vamos educando as crianças e mostrando a elas o mundo já dado, que já existe dentro daquilo que se apresenta como saberes e que foi construído pelos outros como se esse fosse o único possível, naturalizamos um campo de saber que justifique nossas práticas de poderes, raramente paramos para ver ou perceber os mundos apresentados pelas crianças ou que elas constroem para si.

Desde os bebês, percebe-se quanto os adultos institucionalizados reforçam as diferenças, aprisionam os corpos, formatam as vivências e desconsideram as crianças enquanto sujeitos. Berços, rotinas fechadas, atividades padronizadas e dirigidas pelos adultos... muitas propostas que homogeneizam pessoas e experiências.

(Daniele, Minas Gerais, 2017)

De acordo com Enguita (1989) a teoria do desenvolvimento supõe que uma adequada sequenciação é indispensável para manter a aprendizagem e a alta produtividade, contudo nesse segmento o que a criança aprende não é a organizar sua própria sequência de atividades, mas que outros a organizem por ela, assim como mais tarde como trabalhador ela deverá aceitar a sequência de tarefas que lhe impuserem. Percebe-se aqui uma concepção de educação não como formação e constituição de si, na qual a criança não é apenas objeto, mas sujeito ativo de sua aprendizagem; mas sim como tutela, na qual a criança deve ser guiada tendo em vista sua preparação para ocupar e exercer determinado tipo de função no mundo adulto, ou seja, no mercado de trabalho.

Nesse sentido Gallo (2015, p.191) observa que

[...] a educação pensada no registro da aprendizagem centra-se na aquisição de habilidades e competências; aprender é adquirir algo que não se tem: um conhecimento, se ficarmos no registro mais tradicional, ou a capacidade de realizar ações, se pensarmos nos termos hegemônicos hoje.

Essa aquisição de habilidades e competências como sinônimo de aprendizagem pode ser vista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2005), quando esta determina que o processo de educação escolar deve estar ligado a prática social e ao mundo do trabalho, novamente aqui há um reforço de uma concepção de educação voltada para a aquisição de habilidades e “técnicas” com vistas a exercer determinado tipo de trabalho.

Não é novidade o fracasso da educação, de um modo geral, em conduzir o processo de conhecimento e aprendizagem das crianças e isso se deve a vários fatores que vão desde políticas públicas relacionadas a educação até o processo de formação e valorização da docência passando também pelo modo como a nossa sociedade está estruturada hoje. Sabemos que a educação está atrelada a um modelo econômico, no qual são estabelecidos metas a cumprir tanto para as crianças quanto para os professores e quem não consegue alcançá-las acaba sendo considerado como um fracasso.

Em relação as avaliações Enguita (1989, p.206) nos revela que

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribui desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim

sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.

O modo pelo qual a escola tem operado com os exames e provas revelam estes como sendo mais um instrumento de normatização e de poder, pois ele visa medir e classificar as crianças, premiando assim as que conseguem se sair bem e punindo as que não conseguem. Marcando assim mais uma vez a constituição da auto-imagem e subjetividade das crianças, pois as que vão bem são elogiadas e conseguirão “triumfar” na vida, já as que vão mal estarão fadados ao fracasso, a não serem “nada”.

Para Foucault (2009) o exame possui três particularidades, a primeira refere-se ao estabelecimento de uma visibilidade obrigatória dos indivíduos que a ele são submetidos, ou seja, no exame o examinado se torna permanentemente visível e o examinador se torna invisível. A segunda está no fato de que o exame gera um poder de escrita que faz a individualidade ser situada num campo documental, no qual é possível registrar cada minúcia e detalhe que compõe e constitui aquele sujeito. Já a terceira está relacionada a individualização que este tipo de técnica gera, já que o exame é utilizado para julgar, classificar, qualificar e comparar os sujeitos entre si, estabelecendo assim padrões e quem não se encontra dentro destes tende a ser excluído.

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e ‘científica’ das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os *status*, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* sua própria individualidade, e onde esta estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às ‘notas’ que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um ‘caso’.” (FOUCAULT, 2009, p.183, grifo do autor)

Apesar de sabermos que estes tipos de avaliações não dão conta de realmente mostrar as reais aprendizagens das crianças, elas ainda são empregadas em larga escala e ainda que de um modo menos informal elas também são utilizadas constantemente no cotidiano escolar, pois os professores tendem a olhar os erros das crianças não como parte do processo de aprendizagem, como parte do decurso de transformação e constituição do sujeito, o erro revela somente um não saber, uma incapacidade dela, ou seja, o erro é visto ou percebido somente em uma função negativa, em algo que deve ser evitado. E com isso

[...] a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (ENGUIITA, 1989, p.193)

Sob este aspecto as crianças que não conseguem se sair bem nos exames são “forçadas” a acreditar que a sua dificuldade ou sua não aprendizagem é um problema único e exclusivamente seu. Ela não aprende simplesmente porque não pode ou não consegue, ignorando ou desconhecendo assim que talvez o modo como a escola esteja estruturada e como ela opera é que na verdade tem contribuído para o seu não aprender. E aqueles que já são excluídos pela sociedade por ocupar uma classe mais baixa, e ter uma cultura não tão valorizada, são novamente excluídos dentro da escola.

*Certo dia, eu estava realizando
do uma atividade de escrita com alguns
alunos das séries iniciais, quando um de-
les surta e me diz que não iria aprender
a escrever, pois ele era “burro” fiquei bas-
tante surpresa ao ouvir isso, pois se tra-
tava de uma criança bem pequena e isso
me fez pensar sobre como desde cedo essas
crianças não sendo levadas a acreditar
que a não aprendizagem é um problema
único e exclusivo dela, ela não apren-
de porque o problema é dela e só
dela.*



(Mariana, Rio Claro, 2017)

Para além disso, este modelo de educação tem privilegiado somente a quantidade e não a qualidade do que é ensinado ou aprendido, ele tem na educação somente uma finalidade utilitarista. Ademais, ele, basicamente, tem dado a sociedade e a escola um modelo de um

relógio no qual cada um tem um tempo marcado/cronometrado para se desenvolver, realizar suas tarefas, aprendizagens e seus trabalhos. Sob este aspecto, a questão do tempo

[...] é central quando se volta a atenção para as formas usuais de organização do trabalho escolar que, por exemplo, privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, definem padrões de aprendizagem ao final de dados períodos – meses, bimestres, semestres – e submetem os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso, e ignorando, de certa forma, a existência das experiências relacionadas a essa dimensão subjetiva da temporalidade. (GARCIA, 1999, p.115)

Na escola tudo é coletivo e nem mesmo o tempo escapa a isso, os alunos tem que estar na sala de aula durante um mesmo número de horas, seu intervalo tem que ser ao mesmo tempo e suas atividades também devem ser realizadas no mesmo tempo.

Na instituição escolar as relações estabelecidas reduzem o tempo do coletivo, reduzem o tempo, que massacra as singularidades de crianças, mas também dos adultos.

(Daniele, Minas Gerais, 2017)

Esse modo de lidar com o tempo na escola é semelhante ao modo que se lida com o tempo em relação ao trabalho, nas fábricas os operários precisam trabalhar sincronizadamente, na mesma coisa, no mesmo ritmo e não podem “perder tempo” precisam estar em constante atividade, pois para o capital “tempo é dinheiro”. Este controle do tempo e do estudo da escola é exercido a todo momento, uma vez que as crianças

Permanecem no recinto escolar cinco, seis ou mais horas diárias, mas a sombra da escola se estende para além disso, projetando-se diretamente sobre boa parte de suas horas não escolares (mediante o estudo, as tarefas, as repetições) e indiretamente sobre seu tempo de ócio (atividades extraescolares em tempo extraescolar, jogos ‘educativos’, grupos de iguais com base em relações nascidas na escola, etc.). (ENGUIA, 1989, p.157)

Mesmo que as crianças estejam fora da instituição escolar, esta e até mesmo seus próprios familiares tratam de atribuir-lhes incumbências, tais como: tarefas para casa, trabalhos em grupo, atividades extra-escolares como aulas de balé, futebol, caratê, etc. E assim as crianças vão tendo seu tempo cada vez mais preenchido por atividades das mais variadas, certa vez uma delas me disse que “essa vida era muito corrida”, e isso me provocou a refletir sobre como cada vez mais as crianças tem menos tempo para serem de fato crianças, para brincar, fantasiar e para o ócio criativo que também compõem uma parte essencial da vida.



Fonte: (CALVIN...,2012)

Podemos inferir que o tempo escolar assim como o do trabalho “[...] é definido em horários e períodos, marcados por relógios e sinetas presentes desde o século XV. O tempo do relógio, que se tornará o tempo da ciência, infiltra-se nas atividades sociais para medir, regular, fixar, sincronizar [...]” (GARCIA, 1999, p. 115). Contudo não podemos deixar de perceber que essa tentativa de homogeneizar o tempo acaba por gerar uma anulação dos tempos e ritmos individuais das crianças.

Para, além disso, as práticas dos professores, os materiais e os recursos que a escola utiliza para todos as crianças são sempre os mesmos, ou seja, são práticas e materiais padrões.

E com isso os educadores esperam que elas aprendam com os mesmos livros, mesmos métodos e mesmos exemplos, eles esperam que com isso as crianças também respondam, aprendam e se desenvolvam da mesma forma com que as coisas são pensadas para elas, ou seja, de forma padrão. Nessa perspectiva Alves (1984, p.11-12) nos alerta

É que o corpo tem razões que a didática ignora. Vomitar é doença ou é saúde? Quando o estômago está embrulhado, aquela terrível sensação de enjôo, todo mundo sabe que o dedo no fundo da garganta provocará a contração desagradável, mas saudável. Fora com a coisa que violenta o corpo! Nietzsche dizia em certo lugar (não consegui encontrar a citação) que ele amava os estômagos recalcitrantes, exigentes, que escolhiam a sua comida, e detestava os avestruzes, capazes de passar em todos os testes de inteligência, por sua habilidade de digerir tudo. Estômago exigente, capaz de resistir e de vomitar. Em cada vômito uma denúncia: a comida é imprópria para a vida.

2.2 A escola e as crianças que “não aprendem”

Nota-se que o estabelecimento de modos/modelos de ser, pensar, agir e se desenvolver têm gerado um equívoco sobre as crianças que não conseguem se encaixar no padrão e no tempo (pré)determinado pela escola. Essas crianças, por não corresponderem ou corresponderem de forma considerada “errada” ou insuficiente as demandas da escola, acabam por serem consideradas como um fracasso.

