

VIVIAN DE JESUS CORREIA E SILVA

**INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECOCE E O CONTROLE SUBJETIVO NA
INFÂNCIA: cartografias de uma problemática contemporânea**

ASSIS

2012

VIVIAN DE JESUS CORREIA E SILVA

**INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECOCE E O CONTROLE SUBJETIVO NA
INFÂNCIA: cartografias de uma problemática contemporânea**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e
Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual
Paulista para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e
Sociedade)

Orientadora: Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima

ASSIS

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Carlos A. Conceição, CRB-8/8442, SP, Brasil)

Silva, Vivian de Jesus Correia e
S586 Institucionalização precoce e o controle subjetivo na
infância: cartografias de uma problemática contemporânea /
Vivian de Jesus Correia e Silva. Assis, 2012
83 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e
Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2012
Orientadora: Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima

1 - Institucionalização Precoce. 2 - Educação Infantil. 3-
Maternidade. 4 – Biopolítica. 5 – Subjetividade. I. Lima,
Elizabeth Maria Freire de Araújo. II. Título.

CDD 22. ed.: 155.4
362.732

VIVIAN DE JESUS CORREIA E SILVA

INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECOCE E O CONTROLE SUBJETIVO NA
INFÂNCIA: cartografias de uma problemática contemporânea

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia (Área de
Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Data: 12/11/2012

Comissão examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima – UNESP/ Assis

Prof. Dr. Silvio José Benelli – UNESP/ Assis

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Marcondes – USP/ São Paulo

Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho – UNESP/ Assis (suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Gonçalves Vicentin – PUC/ São Paulo (suplente)

*Parece que de repente
Sabes que te falta uma mão
Os dois olhos
A língua
Ou a esperança
É possível, Pedro
João ou Tiago
Que perdesse algo
Tão necessário
Sem que percebesses?*

Pablo Neruda

Agradecimentos

*Àqueles que com sua presença me orientaram o caminhar
E àqueles que com sua ausência me orientaram
Sobre as múltiplas formas de se fazer presença.*

SILVA, Vivian de Jesus Correia. *Institucionalização precoce e o controle subjetivo na infância: cartografias de uma problemática contemporânea*. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

Resumo

Essa pesquisa tem como objetivo cartografar as relações entre a institucionalização de crianças em estabelecimentos educacionais antes do período de escolarização formal, aqui denominada de Institucionalização Precoce e a produção da subjetividade contemporânea, considerando a relação que se estabelece entre a criança e a família, e para o tipo de maternidade produzida no campo social. Investigamos e problematizamos a questão da Institucionalização Precoce e a produção da subjetividade, situando-as a partir das perspectivas teóricas de Foucault, Deleuze e Guattari. Operando com o conceito de Institucionalização Precoce, explicitamos seus efeitos éticos em termos de produção de subjetividade, sob o prisma do processo de transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, considerando os desdobramentos subjetivos promovidos pelo sistema capitalista no atual contexto biopolítico.

Palavras-chave: *institucionalização precoce, educação infantil, maternidade, biopolítica, subjetividade.*

SILVA, Vivian de Jesus Correia. *Precocious Institutionalization and the subjective control in the childhood: contemporary question cartography*. 2012. 83 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

Abstract

This research was done by a theoretical investigation about the moment when a child starts to go to education places like a school before the obligatory age of usual education, here called Precocious Institutionalization, and the changings that it results at the productions of subjectivity, at the relationship between children and family, specially the maternity in the society. Using theory references of Foucault, Deleuze and Guattari, was done the analysis with the help of cartography. As a result, there is a kind of map of the way that the human subjectivity is produced by two different society strategies, the disciplinary society integrated with the control society using biopolitics inside the contemporary questions to increase capitalism system.