*É muito comum adultos "rotulando" crianças e culpabilizando famílias e até mesmo as professoras de anos anteriores. As crianças acabam reproduzindo o discurso dos adultos, principalmente os relacionamentos aos com-
portamentos ditos inadequados.*

(Daniele, Minas Gerais, 2017)

Para além de uma formação intelectual a escola também atua na disciplinarização e docilização dos corpos, ou seja, a escola, acaba sendo um instrumento de produção desses modos de ser mantendo o controle dos movimentos que podem ser feitos nela. Nesse sentido Lahire (2008, p. 68), explicita que

[...] a escola passa por exercícios cheios de regras, explicações, e as crianças que não seguem à risca o que lhes é pedido (executar tal gesto, tal movimento...) são vistas pela escola, lugar por excelência do controle das pulsões e do uso regulamentado do corpo e da palavra, como criaturas que só pensam em 'se soltar', ou seja, 'dar livre curso aos impulsos normalmente reprimidos'.

Por conta disso as crianças que agem ou se comportam de modo diferente do considerado ideal para a escola, precisam ser "dominadas", pois são vistas como uma ameaça que pode prejudicar o andamento daquele determinado grupo em que ela se encontra.

Outra situação que me chamou bastante a atenção, foi em um terceiro ano, nele havia uma menina que era, de fato, um pouco mais agitada que as outras crianças e sempre que ela perguntava algo para mim ou fazia alguma observação sobre alguma coisa que estávamos conversando, logo ela era interrompida pelos colegas que não valorizavam, que não davam crédito por suas colocações ou mesmo respondiam rispidamente algumas perguntas que ela fazia.

Em um dado momento essa aluna me pediu para ir encher sua garrafinha de água e logo um grupo de alunos veio ao nosso redor dizendo que quando ela saía da sala outro aluno precisava acompanhá-la, pois ela era mentirosa e pegava água nas pessoas, a menina tentando se defender dizia que já havia conversado com sua mãe e que não iria mais fazer isso. Em todos os momentos que a aluna tentava dizer algo era prontamente e até grosseiramente contida pelos colegas, as vezes enquanto ela passava entre as carteiras deles ela era para perceber que os outros alunos se afastavam dela e lançavam alguns olhares de despre-



no. Por algumas vezes ela até pedia que eles parassem de fazer isso, mas os demais diziam não gostar dela e que ela batia neles, nesses momentos a referida aluna argumentava que tinha essa atitude, pois ficava irritada e nervosa com tudo que eles costumavam fazer para ela e com isso, a meu ver ela respondia da única forma que conseguia.

Essa situação foi bastante marcante para mim e me fez refletir sobre o quanto a diferença tem sido vista como inferioridade, como algo contagioso e perigoso (doença?) que deve ser evitado e controlado para que se mantenha a ordem. Nesse cenário, não se ria absurdo afirmar que esses modos de tratar e lidar com a diferença, mesmo que posto nos discursos, das ditas práticas inclusivas na escola, que devemos respeitar a diferença, o que nos parece é que os próprios alunos refletem a incorporação desses modos como se fossem "tremados" para detectar e de alguma forma cercar no intuito de "controlar" essas diferenças.

(Mariana, Rio Claro, 2017)

Nessa mesma linha de raciocínio Foucault (2009) explicita que disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo. Ela visa um aumento das forças desse corpo em termos de utilidade e produtividade ao mesmo tempo em que ela diminui essa força em termos políticos. Ela define como se poderá ter domínio sobre o corpo dos outros não simplesmente para que ele faça o que se quer, mas também que ele opere da maneira que se quer. Nesse sentido, o corpo humano é articulado a uma maquinaria de poder que o esquadriha desarticulando-o e recompondo-o da maneira que o poder deseja, fabricando assim corpos úteis e submissos.

Para o filósofo a disciplina é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo que abarca um conjunto de técnicas, instrumentos e níveis de aplicação, consiste em uma tecnologia que pode ficar a cargo de instituições “especializadas” (penitenciárias, institutos corretivos), de instituições que dela se servem como um instrumento essencial para um fim determinado (hospitais, escolas), de instâncias que preexistem a ela e a incorporam (família, aparato administrativo), ou de aparatos estatais que tem por função fazer reinar a disciplina na sociedade (a polícia).

Tratando mais especificamente da escola, o modo pelo qual a maioria das salas de aula estão organizadas com o professor na frente e os alunos divididos em carteiras enfileiradas uma atrás da outra, pode nos dar um indicativo da distância do professor com relação ao aluno, na qual este ocupa uma posição central e de vigilância perante a sala, onde supostamente é possível ver e controlar tudo o que os alunos estão fazendo. De forma complementar a isso Enguita (1989, p.185) expõe

[...] dentro das salas de aula organiza-se a disposição do espaço para eles mas sem eles: amplo, aberto e elevado para o professor, mas exíguo, denso e baixo para os alunos; atribuído nominalmente, o que os prega nos bancos e permite a detecção fácil das ausências e a localização imediata do aluno buscado; hierarquizado, talvez, entre eles, em função do rendimento ou de critérios mais arbitrários.

Este modo de estruturação da sala de aula pode também nos oferecer alguns indicativos nos modos de circulação, no caso, da não circulação da palavra, pois aquele que “detém” o conhecimento e conseqüentemente a palavra, fica a frente de todos e ao invés de caminhar lado a lado com seus alunos, este vai a frente deles para guiá-los no caminho que em sua visão é o melhor. Em relação as crianças que apresentam dificuldades para aprender ou não se submetem aos padrões de comportamento esperados pela escola Lahire (2008, p.73) nos apresenta que

[...] os professores tendem, quando falam de casos particulares, a reter apenas um traço, um elemento da vida da criança (ser canhoto, ter sido operado uma vez, ter problema de saúde...) ou da família (família monoparental, pais desempregados que vivem com a ajuda mínima do Estado...), para convertê-lo em causa do seu problema escolar.

Podemos verificar que tais argumentos tendem a individualizar negativamente as crianças e nos remetem a uma visão biológica das questões sociais. A explicação para as causas dessas dificuldades de aprendizagem foram inicialmente buscadas nas próprias

crianças e em suas famílias, gerando a chamada teoria da carência cultural, na qual este atraso ou dificuldade da criança era justificada pelo fato de sua família não possuir recursos materiais, ambientais e nem estimular a criança com relação aos seus estudos.

Acredito que os professores e professoras reproduzem as relações estabelecidas socialmente, e não sei até que ponto são ações conscientes.

(Daniele, Minas Gerais, 2017)

Segundo Patto (1990, p. 45, grifo do autor)

[...] a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* [...].

Nota-se assim que as diferenças culturais, sociais e religiosas entre as classes foram sendo transformadas em algo legítimo ou não, no caso das classes mais baixas e com isso, a escola enquanto uma instituição social passou a incorporar certa valorização a determinados tipos de conhecimentos e comportamentos encontrados principalmente nas classes dominantes. Para, além disso, os modos de se demonstrar o conhecimento e socialização adquiridos se encontra limitado pelos modos em que escola determina como estes podem ser expostos e demonstrados. Muitos sujeitos da escola empregam

[...] uma sucessão de termos que invariavelmente localizam, de modo simplista, algum problema na criança ou na família: é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parágrafo, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia 'pancada' mas é preguiçosa. (PATTO, 1990, p. 230)

A escola opera com uma visão representativa de sujeito, de configuração familiar e cultural e com isso as pessoas que não se encontram dentro deste padrão tendem a ser

consideradas desviantes, uma vez que o conceito de igualdade que a escola prega não é de respeito as diferenças mas sim o de padronizar.

O modelo de família nuclear burguês – pai e mãe com funções diferentes e bem demarcadas, responsáveis por sua prole, habitando juntos uma unidade doméstica independente - foi durante a história brasileira, em especial a partir dos processos de urbanização em nosso país, com forte incidência nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, aquele considerado moralmente superior, desejável e mais civilizado. (MANDELBAUM, 2016, p. 28)

O estabelecimento de padrões, moldes, ou modelos tende a desconsiderar e a não valorizar outros modos de ser e estar no mundo, além disso, devemos considerar que o papel da mulher e a configuração familiar tem passado por mudanças significativas, atualmente o modelo da triangulação familiar, inclusive bastante explorado pela psicanálise, parece ter passado por muitas alterações ou ainda, aquela perspectiva de pai, mãe e filho(s), agora a criança pode ter novas configurações quando se trata de casais homoafetivos, ou ainda de crianças que vivem com avós, madrinhãs, etc. Além de que, na maioria dos casos ambos os responsáveis pela criança trabalham fora para conseguir dar conta economicamente do lar.

Nossos projetos políticos-pedagógicos não refletem, em grande maioria, as especificidades e complexidades de composições das famílias, estando, ainda, longe de constituir-se em projetos eminentemente democráticos. O que excentua a lógica de homogeneização nos modos de concepção de infância. E isso, de alguma maneira, pode impactar nos modos como a escola busca pato-ologizar pessoas.

(Jaqueline, Rio de Janeiro, 2018)

De forma complementar, os estudos de Patto (1990) e Lahire (2008) com famílias de baixa renda, nas quais seus filhos eram considerados pela escola com dificuldades de aprendizagem, nos apresentam o contrário do discurso que se costuma ouvir, de que estas famílias se omitem e não valorizam a educação escolar de seus filhos. Os estudos citados revelaram que essas famílias têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam o desejo de ver seus filhos se saírem melhor do que eles; em relação ao futuro profissional dos

filhos demonstram a aspiração de que através dos seus estudos estes consigam melhores colocações no mercado de trabalho do que as que eles possuem. Sobre esses alunos Patto (1990, p.340) ainda destaca que

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidas da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada 'criança carente' traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem.

A outra explicação que tem sido dada para o fracasso escolar das crianças, tem se justificado através da patologização de seus comportamentos e não aprendizagem. Sob este aspecto, Christofolletti (2012) em sua pesquisa nos alerta que houve uma apropriação da não aprendizagem pelo saber médico e isso acabou conferindo a ela um status de doença. O pesquisador ainda nos revela que nos vemos diante de um processo de medicalização da vida que vem tornar médico tudo aquilo que não é especificamente dessa ordem. Com isso notamos o desenvolvimento de uma tendência em transformar a tudo e a todos que escapam do modelo considerado ideal em patologia. Para Voltolini (2016, p.81) nas práticas educativas,

[...] a terminologia médica e seus produtos (remédios, categorizações diagnósticas, encaminhamentos, etc.) têm estado presentes de forma abundante em suas práticas. O saber médico, cada vez mais frequente e mais poderoso nas sociedades contemporâneas, chegando mesmo a ser definido como um saber que alimenta e regula os mecanismos de controle da sociedade [...].