Key-words: *Precocious Institutionalization, child education, maternity, subjectivity, biopolitics.*

Sumário

1 – INTRODUÇÃO: APRESENTANDO MARCAS	9
2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: CARTOGRAFIA E GENEALOGIA.....	15
3 – PANORAMA TEÓRICO-HISTÓRICO	19
3.1 - Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle	19
3.2 – Disciplina e Controle: a Institucionalização Precoce como Intersecção....	30
3.3 – A Produção da Subjetividade	33
4 - O GOVERNO DAS CRIANÇAS E A BIOPOLÍTICA: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO CIVIL	37
4.1- A construção social da Infância e da Família	37
4.2 – Instituição familiar e governo das crianças no Brasil	44
4.3 – A emergência histórica da Educação Infantil	48
4.4 – “Lugar de criança é na escola”	57
5 – PROBLEMATIZAÇÕES	61
5.1 - Trabalho de Mulher X Mulher no Trabalho	61
5.2 – O Homem sob suspeita: a restrição dos afetos continua	65
5.3 – Devir-criança em xeque.....	67
5.4 - Desejando a multiplicidade.....	71
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM DIREITO À PAUSA	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

1 – INTRODUÇÃO: APRESENTANDO MARCAS

A presente pesquisa aborda a questão da produção de subjetividades a partir de práticas institucionais particularizadas, como é o caso da escolarização precoce. A produção de subjetividade contemporânea está marcada pelo controle e pela institucionalização. Este quadro caracteriza nossa relação com as crianças.

Estudar o processo de escolarização de crianças menores de seis anos - evento que está se naturalizando - mostra-se importante porque consideramos que é necessário problematizar a extensão e quais os efeitos de tal fenômeno nos modos de subjetivação do segmento infantil.

Muitas vezes, governos e trabalhadores da educação tomam decisões, realizam ações, impõem políticas, programas e projetos ignorando a complexidade das questões que envolvem a infância e o início da construção subjetiva. Assim, acredito que uma pesquisa que explore as relações entre Institucionalização Precoce e produção de subjetividade pode contribuir para a compreensão dos modos de subjetivação contemporâneos e para as discussões acerca da educação infantil.

Esse trabalho de investigação está situado no campo dos estudos da subjetividade contemporânea e por se dedicar a investigar os modos contemporâneos de relação com o infantil, pretende pôr em xeque as afirmações recorrentes que naturalizam e impõem a escolarização precoce para todas as crianças que estão imersas nas mais diversas condições de vida, independente de classe social, cultura, valores familiares. Dessa forma, esta pesquisa visa contribuir de várias maneiras para diferentes áreas de conhecimento como a psicologia, a educação, a saúde, a filosofia, e para as práticas sociais em geral, principalmente as relativas aos menores de seis anos.

Minha inquietação acerca da infância institucionalizada iniciou-se também de modo precoce. Na minha infância tive a oportunidade de gozar de certas liberdades até os seis anos completos. Não existia rotina estruturada numa casa de oito pessoas, com horários, idades e necessidades diversas. Podia ir para a rua e voltar quando quisesse.

Ao ingressar na escolarização obrigatória, aos seis anos de idade, gostei da escola, de ver pessoas diferentes e ter novas experiências, mas me incomodava - a ponto de doer - o fato de ser obrigada a pedir para ir ao banheiro, para tomar água, ir e voltar, ficar sentada na mesma posição por horas, ouvir gritos de ordens, sentir certo calafrio constante, medo silencioso de fazer não-sei-o-quê, e se parecesse algo errado, sofrer uma humilhação pública...

Fui acostumando a uma seriedade monástica que evitou muitos transtornos, mas barrou a série de experimentações às quais estava acostumada.

Assisti meu irmão mais novo ser obrigado a esta mesma rotina, não aos seis, mas aos três anos de idade. Nossa mãe decidiu voltar a trabalhar fora, devido à situação financeira difícil pela qual passava a família. Visitamos várias escolinhas, todas me pareciam lugares muito tristes, bem diferentes da rua. As crianças ficavam paradas ou chorando ou brincando uma brincadeira comandada - achei o clima estranho para crianças tão pequenas. Meu irmão se agarrava no muro da rua e não queria, de jeito nenhum, ir à escola. Chorava, esperneava e era uma tortura assistir aquilo todos os dias. Minha mãe demorou meses para tomar uma atitude porque ela não assistia a cena, os horários não coincidiam, meu pai levava meu irmão para escola e minha mãe buscava. Para ele tratava-se de birra, sendo sempre orientado pelas educadoras da escolinha que este comportamento era normal entre crianças que começavam na escola. Ele desgrudava o filho do muro, convencido que estava de que aquilo se devia a tal fase de “adaptação”.