Esta apropriação do discurso e da prática médica tem sido vista pelos profissionais da educação como um meio de “solucionar” ou justificar os problemas da não aprendizagem e do não “comportamento” das crianças, e com isso, a prática da medicalização tem sido cada vez mais empregada na vida destas.

A inquietação se deu por observar um crescente número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, na condição de profissional e também na condição de pesquisadora. Algo me chama muito a atenção: o fato de cada vez mais cedo, crianças muito pequenas receberem diagnósticos que remetem à ideia dos transtornos globais do desenvolvimento, especificamente, nos últimos anos, o grande número de matrículas com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

(Jaqueline, Rio de Janeiro, 2018)

De modo complementar Luengo (2010) nos revela que a literatura voltada para o fracasso escolar aponta o “mau comportamento” e a “dificuldade em aprender” como algo que merece atenção a partir de um diagnóstico e tratamento medicamentoso e isso acaba resultando no diagnóstico de vários transtornos nas crianças, tais como: disortografia, dislexia, discalculia, disgrafia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que encabeça a lista dos transtornos a que mais são prescritos medicamentos, ele é visto como a doença do “não aprender” e dos comportamentos “hiperativos”, “desobedientes” e “desatentos”.

É revoltante ver crianças cotidianamente sendo rotuladas em função de um “não-aprender” ou “não-se-comportar”. Concordo com você que parece que as concepções (tradicionais) de aprendizagem e de desenvolvimento da psicologia estão alinhadas a uma  determinada compreensão de tempo (tempo cronológico) e acabam contribuindo para que as crianças acabem sendo consideradas como portadoras “de algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem”.

(Leandro, Curitiba, 2017)

Diante desta discussão Brecht (2012) ainda nos diz

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele? (BRECHT, 2012, p.141)

A corrente impetuosa é chamada de violenta
Mas o leito do rio que a contém
Ninguém chama de violento. (BRECHT, 2012, p.140)



CAPÍTULO III - PATOLOGIA, BIOPOLÍTICA, ROSTIDADE E EDUCAÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal Camilo Riani, 2015

A imagem acima nos traz uma denúncia sobre os processos de patologização e medicalização da infância que temos vivido atualmente, os quais tendem a normatizar um comportamento ou forma de se desenvolver atribuindo uma doença a isso, sendo que o uso de medicamentos tem sido a principal forma de “tratamento” para esses modos outros de ser e estar no mundo. Para Souza (2016, p.63-64)

[...] medicalizar é atribuir ao indivíduo questões que estão para além dele e que precisariam ser resolvidas, modificadas, revisadas em outros âmbitos, por serem atinentes ao campo das políticas públicas, da cultura, da sociedade. Essas questões são transformadas em patologias, distúrbios ou transtornos de cunho pessoal ou familiar [...].

Percebemos assim que essa prática tende a centrar única e exclusivamente na criança ou em sua família problemas que tem origem em diversos contextos, que englobam questões políticas e sociais que são históricas, e isso claramente se reflete na escola, que é uma instituição social. Segundo Souza (2016, p.64),

Ao realizarmos este giro do âmbito social para o individual, transformando a questão social em patologia individual, estamos desobrigando, desresponsabilizando setores sociais e institucionais responsáveis pelos problemas que muitas pessoas estão enfrentando.

Quando buscamos explicações médicas para as questões relacionadas ao “mau desempenho” escolar, tendemos a perder de vista as relações históricas que constituíram e constituem aquele sujeito em si, além de não considerar o contexto escolar e nem como este contexto se encontra estruturado e isto abrange muitas ordens atinentes ao campo das relações interpessoais, institucionais, pedagógicas e culturais.

Tenho partido da ideia de que, antes de ter alguma deficiência, as crianças são crianças e ponto final! As crianças tem nome, as crianças tem história, as crianças estão inseridas num contexto social, econômico, político, cultural etc. Me inquieto o impacto de diagnósticos de deficiência, transbordando o desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (o que define o público alvo da educação especial no âmbito legal) na vida das crianças pequenas. Já por um lado, diagnósticos precoces dão acesso aos serviços de educação especial, por outro, podem constituir-se como aspectos desmotivantes na vida de pessoas tão pequenas; pode remeter a um agir pautado pela ideia daquilo que falta nos sujeitos. E isso, do meu ponto de vista, pode ser muito arriscado.

(Jaqueline, Rio de Janeiro, 2018)

Moysés e Collares (2013) em seus estudos sobre patologização/medicalização relatam que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), em 1952 em sua primeira versão trazia 106 categorias de desordens mentais, na segunda versão (DSM-II) em 1968 havia 182 desordens. Já em 1968 com o DSM-III pode-se perceber uma inclinação da psiquiatria americana para o modelo biomédico, biologizante, organicista com 265 transtornos elencados. Em 1994, o DSM-IV chegou a marca de 297 transtornos, nele foi incluído o “espectro” que abarca pessoas que apresentam algumas características de um transtorno, mas não preenchem o quadro completo.

No ano de 2013 em sua quinta versão (DSM-V), chegou-se a marca de 306 transtornos (RIBEIRO, 2015), estes dados nos revelam o quanto nossa vida de um modo geral tem sido regulada pelo saber médico, a cada nova edição mais e mais “doenças” são inventadas ou

incluídas em uma tentativa de não deixar escapar nada nenhum traço, característica ou conduta do ser humano.

Não livra ninguém
 Todo mundo tem remela
 Quando acorda às seis da matina
 Teve escarlatina
 Ou tem febre amarela
 Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente
 Medo de cair, gente
 Medo de vertigem
 Quem não tem
 (BUARQUE, 2018)

Alguns estudos (LUENGO, 2010; CABRAL, 2016; MOISÉS; COLLARES, 2015), revelam que a prática médica tem sido vista como uns dos principais meios de “solucionar” os problemas enfrentados pelas crianças, transforma-se assim as condutas, os modos de agir e ser delas em patologia e em seguida como consequência disto esta passa a ser medicada.

Parece-me que esse foco exacerbado na criança seja por parte de profissionais da educação seja por parte de profissionais da saúde para explicar as chamadas dificuldades de aprendizagem - aliados a uma cultura médico-centrada e a interesses da indústria farmacêutica nos ajudam a compreender um pouco desse processo. Processo esse que não se restringe ao campo da educação, mas atravessa diversos domínios da vida contemporânea.

(Leandro, Curitiba, 2017)

Sobre isso Luengo (2010) ainda destaca que o metilfenidato conhecido como “droga da obediência” é um medicamento que estimula o Sistema Nervoso Central (SNC) e lidera como o remédio mais prescrito no tratamento de alguns transtornos, seus nomes comerciais são Ritalina® e Concerta®. No Brasil em 2000 foram comercializadas 71 mil caixas desses

medicamentos, já em 2008 as vendas atingiram a marca de 1.147.000 caixas. A pesquisadora ainda nos alerta para o fato de que esta medicação pode causar muitas reações adversas tais como: perda de peso, insônia, supressão do apetite, euforia, agitação, irritabilidade, comportamento violento, episódios psicóticos, dependência psicológica grave, morte súbita e suicídios.

De fato, a medicalização/patologização especificamente da criança é o que mais me impressiona. Tem sido relativamente comum ouvir relatos de crianças de dois anos que foram encaminhadas a psiquiatrias, diagnosticadas e medicadas. Dois anos! Pais e, estão prescrevendo ritalina a rotô! Isso que nem há estudos suficientes sobre os efeitos do consumo de metilfenidato por crianças a médio/longo prazo. Estamos produzindo toda uma geração ritalino-dependente.

(Leandro, Curitiba, 2017)

Aqui nos chama atenção não somente a grande quantidade que vem sendo comercializada desse medicamento, como também um de seus nomes (Concerta®), pois é como se ao agir ou ser diferente a pessoa estivesse quebrada e precisasse ser “arrumada” ou “concertada”, além disso, como visto são inúmeras as reações que este medicamento pode causar e algumas delas com consequências bem sérias. Contudo mesmo assim o consumo deste remédio tem aumentado, o que têm ocorrido para o aumento do consumo desse medicamento mesmo com seus inúmeros riscos? Medica-se para quê? Ou para quem?



Fonte: Beck (2018)

Segundo Moysés e Collares (2015, p.80)

Nas sociedades ocidentais é crescente o deslocamento de problemas inerentes à vida para o campo médico, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se fossem biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas.

Biologizar a vida neste contexto significa olhar para o ser humano somente pelo viés da vida em sua constituição orgânica ou genética, ignorando assim de certa forma, a vida na constituição da subjetividade dos indivíduos e em sua dimensão sócio-histórica. Em relação a isso Oliveira (2013, p. 87) destaca que

[...] a perspectiva científica de compreender o mundo físico estendeu-se ao mundo social e às relações humanas, produzindo não só modos supostamente científicos de compreensão destes, como criando, a partir disso, padrões de normalidade física, psíquica, comportamental e social, dogmaticamente considerados, legitimando, com isso, a percepção de tudo aquilo que não se encaixa nos padrões como erro ou desvio.

A medicina enquanto um campo de saber e conhecimento legitimado cientificamente, reserva-se no direito de ditar e circunscrever o que é normal e o que é patológico, ainda que saibamos seus limites; a ela com seus discursos e terminologia médica atribuí-se um status de veracidade e segurança.

Essa questão também tem me mobilizado bastante. Enquanto psicólogo, a todo momento, vejo diversos profissionais da área mais preocupados em compreender, interpretar, enquadrar o outro que de fato ouvir, escutar o que o outro tem a nos dizer. Colocam-se em um lugarzinho de poder - um micropoder - para dizer o que o outro deve ou não fazer, como o outro deve ou não se comportar, ao invés de se colocarem de fato na relação como o outro e construir conjuntamente.

(Leandro, Curitiba, 2017)

Desse modo, podemos com Souza (2016) nos questionar acerca dos efetivos efeitos dos medicamentos nos supostos transtornos. Será que eles curam as tais patologias? Souza (2016) nos aponta que por mais contraditório que isso possa parecer os ditos medicamentos não curam as tais patologias. O que eles fazem é atuar sobre o sintoma, por exemplo, uma criança que antes apresentava um comportamento ativo na escola, após a medicação passa a ficar sonolenta, quieta e sentada dando a impressão de que está agora de fato prestando atenção nas tarefas e no professor. Por outro lado observamos também que em determinadas situações mesmo sob efeito dos medicamentos os sintomas ainda se mantêm.