Quando o menino começou a voltar para casa com as roupas sujas de vômitos constantemente, minha mãe foi até a escola e constatou, com espanto, que as professoras obrigavam as crianças a comerem todo o conteúdo da lancheira. Como elas ficavam na escola em período integral, as mães costumavam preencher as lancheiras com grande quantidade de alimentos e, independente do tamanho da porção enviada, as crianças eram obrigadas a comer todo o conteúdo, mesmo que vomitassem. Segundo a direção, essa prática justificava-se porque as mães reclamavam caso a lancheira voltasse cheia e apenas ficavam satisfeitas e tranquilas quando verificavam que os filhos comiam tudo o que havia sido preparado para eles.

Lembro-me de, naquele momento, ter sentido uma profunda consternação pela condição infantil. As crianças eram trancafiadas, ignoradas e desrespeitadas em suas necessidades mais básicas, por não conseguirem se comunicar verbalmente com clareza, devido a pouca idade. Como devia ser torturante passar o dia todo naquela escolinha, coagido a se alimentar muito além do necessário, sem saber o porquê de estar ali nem quando seria buscado...

Mudamos meu irmão de escola e, nesse outro estabelecimento, fez amigos, se divertiu, não protestava para ir, mas o impacto causado pelas atitudes dos adultos, que eram capazes de fazer coisas aterradoras com as crianças quando se sentiam com razão ficou marcado em mim. Pensavam por elas, falavam por elas e agiam de modo violento, sem se esforçar para construir algo em conjunto, aprender, trocar, entender, ler o corpo além das

palavras, sentir o contato, afetar-se com ele. O corpo infantil permanecia ignorado, trocado pela imagem de um vir-a-ser no futuro que justificava ignorar o que se é no presente, conduta que legitimava – e legítima - abordagens repletas de invisibilidade, praticamente indetectáveis, mas passíveis de serem sentidas.

O tempo passou, as creches se modificaram em muitos aspectos, várias leis foram criadas e passaram a regulamentar seu funcionamento, mas continuo achando que é difícil sentir alegria ao entrar em uma. Os bebês gostam de ficar ali o dia todo? Como os trabalhadores da creche se relacionam com as crianças?

Esse assunto foi trabalhado primeiramente numa pesquisa de Iniciação Científica, com enfoque na transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle e em como os estabelecimentos de educação infantil se encaixavam na nova lógica social, por meio da produção de um determinado tipo de subjetividade (SILVA, 2007).

Após o nascimento da minha primeira filha, as creches com sua utilidade, sua estrutura e suas contradições entraram na minha vida de modo mais aprofundado. Não consegui retornar ao trabalho quando acabou a licença porque era inconcebível para mim deixar um bebê de quatro meses aos cuidados de estranhos. Mas após um ano e meio em casa, a creche passou a fazer parte do meu cotidiano.

Num mundo onde trabalhar fora não é necessariamente opcional, a creche viabilizou a nossa sobrevivência familiar nos garantindo dignidade, me garantindo liberdade, garantindo a ela contato com outras crianças. Parece ser o único caminho da maternidade contemporânea, e este é também meu grande incômodo atualmente. E se eu não contasse com uma reserva financeira e tivesse sido obrigada a colocar minha filha na creche num momento que eu não julgava adequado? Como teria sido esta experiência para nós?

Quando saí do trabalho para ficar com minha filha por mais tempo, fui bombardeada de críticas. Supostamente, eu apresentava uma postura retrógrada e antifeminista por depender do salário do meu companheiro, e ainda estava impedindo minha filha de ter sucesso no futuro, pois na creche eles sabiam estimular as crianças corretamente para a aprendizagem e em casa ela não aprenderia nada comigo.