Assim, a autora destaca que a medicação atua sobre o sintoma procurando contê-lo quimicamente por algumas horas após ser ingerida, diferentemente do que se pensa ela não atua sobre as causas, contexto ou determinantes que produzem certa dificuldade e comportamento apresentados na escola. Esta passagem nos traz fortes indicativos de que não é o sujeito que possui uma falha genética ou biológica, mas sim o contexto social, os nossos modos de operar com as coisas, com as diferenças a vida e suas adversidades que vão produzir naquele sujeito um problema; atua-se assim quimicamente no corpo individual desse sujeito na tentativa de contê-lo, mas não se questiona o contexto que criou, produziu ou provocou aquele modo de ser e agir daquela pessoa. “Enfrentar esse tipo de problema não como ‘desvio’ individual, mas como expressão de uma realidade social dura na qual a escola se inscreve é um desafio difícil e exigente.” (OLIVEIRA, 2016, p.25)

Além disso, Luengo (2010) chama a atenção para as divisões binárias que tendemos a ter sobre as coisas como: ordem-desordem, saúde-doença, louco-não louco, raças superiores-inferiores e normal-anormal. Esse modo de olhar para as coisas e de conceber a vida nos limita muito, pois é como se só pudéssemos ser uma coisa ou outra, como se não fosse possível transitar entre elas e ser hora uma coisa, hora outra, ou ainda ser uma outra que nem sequer foi nomeada, ou seja, este modo de operar não da conta de toda a elasticidade que o viver a vida nos demanda.

Essas,

São situações em que as rugosidades do corpo (nossas ‘deficiências’, nossa variabilidade genética), as diferenças culturais (um sotaque, um estilo regional), as diferenças de classe, de idade ou ainda aquelas relativas às variações quanto aos modos de ser (nossas idiossincrasias, nossos pequenos territórios subjetivos) impõem aos encontros humanos um trabalho permanente de abertura à alteridade e à produção do comum. (VICENTIN, 2016, p.35)

E isso exige de nós uma abertura e uma sensibilidade maior para aquilo que nós é diferente ou outro, para não olhar para essa diferença como algo inferiorizado, mais sim como uma possibilidade de partilha e de produção comum. Talvez seja isto começar pelo modo de olhar e sobre isso Barros (2008, p.103) nos diz

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector.

Dessa forma, se faz importante pensarmos nos modos de olhar que temos utilizado para ver as crianças que resistem as normas que as moldam e regulam, cujos movimentos e corpos resistem a expropriação da experiência, ao submetimento de suas paixões e desejos aos modos já dados e instituídos de ser. Percebemos estas paixões e desejos das crianças não como algo que se dá a partir de uma falta mais sim como algo fluido, como um fluxo que produz deslocamentos e cria modos outros de ser, viver e se fazer quebrando assim com a ordem instituída e pré-estabelecida anteriormente; trata-se de um

[...] convite a pensar que, somos seres de desejo. Desejar não como propriedade, como posse ou algo que se possa se erguer e dizer ‘eu desejo isso’ ou se apossa. Muito menos desejar a partir da falta, da castração, da ausência de algo. Desejar sem capturar, sem aprisionar, sem se apossar. Desejar sem meta, nem fim, nem continuação infinita. Desejar como delirar, delira-se sobre o mundo, as coisas, os seres. O desejo pode ser revolucionário, de expedição de exploração, de experimentação, passante, movente. O desejo faz fluir, cortar, correr, deslizar. O desejo é sentido, pode fazer algo, produzir efeito, conexões, disjunções, circuitos e curto circuito. (CHISTÉ, 2015, p. 43)

3.1 Biopolítica e rostidade

Procurando bem
 Todo mundo tem pereba
 Marca de bexiga ou vacina
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba
 Só a bailarina que não tem

E não tem coceira
 Verruga nem frieira
 Nem falta de maneira
 Ela não tem

Futucando bem
 Todo mundo tem piolho
 Ou tem cheiro de creolina
 Todo mundo tem um irmão meio zarolho
 Só a bailarina que não tem
 (BUARQUE, 2018)

A epígrafe acima nos sugere que se pensarmos e procurarmos um pouco mais, encontraremos em cada um de nós marcas, diferenças, alteridades que foram se constituindo ao longo de nossa vida, só temos a perder em riqueza, conhecimento e em transformação se continuarmos a insistir em padrões nos modos de ser e de se desenvolver.

Situações como essas nos remetem ao contexto da biopolítica, segundo Pelbart (2003) este termo criado por Michel Foucault aparece pela primeira vez em 1974 em uma conferência pronunciada pelo filósofo no Rio de Janeiro intitulada “O nascimento da medicina social”. O pesquisador ainda nos esclarece que a biopolítica estaria dentro de uma estratégia mais ampla que Foucault denomina de biopoder que sucede historicamente do poder de soberania.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia biopolítica. (FOUCAULT, 1979, p. 80)

Assim de um modo geral, podemos inferir que a biopolítica corresponde a um poder que é exercido sobre o corpo, sobre a vida humana. Primeiramente o problema do corpo, segundo Foucault (1979) é colocado pelo Estado como uma forma maior de sua organização enquanto nação, neste momento começa-se a criar certa regularização dos saberes e da formação médica; surgem também as primeiras estatísticas relacionadas ao nascimento e a mortalidade da população.

Posteriormente com o avanço da industrialização e o desenvolvimento das estruturas urbanas, se passa a ter maior preocupação com as questões relacionadas a higiene. O espaço urbano começa a ser analisado e os possíveis lugares de acúmulo e amontoamento das cidades que podem provocar doenças e epidemias, tais como: os cemitérios e os abatedouros começam a ser realocados em locais mais afastados da cidade. Há também um maior controle com relação a circulação do ar e da água, uma vez que a qualidade destes exercem influências sobre o organismo, além disso reflete-se sobre a distribuição e organização dos diferentes elementos necessários a vida comum na cidade como a posição dos esgotos e dos locais onde se poderia aspirar água limpa.

Ainda segundo o autor o poder político da medicina passa a isolar e individualizar os sujeitos no intuito de vigiá-los de modo a constatar o estado de saúde de cada um e fixar assim na sociedade um espaço dividido, esquadrihado e inspecionado por um olhar e registro permanente de todos os fenômenos. É a partir daí que a medicina começa a se voltar para os pobres e trabalhadores, surge a ideia de uma assistência controlada de intervenção médica com vistas a ajudá-los a satisfazer suas necessidades de saúde, pois o governo assegurando a saúde das classes pobres estaria, por conseguinte protegendo as classes ricas de epidemias originárias das classes pobres.

Inicia-se um controle maior da população em relação a vacinação, organização do registro das epidemias e doenças capazes de se tornarem epidêmicas e a localização e eventual destruição dos focos de insalubridade. Aparece no século XIX “[...] uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas.” (FOUCAULT, 1979, p. 97).

Percebemos que primeiramente o poder sobre o corpo se deu a partir de um âmbito maior que seria o Estado enquanto organização e posteriormente ele foi se refinando e se especificando passando da população para a individualização do sujeito, contudo é necessário ressaltar que mesmo com a especificação do poder sobre o corpo individual este não deixou de atuar também de um modo geral na população. Neste contexto destacamos aqui duas estratégias de poder sobre o corpo: a disciplina e a biopolítica.

Segundo Kohan (2005) a disciplina é uma criação conceitual de Foucault que nos permite pensar os mecanismos e o funcionamento de algumas instituições modernas e as relações entre o saber e o poder nas sociedades que comportam tais instituições nas quais circulam as crianças. As principais técnicas do dispositivo disciplinar são: o exame, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora.

Por conta do crescimento da economia a vigilância cresce e se especifica cada vez mais, sendo assim indispensável nas instituições, deve-se estar atento a quem obedece e cumpre as regras e aqueles que não o fazem. Já a sanção normalizadora ela compara, hierarquiza, diferencia, homogeneiza e exclui, aqueles que apresentam comportamentos considerados inadequados, tais como: atrasos, falta de atenção, desobediência, descortesia, gestos impertinentes e descuido.

O autor ainda destaca que essa sanção se organiza em torno de prêmios e castigos, ou seja, quem se comporta “bem” é premiado e quem se comporta “mal” é punido e castigado com vistas a corrigir suas ações. E o exame como mencionado no capítulo anterior combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, é uma técnica que atua principalmente para classificar e qualificar. Sendo assim um registro disponível “[...] às finalidades de toda instituição que examina e que justifica as suas operações no sentido de ortotrar o indivíduo.” (CARVALHO, 2013, p.10).

Desse modo podemos inferir que a disciplina atua no corpo de forma individual, no qual a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora são constantes, ela opera para controlar e docilizar os corpos com vistas a elevar sua produtividade, aqui o sujeito é concebido mais como um homem-corpo ou como um corpo-máquina.

As diferenças, no sentido daquilo que identifica cada um de nós, poderá ser impactada, com políticas que homogeneizam sujeitos.

Exemplos temas de pauta: crescimento de discursos conservadores, pautados por fundamentalismo religioso, de direita, machista, racista, e tanto outros "istas". Ainda, a aprovação de um texto que implica em cortes significativos em políticas sociais, como é o caso da Emenda Constitucional n. 95 de 2016: como pensar políticas educacionais com tão pouco investimento financeiro? E, ainda, a aprovação de um texto chamado "Base Nacional Comum Curricular - BNCC", sob a justificativa de equidade, na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC será mais um instrumento (perverso) para acen-tuar toda e qualquer forma de homogeneização de sujeitos. Na educação infantil, especificamente, ela está fundamentada por uma ideia etapista e desenvolvimentista de criança e infância.

Sob o discurso de desenvolvimento de competências e habilidades, travestido pela ~~ideia~~ falsa ideia de "direito de aprender", a BNCC da educação infantil está organizada por objetivos que determinam aquilo que as crianças deverão adquirir em cada segmento etário, além da ênfase acentuada nos processos de alfabetização. Ou seja, caminhando para um futuro de metas incertas e grandes preocupações, pois a patologização será a grande saída para justificar aspectos fundamentais dos processos excludentes desse sistema perverso instaurado na escola do capitalismo.

(Jaqueline, Rio de Janeiro, 2018)

Em relação a biopolítica Brasil (2008, p.51) realça que "Trata-se de um desdobramento da disciplina, no momento em que o poder investe não apenas o indivíduo, mas a própria vida, vida da espécie, tratada agora como população.". Esta surge posteriormente a disciplina e tem o intuito de gerir a vida abarcando assim os fenômenos globais relacionados a população tais como: educação, saúde, segurança e cultura, buscando

regular a vida em seus diversos aspectos; aqui o sujeito é visto como um homem-espécie ou corpo-espécie. Para Pelbart (2003)

Quando o biológico incide sobre o político, o poder já não se exerce sobre sujeitos de direito, cujo limite é a morte, mas sobre seres vivos, de cuja vida ele deve encarregar-se. Se a irrupção da vida na história, por meio das epidemias e fome, pode ser chamada de biohistória, agora trata-se de biopolítica – *a vida e seus mecanismos entram nos cálculos explícitos do poder e saber, enquanto estes se tornam agentes de transformação da vida*. A espécie torna-se a grande variável nas próprias estratégias políticas. (PELBART, 2003, p. 58, grifo do autor)

O poder sobre a vida enquanto espécie vai se aprofundando e se especificando cada vez mais, e agora não basta mais apenas disciplinar o corpo para uma maior produção deste, mas deve-se atuar sobre ele ditando quais são os melhores e mais adequados meios para se viver a vida “O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle.” (FOUCAULT, 1979, p. 147). Sobre essa tecnologia de poder Brasil (2008) nos diz que trata-se de uma

[...] rede de estratégias – difusas e imanentes – através das quais o poder investe a vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social. Hoje, para além do Estado, a biopolítica é convergente ao processo de expansão do capitalismo avançado, confundindo-se com as técnicas de gestão, marketing e consumo. (BRASIL, 2008, p. 2)

Questões como essas nos levam a refletir acerca da constituição dos modos de existência no qual a produção normativa dos corpos e da vida tem se constituído como a principal estratégia da biopolítica. Antes o capitalismo se pautava em vender bens, produtos para serem consumidos, agora este tem passado a investir não mais em mercadorias, o que ele vende atualmente e faz circular não são mais apenas produtos, mas sim modos de vida e do viver,

O fato é que consumimos, mais do que bens, *formas de vida* – e mesmo quando nos referimos apenas aos estratos mais carentes da população, ainda assim essa tendência é crescente. Através dos fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade. Chama-se como se quisesse isto que nos rodeia, capitalismo cultural, economia imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica, o fato é que vemos instalar-se nas últimas décadas um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade. (PELBART, 2003, p. 20, grifo do autor)

A escola reflete todos esses cruzamentos e interconstituições de poderes que atuam e circunscrevem nossa vida modelando assim nossas subjetividades, uma vez que “O que conta, do início ao fim, é o tipo de indivíduo que se requer, e o que se pretende com ele atingir.” (CARVALHO, 2013, p. 9); assim a instituição escolar foi se desenvolvendo como um meio eficiente de criação de hábitos, organização, moralização e disciplinamento e isso serviu diretamente aos interesses do capital que procurava trabalhadores submissos, asseados e aplicados ao trabalho. Nesse sentido a escola não é democrática, pois opera com padrões claros de normas, regras e condutas e quem de certo modo resiste a isso ou atua de outra maneira, passa a ser considerado desviante da norma ou diferente, nesse caso aqui a diferença

[...] refere-se aquela que coloca o humano na condição de desviante em função de causas e origens ligadas a aspectos ideologicamente determinados e socialmente incorporados. Nessa medida, o indivíduo ‘diferente’ aqui referido é aquele que não compartilha as expectativas determinadas socialmente e que acaba por incorporar o rótulo de deficiente (lançado pelas dinâmicas sociais), que têm origem nas concepções de desvio e anormalidade. (SOUZA; LEITE, 2008, p.28)

Aqui, assim como mencionado no capítulo dois no qual vimos como a diferença entre adulto e criança foi se transformando em uma relação de inferioridade e superioridade; aqui a diferença passa a ser desvio/deficiência estabelecida também dentro de uma relação entre superiores e inferiores. Uma vez que

Esse campo habitado por tantos alunos que não aprendem, esse grupo heterogêneo que dá relevo à construção de um sistema de educação fruto da intensa desigualdade social em nosso país, foi se constituindo e se conectando com um discurso produtor da ideia de que os fracassados teriam problemas constituídos por seus corpos, e que seus corpos seriam constituídos por algo fora do campo social. (MACHADO, 2013, p. 194)

Atua-se cada vez mais e fortemente no processo de constituição das subjetividades dos sujeitos, interferindo assim no modo pelo qual este se vê e atua no mundo e com isso fabrica-se “problemas” que são vistos como daquele sujeito em específico ignorando de certa forma as dimensões históricas e sociais que levaram a produção desse sujeito. E com isso esses indivíduos tendem a ser desconsiderados e colocados a margem, justamente por constituírem um outro modo de viver e de compor com o mundo.

que presenciei, a tônica estava no comportamento do menino que, segundo a diretora atrapalhava a turma e a si próprio. Quando a diretora saiu da sala, a mãe ficou mais relaxada e confidenciou em baixa voz que sabia que o filho era ou seria gay e que isso não era problema para ela. Disse já tê-lo visto vestindo suas roupas e calçados, mas que tanto ela, quanto o padrasto e irmãs lidavam bem com a situação. Saí dessa conversa desconfiado de muitas coisas, como por exemplo, o fato do jeito mais afeminado do aluno render-lhe desconfortos devido a zombarias, apelidos etc, mas conversando com os/as professores da turma não confirmei tal desconfiança. Vários/as professores/as realçavam seu comportamento agitado e seu desinteresse pelas aulas, nada de bullying como eu havia imaginado.

Um outro fato acerca desse aluno chamou minha atenção no decorrer do ano. Certo dia uma professora afirmou, categoricamente, na sala dos professores, que ele era esquizofrênico. Deu ouvir aquilo e perguntei a ela o porquê de afirmar a doença. Ela não deu muitos deta-

lhes, mas disse que tudo nele era de esquizofrênico. Fiquei imaginando que ela pudesse estar misturando as suposições de trans das outras professoras com a ideia de esquizofrenia veiculada, me parece, pelo DSM-III, ou quem, sabe com a disforia de gênero, no atual DSM-V.

Enfim, trouxe este fato para demonstrar que tudo na escola passa por classificar, diagnosticar, separar... tudo em nome do aprendizado e da preparação para um futuro a alcançar a partir da educação escolar. Como você mesma disse, colonizamos nossas crianças e sequer desconfiamos de como, porquê e para que o fazemos.

(Márcio, Campinas, 2018)

Se como observamos anteriormente a criança era vista como um devir, ou seja, ela não é mais virá a ser, a criança considerada deficiente não é e nunca poderá vir a ser, pois ela estaria fora dos padrões do que se considera um cidadão desejável que irá para a escola aprender as normas de convívio da sociedade e posteriormente ocupar um espaço de trabalho gerando capital. Assim,

[...] a escola também é um conversor de poder biopolítico porque, enquanto instituição, ela convoca, agrega e faz circular uma série incalculável de saberes conforme o substrato maquínico do Estado. E isto não tem a ver apenas com a formação curricular. Tais saberes rostificam, binarizando os indivíduos em seus devidos agrupamentos. O que está em jogo é toda demanda da maquinaria social significativa, convocada com o intuito de localizar e de tratar os grupos ou populações inteiras de indivíduos. Aqui se encontram as maquinarias da família, da medicina, das funções “psis” – psiquiatria, psicologia, psicopedagogia –; mas também a maquinaria das leis e dos estatutos, da vestibularização da existência – provas que qualificam o conhecimento, o comportamento, o pensamento, o índice de massa corpórea (obesidade infantil, merenda apropriada, falta de merenda etc.). (CARVALHO, 2013, p.20)

Em relação aos conceitos de máquina e rostidade Carvalho (2013) nos apresenta que estes foram cunhados pelos pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari, para os quais toda a sociedade é traçada por maquinarias de produção de subjetividade, diferente de uma máquina mecânica a máquina de produção de subjetividade engendra e agencia uma série de outras máquinas. Por exemplo, a escola é uma máquina social que põe em ação um conjunto de outras máquinas, tais como: máquina de formação, máquina de produção moral, máquina disciplinar, máquina de costumes e comportamentos, dentre outras; toda máquina é

atravessada por um campo social regulador, produtor e conector de uma relação de significantes que exigem determinado tipo de competência.

A respeito da máquina de rostidade Deleuze e Guattari (1996) explicitam que esta consiste em mais uma tecnologia de poder que atua na significância e na subjetivação, do cruzamento dessa semiótica (de significância e subjetivação) surge um dispositivo, um rosto. Podemos inferir que a significância atribuí uma identidade, um significado, um sentido e isso irá gerar um processo de subjetivação, ou seja, um modo de lidar com a coisa, a rostidade atua assim como um meio de mapear os sujeitos.

Para os autores somos introduzidos a um rosto mais do que possuímos um, uma vez que “[...] *determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 42, grifo do autor), para estes agenciamentos ninguém pode ficar sem rosto, todos precisam passar pela máquina para serem devidamente identificados e tratados de acordo com o rosto que receberem. É preciso esclarecer que quando falamos em rostidade, esta não se atribuí somente ao rosto em si, o corpo inteiro pode ser rostificado, “mesmo um objeto de uso será rostificado: sobre uma casa, um utensílio ou um objeto, sobre uma roupa, etc., dir-se-á que eles *me olham*, não porque se assemelhem a um rosto, mas porque estão presos ao processo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41, grifo do autor) de significância e subjetivação se conectando assim a máquina de rostificação.

Vemos atuar aqui uma ideia identitária que vai produzindo os sujeitos e os colocando em um lugar fixo definindo assim zonas de frequência e delimitando um campo de significantes

Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz (‘o juiz tinha um ar severo, seus olhos não possuíam horizonte...): os rostos concretos individuados se produzem e se transformam em torno dessas unidades, dessas combinações de unidades [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 44)

A máquina vai produzindo não somente rostos, mas campos identitários, paisagens, nas quais, agem no sujeito um conjunto de forças que demarcam determinados territórios.

Quando nos indagamos: o que é uma bela casa? Um bom instrumento? Uma paisagem paradisíaca? Convocamos certa rostidade. Cada resposta possível gera um equivalente de exclusão. O bom instrumento não pode ser, ao mesmo tempo, ruim. A maquinaria de rostidade agencia toda forma de produção binária que, por segmentar o rosto-significado, extrai dele um sentido em oposição a outro. (CARVALHO, 2013, p.17)

Para a máquina não é possível atuar com diversos fluxos ou ramificações, pois isso de certa forma poderia afetar e “quebrar” algumas de suas engrenagens; ela opera assim somente por binarização.

Qualquer que seja o conteúdo que se lhe atribua, a máquina procederá à constituição de uma unidade de rosto, de um rosto elementar em correlação biunívoca com um outro: é um homem *ou* uma mulher, um rico ou um pobre, um adulto ou uma criança, um chefe ou um subalterno, ‘um x *ou* y’.
(DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 44, grifo do autor)

Podemos perceber a atuação da máquina de rostidade através dos processos de patologização/medicalização, uma vez que a criança ou o sujeito ao serem diagnosticados como desviantes ou deficientes, passam a constituir uma subjetividade, uma rostidade, e com isso o sujeito deixa de ser ele mesmo e passa a ter o rosto da doença e essa se torna a única coisa que constitui sua subjetividade. Ou seja, as características daquele sujeito vão servir apenas para confirmar ou justificar uma “doença”, e com isso acabamos de certa forma não olhando e percebendo toda a complexidade que existe naquele ser humano.