Além disso, estragaria fatalmente minha carreira passando tanto tempo fora do mundo do trabalho. Em muitas conversas e atitudes percebi que eu era vista como uma mãe com apego patológico que não deixaria a filha crescer, e ainda como sendo algo leviana por não cuidar da parte financeira, tão indispensável numa lógica social onde saúde, educação, cultura, lazer têm um alto custo. Fiquei bastante surpresa com a unanimidade de opiniões

afirmando que o modo que encontrei de ser mãe estava errado, vindo das mais diferentes bocas, parecendo um coral que independia de idade, sexo, classe social, nível cultural.

A minha filha andou e saiu das fraldas antes de um ano, se desenvolveu muito bem, fala perfeitamente, é segura e tranquila, fica longe de mim sem nenhum problema, faz amizades. No período que engloba a gravidez, maternidade, trabalho dentro do lar, retorno ao trabalho fora do lar, procurei participar de listas de discussão na internet referentes a esse processo. As mães procuram esses espaços para discutir muitos assuntos. Nesse período pude observar uma mudança dos conteúdos discutidos, pude notar uma mudança nos discursos.

Encontrei inicialmente angústia, sofrimento e doenças (infecções recorrentes nas vias aéreas, viroses e alergias) neste processo de deixar o bebê na escola e retornar ao trabalho, fenômenos nomeados na área da educação infantil como “criar resistência” ou “adaptação” ao ambiente escolar, sobre os quais eu já sabia um pouco desde a escolarização do meu irmão. Mas com o tempo, não se falou mais nisso, questionar não cabia mais. Eu colocava questões, anseios, reflexões e não obtive mais respostas, embates. Todos pareciam adaptados ao processo de “adaptação”... Senti como se estivesse submersa e isolada numa questão e num processo que pareciam já ultrapassados pelo resto das mães.

Havia um consenso – não verbalizado – de que a licença-maternidade acaba e a vida profissional deve continuar da mesma forma. Trocavam-se então telefones de pediatras, psicólogos, endereços de escolas, dicas de como lidar com as professoras, como chegar com uma boa aparência no trabalho quando não se dormiu a noite toda por ter ficado cuidando do filho, como administrar a casa, o casamento, o filho e a carreira. Uma mulher estimulando a outra a prosseguir numa rotina de sobrecarga que exigia esforços homéricos, sem questionamentos, mas sim adaptação. Perdi o interesse pelas listas de mães pela Internet, mas não pela questão. Que maternidade está sendo forjada no contemporâneo? Que lugar a mulher tem ocupado e qual o custo de querer abarcar tantas frentes e compromissos?

Depois de um ano e meio após o nascimento de minha filha, precisei voltar a trabalhar, e surgiu uma boa oportunidade de trabalho e o mestrado. Neste momento pensei que poderia contar com a creche. Minha filha estava segura e com muita vontade de conhecer outros ambientes.

Passamos por muitas escolas, das simples às renomadas, das públicas às particulares, do centro aos bairros, mudamos de endereços, de cidades, de ideias. Um dos pontos em comum a todas que passei era que as diretorias das creches não aceitam e não querem nossa opinião, nossa participação, nossa entrada, dizem que querem, mas as atitudes revelam o contrário; mães questionadoras não são necessariamente vistas como colaboradoras

para a melhoria do atendimento. Ao me perguntarem se gosto das creches, diria que foi imprescindível contar com elas para retomar a minha vida profissional, ter e dar mais conforto para a família.

Minha filha gosta da creche atual, mas sempre deixa muito claro que preferia estar em casa ou explorando o ambiente. Dificilmente uma turma de creche frequenta uma praça pública e ela sente a necessidade de estar ao ar livre. Estão sempre trancados numa sala ou no mesmo parque de todos os dias, cuja frequência, em todas as instituições que passei, é sempre a mínima possível. Provavelmente porque as crianças caem, se sujam, causando alguns transtornos fora da rotina.

Sou completamente dependente da creche no momento, mas não fico satisfeita ao deixar minha filha às sete horas da manhã e buscá-la apenas às quatro horas da tarde. Acho pesado para uma criança de três anos “trabalhar” em período integral, todos os dias úteis, não ter a opção de dormir mais num dia frio ou chuvoso, pegar tantas doenças respiratórias da vida em coletividade reclusa.

Também sinto pesar pelo meu companheiro, trabalhando em jornadas sempre muito menos flexíveis que as minhas, com uma licença paternidade tão curta, sempre perdido ao chegar em casa, sem saber por onde começar, o que fazer, pai após as vinte horas, pai-noturno, pai-cansado.

Gosto de pensar que nem tudo tem que ser como é e que temos a potência de construir outras maneiras de estar com as crianças e de cuidar delas, de ser mãe e pai, de forma que passar a maior parte do tempo longe de quem a gente gosta não seja assim tão normal. Numa perspectiva foucaultiana, estudar o presente é uma forma de explorar as linhas que se insinuam para que possamos pensar e viver diferentemente, diferir, ultrapassando os esquemas biopolíticos de controle, captura e repetição (FOUCAULT, 2010).

Nesse sentido, o aparecimento das creches e a entrada das crianças cada vez mais cedo em instituições é um evento histórico de grande importância e indica um problema de pesquisa. Mais do que se posicionar contra ou a favor das creches, reivindicamos o direito de pensar seu lugar no mundo atual, seus efeitos na subjetivação infantil, familiar e social e o porquê da crescente dependência desse estabelecimento institucional por parte das famílias.

Assim, essa pesquisa procurou conhecer os modos de constituição desse problema e as linhas de escape e invenção que se insinuam no contemporâneo.

Neste trabalho desenvolvemos um estudo teórico-conceitual por meio de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo explorar algumas questões que envolvem a infância e o

início da construção subjetiva, dentro da proposta de que tal olhar poderia contribuir para uma pesquisa maior sobre os modos de subjetivação contemporâneos.

Para isso, foi necessário descrever e historicizar a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, juntamente com a emergência da Educação Infantil com seus dispositivos educacionais de cuidado, criados para o governo das crianças.

Em seguida, precisamos estudar as transformações da infância e da família, simultâneas ao surgimento das políticas em Educação que *escolarizaram* o estabelecimento assistencial à infância inserindo-o na denominada Educação Infantil.

Por fim, ensaiar uma maior elaboração e definição conceitual do que seria a Institucionalização Precoce, verificando seus efeitos para a experiência da criança, da infância e da família. Isso responde ao nosso objetivo principal que é contribuir com o estudo mais amplo da produção da subjetividade no contemporâneo.

Entender como funciona um processo acompanhando-o no presente e indagando suas origens nos permite maior capacidade de participação/alteração de conceitos e condutas e nossa inserção em um campo de lutas políticas em torno da produção de subjetividade.

2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: CARTOGRAFIA E GENEALOGIA

Essa pesquisa caracterizou-se por ser uma investigação bibliográfica e documental voltada para a compreensão do fenômeno aqui denominado Institucionalização Precoce, sua constituição histórica, sua problematização, e as discussões presentes no contemporâneo que apontam para outras possibilidades de relação com a infância.

A revisão bibliográfica, pautada numa leitura como *gesto*, como *obra* (ORLANDI, 1996), foi feita a partir de uma abordagem rizomática dos textos, que os coloca em diálogo, em acoplamento, para a criação de novas leituras e novos textos (FERIGATO; CARVALHO, 2011). Dessa forma, nos propusemos a cartografar as relações entre a problemática da Institucionalização Precoce – aqui entendida como a inserção de crianças em instituições educativas antes do período de escolarização formal – e a experiência da família tal como tem sido vivida no contemporâneo, considerando o contexto biopolítico e as alterações que se processam na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

A metodologia construída para a realização desta pesquisa foi, assim, composta do cruzamento entre Cartografia (DELEUZE, 1988; FOUCAULT, 1997a; PASSOS et al., 2010; ROLNIK, 1989) e a Genealogia (VEYNE, 1982; FOUCAULT, 1997a). A inspiração Genealógica levou à exploração das forças do passado que constituíram aquilo que somos agora e a forma através da qual nos relacionamos. A Cartografia introduziu na pesquisa um processo de seguir os movimentos de um fenômeno, de uma problemática, sem desconsiderar o envolvimento do pesquisador em relação ao processo.