Em torno da questão da deficiência também é importante refletirmos que esta não é somente atributo de alguns sujeitos em específico, uma vez que se nossa inteligência não os entende e nossa racionalidade não os alcança é em virtude de uma deficiência que não é desse outro, mas sim nossa (PAGNI; SILVA; CARVALHO, 2016), se considerarmos essa ideia veremos que a deficiência não se encontra somente no outro, mas sim em cada um de nós que não nos dispomos a enxergar a pluralidade das coisas.

Enfim, pelo menos não somos os únicos indignados. Hoje temos vários coletivos importantes de profissionais da educação e da saúde se colocando a pensar nessa problemática como o “Despatologiza” e o “Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade”. Precisamos nos organizar e arrumar aliados nesse difícil combate à medicalização/patologização da vida.

(Leandro, Curitiba, 2017)

Neste contexto, este tipo de educação não tem preparado as pessoas para saberem lidar com as diferenças, com a vida e seus problemas. Ela incute nas crianças uma ideia de “divisão” onde a diferença é vista como inferioridade e não como outra maneira de ser dentre várias outras possíveis. Mediante o exposto, cabe aqui esclarecermos que não negamos que aprendizagem tem sua importância, porém esta não é a única função da escola. Barros (p.95, 2008) nos traz um alerta *sobre as importâncias*.

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante de que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. [...]. Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

Diante dessa lógica conteudista que visa somente a preparação para o mercado e para a competição, a escola tem perdido uma de suas funções primordiais que vai além da aprendizagem de conteúdos, a escola também é lugar da produção e do cultivo do ser humano em todas as suas esferas, é lugar de trocas e experiências, uma vez que é no encontro com o outro que o ser humano vai se fazendo humano.

Aqui, talvez, nos caiba estabelecermos a diferença entre o conhecimento e a aprendizagem. O conhecimento é um movimento de exterioridade, mais do que de interioridade, ou seja, ele estaria ligado mais a um se lançar, a um movimento; já a aprendizagem envolve mais a interioridade, ou seja, está ligada mais ao sujeito de forma individual, tratando-se mais de uma perspectiva cognitiva. Nesse sentido, conceber estes conceitos desse modo, seria olhar para os acontecimentos e pessoas para além de uma perspectiva cognitiva, mas também, e principalmente, pensar em que tipos de experiências temos vivido e possibilitado à elas.

Nesse sentido, mais importante do que estar presente nas relações educacionais, é ser presença e compreender a importância do outro e das diferenças entre nós. Nessa perspectiva, o que mais importa na questão da escola, não está ligado a quantidade de aprendizagem que se é produzida, mas sim aos encontros e as experiências que ocorrem, conforme nos alerta Larrosa (2002, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”. É preciso estarmos mais abertos e sensíveis para o que nos é diferente e outro, para que assim possamos viver toda a intensidade da experiência.





CAPITULO IV- INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MAIOR E MENOR

“[A utopia] está no horizonte [...]. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (BIRRI, 2007 apud GALEANO, 2007, p. 310)

Schérer (2009) ao expor o conceito de utopia, destaca a existência de dois tipos da mesma, a primeira seria uma utopia positiva afirmativa que se abre para um mundo possível que ainda não desabrochou, mas que pode se tornar real. Essa utopia confronta-se com outra denominada utopia reativa ou negativa que é guiada e organizada por conceitos fechados sobre o mundo, o autor nos alerta sobre os perigos dessa utopia, pois ela se encarna na história falsificando sua natureza fazendo-se passar pela própria exigência do real diante das veleidades do desejo, trata-se de uma utopia coercitiva porque é acompanhada por uma dominação tirânica sobre o homem e suas paixões.

A partir da citação no início do texto podemos inferir que a utopia serve justamente para nos fazer caminhar, nos deslocar; mas vemos com Schérer (2009) que este caminhar pode ser concebido como uma ação que se fecha em si mesma, como um ato de condução sobre aqueles que circunscrevem a sua verdade sobre os outros (utopia negativa) ou podemos ver este caminhar como uma ação de abertura, na qual não existem verdades já dadas ou instituídas e nem lugares a se chegar, mas sim formas de caminhar (utopia positiva).

Schérer (2009) também se utiliza desse termo para relacioná-lo com as questões que envolvem a educação e chama de utopia pedagógica a ideia de uma reforma social feita pela educação, que traz a percepção de que seria possível construir um homem mais bem dotado e uma sociedade mais instruída e diferente. Inicialmente esta ideia nos parece positiva, contudo o filósofo nos alerta para a necessidade de compreendermos essa utopia pedagógica através de algo que ela tenta esconder, seu pressuposto político e para isso precisamos aprendê-la nos lugares que ela não se nomeia como tal, captá-la em seu terreno predileto: a escola.

Ao longo de nosso estudo podemos perceber que inicialmente a educação escolar das crianças foi concebida como uma das principais formas de “salvar” o futuro da sociedade, contudo esta forma de organização esconde mais uma engrenagem da máquina de poder, uma vez que os métodos, espaços e teorias que se ocupam de pensar e fazer educação ainda que de forma intitulada conservadora, democrática ou libertária, tendem a levar e guiar este sujeito a um lugar “melhor” e para isso um paga-se um preço bem alto, pois este deverá ser educado a

submeter suas vontades, interesses e paixões em nome desse lugar “melhor”, em prol de um projeto ou plano comum que fora planejado e traçado por outros em seu nome.

Assim, aplicada à grande máquina político-educativa das sociedades modernas, a utopia é a quimera – o termo ‘sonho’ seria demasiado sedutor – de reprimir, transformar e controlar o indivíduo em cada etapa de seu desenvolvimento: projeto ilusório – sempre adiado para o futuro – de instauração de uma ordem social, enfim, definitiva e dotada de todos os recursos de segurança, em que os integrantes do corpo social, formados do mesmo modo, convergem por vontade própria para o mesmo objetivo. Não é um acaso se, em todos os Estados, socialistas ou não, o planejamento pedagógico é, finalmente, semelhante. (SCHERÉR, 2009, p. 26-27)

Conceber a educação como salvação implica em certo ocultamento dos modos pelos quais as instituições que se ocupam desta operam e concebem esta educação, segundo Scherér (2009) a escola é utopia relativamente à sociedade na qual ela funciona, pois ela enaltece valores que são inaplicáveis a sociedade, tais como: proibição da cola e da mentira, menosprezo pelo dinheiro, primazia do espírito, entre outros. Ela se apóia em uma psicologia válida apenas dentro do contexto limitado da escola: psicologia dessexualizada e destituída de afetos e, sobretudo da avaliação a partir da “inteligência”, além disso, ela vincula uma ideia de laicidade e neutralidade em relação às opiniões políticas e religiosas. A naturalização do espaço escolar esconde o que ela é de fato: máquina de poder.

Sob o pretexto de definir e desenvolver a criança as diferentes pedagogias (libertária ou oficial) reforçam e prorrogam o espaço de seu enquadramento (a escola) bem como o princípio que se baseia historicamente a escolarização: o tempo de aprendizagem, o tempo necessário à modelagem do indivíduo pela disciplina para ocupar uma posição efetiva na vida social.

[...] a infância esteve ligada a uma temporalidade linear e contínua do humano; é a temporalidade de um primeiro ciclo, dentro de uma linha que recorre à vida humana, ao tom ditado por um passado, um presente e um futuro. Essa visão da infância a associa a um vir a ser adulto. Nesse vir a ser, encontra sentido a intervenção pedagógica ou a crítica historiográfica. As crianças são potenciais guardiãs da *pólis*, futuros habitantes da sociedade ilustrada, madura, desenvolvida, sementes de democratas que uma ‘boa educação’ ajudará a germinar ou uma crítica mordaz ajudará a denunciar. (KOHAN, 2005, p.115-116, grifo do autor)

Este modo de operar e pensar o tempo que a escola estabelece, constitui uma importante chave para compreender seus modos de funcionamento. Segundo Foucault (2009) o poder se articula diretamente sobre o tempo de forma a controlá-lo e garantir sua utilização;

na escola primeiramente organiza-se o tempo em termos das atividades que devem ser realizadas (chamada, entrada, saída, lições, ditados), com vistas a garantir a qualidade e controle ininterruptos do tempo, evitando assim as possíveis janelas ou distrações das crianças.

Posteriormente a essa forma de ordenação de um tempo para cada atividade ou ação que devem ser feitas na escola veio a organização de um espaço serial, no qual as crianças passaram a ser agrupadas em graus ou séries, aqui o tempo passa a penetrar cada vez mais fortemente no corpo, ele passa a ser mais do que um ritmo coletivo e obrigatório imposto do exterior, ele compõe um programa que visa controlar o desenrolar de cada fase, define-se assim uma espécie de esquema anátomo-cronológico que define a duração e a posição do corpo em cada movimento. Dito de outro modo podemos perceber isto através das fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança elaboradas de um modo geral principalmente pela pedagogia e psicologia.

É esta ideia de tempo que é percebida em teorias de todas as ordens, das mais diferentes abordagens teóricas, dos mais variados olhares ideológicos. O tempo linear, evolutivo, o tempo causa(s) ou efeito(s), o tempo que não se despreza de uma materialidade histórica e nem de uma explicação de elementos prévios, é o tempo sendo reto, retilíneo, irreversível, tempo que não contempla tempos, tempo que mesmo laicizado na modernidade continua tempo. Uma modalidade de tempo esvaziado da experiência, de sentido, de sensações, tempo repleto de sentidos dados, sentidos a serem vividos. Tempo produzido por uma cultura onde tudo vira mecânico, mecânica [...]. (LEITE, 2010, p. 132)

Para Foucault (2009) a disciplina organiza o tempo de forma crescente importa extrair dele sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis; para ela quanto mais se decompõe e subdividi-se o tempo, ou seja, quanto mais este é desarticulado e desdobrado sob um olhar que o controla mais pode-se acelerar uma operação e regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade. No ambiente escolar o ritmo imposto por apitos, sinais e comandos impõe a todos normas temporais que devem acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude.

A questão do tempo parece-me central nesse contexto da educação, pois na escola tudo é coletivo e nem o tempo escapa a isso, todos precisam operar no mesmo tempo, se desenvolver e realizar tarefas no mesmo tempo usando o mesmo raciocínio. Se não se termina rápido demais é um problema, se demora a terminar é outro, parece-me as vezes que não há lugar para a singularidade, em uma cultura que a modulação do tempo da criança é usada como modo de controle das ações na educação.



(Mariana, Rio Claro, 2017)

Segundo Foucault (2009) as disciplinas que analisam o espaço e decompõe e recompõe o tempo, devem ser compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. A duração do tempo deve ser dividida em segmentos separados e sequenciais (tempo de formação e período de prática) dos quais cada um deve chegar a um termo específico não podendo passar para o outro nível se o anterior não for devidamente completado, além disso, esses segmentos devem ser organizados segundo uma complexidade crescente “De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria.” (FOUCAULT, 2009, p.153).

E ao final de cada um deles deve-se aplicar uma prova para avaliar se o sujeito atingiu o nível desejado, para comparar o nível dos sujeitos entre si e para diferenciar as capacidades de cada um. “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’.” (FOUCAULT, 2009, p.143), ou seja, a grande operação da disciplina constitui em transformar multidões confusas, perigosas e inúteis em multiplicidades organizadas.

O poder disciplinar abarca assim um emaranhado de estratégias e modos de organização que são aplicados em diversas instituições, essa técnica de poder realiza um investimento político e detalhado do corpo, ou seja, ela procura agir e controlar cada

minuciosidade que compõe esse corpo, agindo assim de forma individualizada, mas minuciosa no corpo de cada sujeito ela busca abranger todo o tecido social. “A disciplina é uma anatomia do detalhe.” (FOUCAULT, 2009, p.134), detalhe este que busca a produção de corpos submissos/obedientes que não consigam contrariar a ordem instituída e úteis de forma a contribuir para o capital.

Nesse sentido,

As relações estabelecidas a partir dos dispositivos podem vigiar, disciplinar, adestrar, controlar o corpo e o pensamento, além de criar e produzir modos de ser, de existir e de sentir. Elas ainda definem, nomeiam, prescrevem normalizações e condicionantes produzindo uma imagem idealizadora, programada da criança e da infância. Essas relações podem aniquilar toda possibilidade de experiência sensível, subtrair as sensações, as percepções, os afetos. (CHISTÉ, 2015, p. 39)

Nossa relação com o tempo é um dos aspectos que nos possibilita esta abertura para a experiência, Garcia (1999) em seu estudo nos traz duas dimensões de tempo: uma que se refere a palavra grega *chronos* que se reporta a um tempo mecanicamente mensurável e cronológico, como em um relógio. Tempo este apropriado e empregado fortemente pelo capital em favor de seus projetos, tempo que circunscreve as fases da vida (infância, adolescência, adulto e idoso), nestes termos a infância como primeiro degrau da vida é vista como algo que deve rapidamente ser superado para se chegar ao ser adulto produtivo, racional e normatizado.

A outra dimensão de tempo trazida pela autora vem da palavra grega *kairós*, que abarca uma dimensão mais subjetiva do tempo, que se reporta ao tempo oportuno, a criação, nessa mesma linha, Deleuze e Guattari (1997) nos trazem uma outra dimensão do tempo, que vem da palavra grega *aion*, que envolve a intensidade do tempo. Assim, conceber o tempo de um modo não linear, mas sim como uma possibilidade de abertura, de experiência, implicaria em rompermos com essas fases evolutivas da vida que ditam modos de ser, fazer e se desenvolver e fixam lugares e identidades; com isso abrir-se-ia um mundo pontilhado por reticências, por diversas formas de ser, de se fazer e de compor; um mundo que não é, mas que está sempre em vias de, que está em permanente construção, nesse sentido aqui

Não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. (KOHAN, 2005, p. 116)

Segundo Kohan (2005) Platão e Aristóteles atribuem a Heráclito a tese de que “tudo flui” ou “tudo se move”, para analisar esta tese é preciso ver os fragmentos de Heráclito com a imagem do rio que marca o movimento das águas que fluem no mesmo. O que se enfatiza nela em primeiro lugar é a oposição da mesmidade ou identidade frente a alteridade ou à diferença; essa oposição se manifesta em dois sentidos entre os rios idênticos a si mesmos e entre as próprias águas que são diferentes entre si.

Em segundo lugar assinala-se uma oposição que é para aqueles que estão inseridos nela idêntica, mas também diferente, ou seja, quanto mais nos distanciamos do rio menos iremos perceber seus movimentos e o fluir das águas e mais teremos compreensão de sua identidade e unicidade; já os que entram no rio percebem a diversidade das águas que fluem e o constituem, porém essas águas ainda que distintas e distintas entre si não deixam de formar uma única realidade denominada rio.

Deslocando esta tese para refletirmos em torno da educação e mais especificamente da educação infantil, podemos perceber que cada movimento histórico trouxe consigo diferentes concepções do que significava ser humano, criança ou mesmo a infância. Estes movimentos através das práticas cotidianas, teorias e políticas públicas, constituem tentativas de atribuir uma unidade que represente cada uma dessas concepções, contudo estas unidades nos apresentam apenas parte da coisa e não sua totalidade.

Isto ocorre porque para produzir estas unidades tendemos a nos distanciar da coisa em si para ficar mais “fácil” de apreendê-la e com isso deixamos de perceber as diferenças que compõem e atravessam aquela unidade. Desse modo podemos dizer que estar dentro do rio é perceber as diferenças que existem nele (as águas que fluem lá são sempre diferentes), contudo quando nos afastamos e ficamos fora dele produzimos uma identidade do mesmo, dizemos, por exemplo, que trata-se do rio Sena. Assim podemos dizer que a constituição de uma unidade ou identidade não conseguem realmente dar conta da integridade da coisa, isto ocorre porque em cada coisa habita tanto sua unidade quanto sua multiplicidade, ou seja, “As coisas são a unidade que os nomes sugerem, mas também são uma multiplicidade de diferenças (oposições) que estão abrigadas nessa unidade.” (KOHAN, 2005, p.146).

Mediante o exposto destacamos assim como Leite (2016, p.18)

[...] a necessidade de poder pensar a educação e a criança não como únicos e plenos, identitários e determinados, descritos por teorias educativas e psicológicas e demarcados nas políticas públicas, mas como singulares e múltiplos.

Desse modo para criarmos condições e possibilidades de pensar a infância e a criança de outros modos é necessário que nos aproximemos mais dela, que estejamos dentro ou

submersos nela não para poder dizer melhor o que ela é ou o que dela deve vir, mas sim para experimentar e criar com ela, ou dito de outra forma, precisamos assim como Manoel de Barros (2008) ascender a infância,

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. (BARROS, 2008, p.113)

Aqui a infância se descola da questão cronológica linear, não se trata de apenas uma fase ou etapa da vida humana, mas estar infante é a própria condição da experiência, que abre um movimento no tempo provocando uma cisão entre passado, presente e futuro, instaura-se assim um tempo outro (tempos Kairós e Aión), que não apenas passa reto retilíneo, mas que circula e faz circular intensidades, movimentos, afetos, afetações; um tempo afirmativo que cria fluxo e vida.

Nessa mesma linha Deleuze e Guattari (1997) nos dizem que é preciso devir-criança, este devir não se trata de um retorno a nossa infância ou de uma infantilização, mas é sim uma forma de resistência a tudo aquilo que pretende nos identificar, nos cercar, nos controlar e tirar nossa força. O devir acompanha “[...] em suas origens como em sua empreitada, por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que buscam se estabelecer” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.30), implica em rejeitar os modos já dados e instituídos de pensar o que é ser criança, ter infância, de como ela deve raciocinar, brincar cujo fim é se tornar um adulto racional

Pensar o devir-criança, pensar a criança a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção.” (SCHÉRER, 2009, p. 193, grifo do autor)

O devir não opera por identificação, mas sim através de encontros, de produção, para não se deixar capturar e aprisionar por uma lógica o devir está sempre se fazendo, se refazendo, criando; trata-se de uma linha de fuga que visa restituir ou conservar a potência e força da infância e da criança. “Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se

tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.” (KOHAN, 2007, p.96).

Nietzsche (2008) em *Assim falava Zarathustra* também nos convida a uma nova forma de pensar com a criança e a infância, uma vez que estas são colocadas em um papel de afirmação e de criação, nele o autor descreve as três transmutações sofridas pelo espírito para o princípio da atividade criadora no homem, ele descreve como o espírito se muda em camelo, e em leão o camelo e em criança o leão.

O espírito camelo renuncia sua liberdade e se prende ao dever carregando consigo os pesados valores e tradições culturais que aspiram se constituir como totalidade, em certa medida o camelo sente prazer em suportar toda a carga colocada sobre ele, pois com isto ele pode provar toda sua força e fortaleza. Quando ele chega ao deserto, lugar de solidão ele se transforma em leão, este espírito por sua vez aspira a conquista de sua liberdade e de tornar-se seu próprio amo, no deserto ele enfrenta seu dragão que corresponde a figura da moralidade, do Estado, do poder opressor e do dever, ele diz ao leão “tu deves”, ao que este responde “eu quero!” , ao enfrentar o dragão e resistir aos valores impostos começa a se libertar deles; contudo o leão não consegue alcançar a liberdade de um modo afirmativo e nem criar novidade ou novos valores e para isso o leão sofre sua última transformação e vira criança.

O espírito criança corresponde a liberdade criadora, sem porquês nem paraquês, que tendo perdido o mundo quer ganhar para si o seu mundo; são a sua inocência e esquecimento que a livram de ressentimentos e rancores e com isso ela pode se afirmar e criar novos inícios. É a liberdade como afirmação que possibilita “[...] a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida.” (LEITE, 2010, p. 121).

Quando Nietzsche (2008) nos fala de espírito ele está se remetendo aos nossos processos de subjetivação, a tudo aquilo que se encontra dentro de nós e nos permeia, a infância assim não corresponderia a uma cronologia ou fase da vida, mas é sim um estado de ser, é a capacidade que temos de afetar e ser afetado no corpo, na pele, nos dedos, nos pés.