A Cartografia, como estratégia de pesquisa, constitui um modo de operar que exige que se passe pela experiência para poder dizer algo dela. Dessa forma, é possível vislumbrar os procedimentos e o escopo dos resultados através da leitura, sem se ter clareza de uma solução para a problemática ou um final pré-determinado da pesquisa, mas deixando espaço aberto para o imponderável, para possíveis continuidades, enriquecendo e abrindo a discussão.

Ambas as inspirações metodológicas, Cartografia e Genealogia, problematizam a posição da Ciência na atualidade e rompem com o paradigma da neutralidade do pesquisador em relação à sua pesquisa, e com a ideia de neutralidade da própria pesquisa.

Para Suely Rolnik, as marcas que trazemos são justamente as forças propulsoras do pensamento que move o trabalho de pesquisador:

marcas são... estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo... as marcas são sempre a gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 2).

Assim, além das marcas, temos a questão do devir de um corpo de pesquisador. O *devir* seria uma abertura para “novas sensibilidades”, novos modos de existência, ao se agir como inventor e explorador (GUATTARI, 1987, p. 138-139). E para inventar, criar, é possível ser um pesquisador, um cientista, mas sem perder a noção de que, na verdade, todo ser humano tem esse potencial criativo (PÉLBART, 2003, p. 23).

O *devir* é acompanhado das marcas e do pensamento. A capacidade de pensar corre na intensidade das marcas, forçando o pesquisador a se aprofundar, incomodando, impulsionando para a busca de algo que não se sabe exatamente do que se trata. As marcas incitam a procurar onde “o pensamento... funciona por constrangimento... o que constrange aqui é a pressão das marcas...” (ROLNIK, 1993, p. 5).

Esse desassossego do pensamento, essa não tranquilidade em relação ao que se sente e a tentativa de dar sentidos às marcas que vibram em nossos corpos, iniciam processos criativos de decifração dos signos, de transformação dos corpos, de mudanças, de devir. Para Deleuze (DELEUZE, 1988 apud LIMA, 2003a), o processo de decifração de signos é iniciado por essas sensações inéditas e desestabilizadoras que acarretaram em marcas. Tais marcas ficam dolorosas se negligenciadas, e convocam ao trabalho de pensamento indispensável para a conquista de um novo estado - de incorporação dessas marcas que incomodam nosso corpo por habitá-lo. Para que possam habitar um novo corpo - corpo reconstruído a partir das marcas - é preciso integrá-las de um modo que o corpo possa torná-las parte integrante da nova paisagem que se constitui, trazendo uma pseudoestabilidade a ser rompida pelas próximas experiências marcantes (ou seja, que trazem mais marcas) da vida.

Já o paradigma Positivista, diferente da Cartografia, propõe que se aplaque o fervor das inquietações para que se possa fazer pesquisa; o pesquisador deve ser neutro, seus processos de pensamento, imparciais e a pesquisa considerada um retrato fiel e objetivo da realidade (PASSOS et al., 2010, p. 109). Pode-se comparar a pesquisa positivista a um retrato, a uma fotografia e a uma representação, como um recorte da realidade. Entretanto, a mera escolha da paisagem a ser analisada dentro da intenção de se fazer uma retratação objetiva do

fenômeno, já revela uma intervenção pessoal do pesquisador enquanto intencionalidade subjetiva.

Na perspectiva cartográfica aqui adotada, considera-se que o objeto de pesquisa, os conhecimentos acerca deste objeto, os conceitos gerados, o próprio retrato, tudo isso é construído no intercruzamento entre forças históricas, políticas, sociais, da mesma forma como é constituída a subjetividade do pesquisador. Este não escolhe um tema aleatoriamente (o pedaço da paisagem a capturar pela fotografia) ou o levantamento bibliográfico realizado, *ele é forçado* ao tema por suas marcas, todos os aspectos constituintes da pesquisa são norteados por suas escolhas.

Tanto o cartógrafo quanto o genealogista estão imersos no campo que investigam, já que o mundo e os problemas que desejam estudar compõem o tempo em que se movem, afetando-os.

Sendo assim, a pesquisa cartográfica seria uma espécie de filmagem, na qual o que há de movimento e de vibração na situação funciona direcionando a filmagem e selecionando as cenas cujas vibrações tocam o pesquisador e produzem ressonâncias, consideradas dignas de registro em filme.

A função do pesquisador é, então, explicitar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, e aqueles de criação e emergência de linhas de fuga, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo em que produzem subjetividade, nos interessando acompanhar os movimentos que o *dispositivo* a ser pesquisado realiza. (PASSOS et al., 2010, p. 90-91).

Na concepção de Deleuze (1988), desenvolvida em diálogo com Foucault, podemos entender que os *dispositivos* são máquinas que fazem ver e falar, dando assim visibilidade a processos subjetivos que motivam ações, comportamentos, norteados mentalidades e arranjos relacionais.

O estudo da bibliografia, com uma adequada seleção do material de acordo com os eixos da pesquisa, constitui o primeiro traço dentro do mapa que pretendemos esboçar, iniciado já pela própria construção do projeto, pré-requisito do Mestrado, além do fato de ter sido feita a Iniciação Científica na mesma área. Dentro da temática escolhida, faz-se necessário aprofundar leituras e confrontar conceitos diversos, produzindo uma escrita que desse conta do processo de elaboração do pensamento. E que acompanhasse os acontecimentos, as vibrações que pulsavam em nós e no campo social.

As temáticas identificadas como eixos da pesquisa foram: a Institucionalização Precoce enquanto problemática contemporânea, as novas construções da infância e da família,

a produção da subjetividade no capitalismo e no contexto das novas estratégias biopolíticas. Acompanhavam o estudo dessas temáticas as diversas sensibilidades do devir: devir-pesquisador, devir-mãe, devir-psicóloga, devir-criança e tantos outros devires-inomináveis a apontarem caminhos, tendo em vista que “o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (ROLNIK, 1989, p. 3).

Seguiremos problematizando o modo como foram escolhidas as bibliografias, os temas de desassossego das discussões, traduzindo em palavras o que for possível sobre o impacto dos encontros de orientação, as ardências das marcas, transformando esse modo de questionar e intervir do fazer enquanto método no próprio método de fazer.

As linhas acompanhadas da pesquisa bibliográfica serão traçadas inspiradas nas reflexões de Foucault, Deleuze e Guattari sobre as formas de exercício do poder constituídas na modernidade – disciplina e controle – e do pensamento e das ações no contexto biopolítico contemporâneo.

3 – PANORAMA TEÓRICO-HISTÓRICO

3.1 - Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle

Entendemos por Institucionalização Precoce o fenômeno de integrar à escola crianças a partir dos quatro meses de idade até os cinco anos completos, antes do período de escolarização formal. Para problematizar esta questão, precisamos pensar sobre o nascimento das instituições para acolhimento de crianças e suas transformações até a educação infantil da atualidade, bem como suas reverberações na formação familiar.

Para isso se faz necessário entender as características da sociedade no momento em que surgiram as primeiras instituições escolares, no contexto da constituição das sociedades disciplinares e do desenvolvimento de um progressivo poder sobre a vida, tal como trabalhado por Foucault (1979). Inicialmente, discorrer sobre a sociedade disciplinar se faz importante, pois ainda conservamos muito de seu formato.

Para Foucault (1999a), as *sociedades disciplinares* surgem no século XVIII, atingem seu apogeu no século XIX e durante a primeira metade do XX. A sociedade disciplinar se caracteriza, principalmente, pela implantação da disciplina. E as disciplinas constituem dispositivos capazes de disparar e de operar efeitos de normalização (LIMA, 2003b).

A *disciplina* mostra, segundo esquemas artificialmente claros e decantados, a maneira pela qual os sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder podem se articular uns sobre os outros (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 242). Então, pode-se entender que, para a disciplina funcionar, o poder precisa atuar concomitantemente, constituindo a disciplina como uma forma de exercício do poder.

Mas o que é o poder? “O termo *poder* designa relações entre *parceiros*... um conjunto de relações que se induzem e se respondem umas às outras” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 240). O poder se expressa de muitas formas e nenhuma dessas expressões ocorre sem que os indivíduos atuem juntos, mesmo os que constituem a parte em aparente desvantagem, participam ativamente da relação de poder.