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não se ‘arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível. (LEITE, 2010, p. 141)

A criança pela infância a cada dia e instante produz nascimentos, está sempre em um movimento de inacabamento, nascendo e renascendo ela brinca com o tempo e se transforma a todo momento; ao trazer o novo, a novidade ela irrompe com o já dado. Assim somos invocados a pensar a infância e a criança não como falta, mas como um ser que tem sua própria força e potência,

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la. (KOHAN, 2007, p.101, grifo do autor)

Este novo modo de pensar a criança pede uma educação que possa ser outra, uma educação que rompa com os modos usuais e hegemônicos em que ela tem operado, nos quais a educação tem sido vista como um meio de conduzir a criança a maioridade. Como um processo de educar para; educar para que as crianças se submetam ao projeto de homem e sociedade do futuro que foram determinados por outros, educar para que as crianças saiam da escola e ocupem o espaço social e de trabalho que foram esquadrihados para elas, educar para que elas aprendam a dominar suas paixões e corpos em favor das vontades do capital.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. (KOHAN, 2007, p.97-98)

Através desse encontro poderia surgir não uma educação da infância, mas uma educação feita pela infância, uma educação de abertura, educação como um processo de formação como produção e constituição de si,

Uma educação que possa ser uma 'educação experiência', uma 'formação experiência', é sempre uma educação onde predominam esses espaços de

abertura e de práticas de poderes que não se encerram em um pólo ou outro, mas que fazem circular: palavras, sentidos, possibilidades. Assim, uma ‘educação experiência’, ex-põe, coloca para um fora do sujeito, não se preocupa em internalizar, em interiorizar, mas põe para caminhar, cria travessias, cria caminhadas, caminhos. O professor, ou o formador de um modo geral, não se preocuparia então em ensinar, mas em criar espaços de relação entre o sujeito e o conhecimento, espaços de relações de sentidos, de relações de abertura, de olhar para as inquietudes. (LEITE, 2010, p. 196)

Essa educação experiência implicaria em repensar os modos pelos quais a educação vem operando trata-se de um deslocamento da lógica dos lugares, do se chegar há um determinado lugar, de se desprender da ideia de que precisamos deixar de lado nossa criança para evoluirmos e nos tornarmos maiores e percebemos que nossa “evolução” depende justamente do que a infância, a criança e as minoridades possuem de mais potente a capacidade de romper com o instituído de fazer irromper o novo, o inesperado quando pensávamos que tudo já estava dado.

mas, também acredito e busco “formas de educação
outra”, que considerem a potência da criança e que oportu-
nizem brincadeiras, interação e experiências que respeitem o
tempo e a singularidade dos sujeitos.
Na coordenação, busco dialogar diretamente com as
educadoras sobre a participação das crianças no processo
educativo, tornando novas ações e intencionalidades.
Penso, acredito que o novo desafio é este ma-
mente complexo, pois o modelo educacional além de um
projeto político intencionalmente elaborado, e requer muita
persistência e linhas de fuga para efetivamente um
“educação outra”.

(Daniele, Minas Gerais, 2017)

4.1 Educação maior e menor

A ideia de menor como oposição ao maior, ao grandioso passou a ser ressignificada com os pensadores Deleuze e Guattari (2003) que em sua obra “Kafka por uma literatura menor”, criam o conceito de literatura menor como um meio para analisar a obra de Franz

Kafka que opera uma subversão da língua alemã da qual se apropriou. Para os pensadores “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.38), assim a força do menor se encontra justamente em criar linhas de fuga e modos de operar mediante ao maior.

Os autores afirmam que para que uma literatura seja considerada menor, esta deve possuir três características, a primeira seria a desterritorialização da língua, pois toda língua ocupa um determinado território, está dentro de certa cultura e tradição, o que gera determinados campos identitários; a literatura menor provoca um deslocamento desse território, desse comum a todos. A segunda característica da literatura menor é a sua dimensão política, ela deixa evidente que o próprio ato de viver é político e revolucionário, enquanto que a literatura maior trata das questões cotidianas e individuais sem evidenciar as questões políticas, não é que elas não estejam presentes nessa literatura, mas elas aparecem mais como um pano de fundo com o intuito de territorializar essas questões no sistema da tradição, seria uma espécie de “neutralidade” política, como se isso fosse possível.

A terceira característica da literatura menor é que tudo toma um valor coletivo, pois os valores que ela traz não pertencem somente ao autor, mas a toda comunidade, a todo coletivo, ou seja, a obra fala por milhares, pois todos os agenciamentos que ela produz são coletivos.

Gallo (2002, 2016) inspirado na leitura dessa obra de Deleuze e Guattari faz um deslocamento desses conceitos para o campo da educação e trabalha com a ideia de uma educação maior e menor. A educação maior seria aquela das políticas públicas, dos planos decenais, das diretrizes e parâmetros, da constituição e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), políticas essas pensadas e produzidas a serviço do poder. “A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, 2002, p.173), a produção dessa educação é feita através das macropolíticas, dos gabinetes e expressa nas leis e nas instituições.

Já a educação menor seria um ato de resistência e revolta contra as políticas impostas e os fluxos instituídos, é um ato de singularização e de militância, sendo produzida no âmbito da micropolítica nas ações cotidianas de cada um e nas salas de aula. Para o autor se na literatura menor é a língua que se desterritorializa, no âmbito da educação a desterritorialização é dos processos educativos; as diretrizes, as políticas e os parâmetros da educação maior estão sempre dizendo como ensinar, porque ensinar, para quem ensinar e o que ensinar. A educação maior constituiu-se como uma imensa máquina de controle, máquina de subjetivação e de produção dos indivíduos em série. “Cada estudante é, nada mais, nada

menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem da máquina.” (GALLO, 2002, p.174).

É preciso resistir, desterritorializar os princípios e normas da educação maior, quebrar os mecanismos máqunicos gerando possibilidades de aprendizagem insuspeitas naquele contexto, a educação menor age justamente nessas brechas fazendo emergir possibilidades que escapem a qualquer controle, produzindo diferenças. Se toda educação é um ato político na educação menor isso é ainda mais evidente por se tratar de um empreendimento de resistência e revolta, a educação menor ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, abre um espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações no nível micropolítico.

A educação menor é rizomática, fragmentária, ela não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade, tão pouco a interessa criar modelos, impor soluções ou propor caminhos, não se trata de buscar a integridade dos saberes e nem a complexidade de uma suposta unidade perdida. Importa fazer rizoma, criar conexões, conexões sempre novas; a educação menor é máquina de guerra não aparelho de Estado. Nesse sentido podemos dizer que a educação menor precisa estar se refazendo e se movimentando constantemente, pois a educação maior tende sempre a querer capturá-la e quando isso ocorre cabe a ela criar novos rizomas, novas linhas de fuga.

Na educação menor tudo adquire um valor coletivo, não há atos solitários ou isolados toda singularização é uma singularização coletiva, trata-se de um exercício de produção de multiplicidades, ela “[...] aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.” (GALLO, 2002, p.176).

Mediante o exposto podemos dizer que a potência do menor, da criança ou mesmo da infância se encontra justamente nessa liberdade de criação, de não se amarrar a razão das coisas, de resistir aos golpes inventando sempre modos de vida outros, que fazem operar e fluir suas intensidades, paixões, criações, invenções nos apresentando assim uma infinidade de outros mundos possíveis. Uma vez que,

O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da [...] infância. (KOHAN, 2007, p. 134)



APRENDIMENTOS



REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1984.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Disponível em: < <http://lelivros.top/book/baixar-livro-meu-quintal-e-maior-do-que-o-mundo-manoel-de-barros-em-pdf-mobi-e-epub/> >. Acesso em: 19 nov. 2016.
- BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/548946642060956424/> >. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: magia e técnica arte e política ensaios sobre literatura história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. 5 ed. São Paulo: editora brasiliense s.a, 1995.
- BRASIL. Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em:< <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2017.
- BRASIL, André Guimarães. **Modulação/Montagem: ensaio sobre biopolítica e experiência estética**. 2008. 206 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea) – Escola de comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.pos.eco.ufrj.br/site/teses_dissertacoes_interna.php?tease=9>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- BUARQUE, Chico. **Ciranda da Bailarina**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85948/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- CABRAL, Cláudio Orlando Gamarano. **Entre Xaropes, Baleias e TDAHs: a escola e a medicalização**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1631/1/claudioorlandogamaranocabral.pdf> >. Acesso em: 16 jun. 2017.
- CALVIN e Haroldo. 2012. Disponível em: <<http://universodda.blogspot.com.br/2012/01/tirinha-3-peregrinando-10.html>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das Maravilhas**; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades?. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação- RESAFE**, Brasília, n. 20, 4-29, maio-out. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/9662/7119>>. Acesso em: 13 maio 2017.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática**: experiências educativas infantis imagéticas. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127793>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CHRISTOFOLETTI, Rafael. **Dissertação-filmica**: cinema, loucura e resistência. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90052/christofoletti_r_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 4 jun. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v.3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v.4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e seu papel. In: _____. **Educação e Sociologia**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.43-73. Coleção Textos Fundantes de Educação.

ENGUITA, Marino Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI, P. (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, P. (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, p. 169-178, jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>>. Acesso em: 4 jun. 2017.
- GALLO, Sílvio. A escola: lugar de formação?. In: SCARELI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 191-205.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. A riqueza do tempo perdido. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.2, p.109-125, jul/dez.1999.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28 jan/fev/mar/abr. 2002.
- LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto: Infância, Linguagem e Escola**. Taubaté- SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
- LEITE, César Dozinetti Pereira. **Experitempos de Experinfâncias: Re-cortes de Montimagens de-formação**. 2010. 206 f. Livro Docência (Psicologia do Desenvolvimento)- Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho , Rio Claro, 2010.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n. 68, p. 13-28, 2016.
- LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647544/15702>>. Acesso em: 24 maio. 2017.
- LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109138/ISBN9788579830877.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

MACHADO, Adriana Marcondes. Uma nova criança exige uma nova escola: a criação do novo na luta micropolítica. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.191-202.

MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as Cem Existem**. Disponível em: <http://www2.rosasensat.org/files/malaguzzi_100_portug.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MANDELBAUM, Belinda. Família e escola: um encontro possível. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar. São Paulo, 2016. v.2, p. 26-37. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35124.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.41-64.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo interinstitucional queixa escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2015. p. 79-126

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Das três metamorfoses. In: _____. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.39-43.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.79-92.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. **Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa Margarida**. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134164/000857639.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jun 2016.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na escola. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 205-210, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/25334/18058>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2003.

RIANI, Camilo. **[Pintura de criança formada por remédios]**. 2015. 1 quadro.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2015. 267 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17307/1/Tese_Doutorado_Maria_Izabel_Souza_Ribeiro.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.

ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n.2, p.241-251, set/fev, 1993. Disponível em: <https://cadernosdesubjetividade.files.wordpress.com/2013/09/cadernos-de-subjetividade_n-2_linguagens_1993.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SOUZA, Fernanda Cristina de; LEITE, César Donizetti Pereira. O “Papa dos loucos”: uma leitura sobre a diferença a partir da obra “O corcunda de Notre-Dame” de Victor Hugo. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 27-35, jul/dez 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24041/17010>>. Acesso em: 1 set. 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo, 2016. p. 59-79. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27601.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VICENTIN, Maria Cristina. Criar o descrençável. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo, 2016. p. 35-43. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27601.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VOLTOLINI, R. Saúde mental e escola. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo, 2016. p. 81-95. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27601.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.