A estratégia de poder disciplinar consiste em restringir o sujeito a agir dentro de um limite situacional pré-estabelecido. Esse limite tem objetivo bem definido e é feito por uma rede intrincada de circunstâncias e vigilâncias que dificultam e até impedem o indivíduo de agir fora deste campo de ação pré-determinado. Há um extenso controle de variáveis situacionais, fazendo com que possíveis reações divergentes, o apelo ou impressões mais profundas apresentem-se como insuficiências/inadaptações de um único indivíduo, visto que a

norma que rege os comportamentos e circunstâncias está posta estrategicamente na posição de inquestionável.

Essa inquestionabilidade das *normas* é garantida pela definição de circunstâncias que neutralizem ações criativas/divergentes do indivíduo: “situações de confronto – guerra ou jogo – onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível. A *estratégia* se define então pela escolha das *soluções vencedoras*” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 247-248). Ou seja, o indivíduo pode ser imobilizado diante das tais soluções vencedoras, que seriam estratégias sociais de inclusão e exclusão, integração ou isolamento, para manter padrões de atitudes, deixando o indivíduo agir, mas restringindo, tanto quanto possível, a diversidade comportamental.

Também sobre a disciplina, ela funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade (VEIGA-NETO, 2005, p. 85-86). A partir desta afirmação, podemos vislumbrar que a disciplina é imprescindível para o funcionamento da sociedade disciplinar, sendo também produtora de processos de inclusão ou exclusão dos indivíduos no seu modo de funcionamento.

Ainda sobre a disciplina, percebe-se que se apresenta como uma ferramenta de trabalho, de construção, de produção, que é violenta, mas não aparenta isso externamente, pois é coberta pelo véu da utilidade, que a legitima. Afinal, seus produtos são vistos com o potencial de beneficiarem a coletividade. Foucault (1982) mostra que a docilização do corpo, a indução gradativa a comportamentos através da disciplina é muito mais econômica do que forçar atitudes através do terror. Enquanto o terror leva à aniquilação do corpo, a disciplina mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho, “se o terror destrói, a disciplina produz” (VEIGA-NETO, 2005, p. 77). E o capitalismo requer produção.

Vale destacar que, por meio da técnica de repetição nas ações rotineiras, a disciplina se imprime aos poucos, mais profundamente, na própria subjetividade. A subjetividade fica marcada por ações modeladoras, dentre elas, destacam-se as práticas educativas. Portanto, para promover a disciplina, é importante o confinamento em algumas das instituições de seqüestro, tais como a escola, e que o próprio sujeito, fruto do poder, interaja por meio de seu corpo e de sua subjetividade, participando dia após dia do seu próprio processo de docilização. Conseqüentemente, isso pode torná-lo *educado*, produtivo e integrado à sociedade, e no caso, à organização social capitalista.

O ser humano enquanto sujeito da sociedade disciplinar é esquadrihado, isto é, dividido e estudado milimetricamente, separado em diferentes segmentos, para, dentre outros efeitos, ter suas ações catalogadas e suas reações previsíveis, tanto quanto possível. Através dessa antecipação científica de suas reações, bem como atendimento ou criação de necessidades, o sujeito pode não vislumbrar forças/alternativas para lutar contra essa teia, extremamente bem desenhada, constituída em íntima interação com ele mesmo. O sujeito funciona como peça dessas estratégias, interagindo para o funcionamento da engrenagem.

Desde o século XVII, o poder disciplinar centrava-se no corpo individual - em seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, no investimento em sua docilidade e na extorsão de suas forças - através das tecnologias denominadas por Foucault (1982) de *disciplinas*, caracterizadas por uma anátomo-política do corpo. Este movimento é parte de um progressivo desenvolvimento do poder sobre a vida através da criação de categorias, normatizações e regras em geral. Dessa maneira, Foucault nos faz ver que existe uma distância entre se reger um conjunto e se viver em conjunto, ao historicizar as várias formas de se conviver em sociedade, contextualizando as regras com os objetivos de pano de fundo que as nortearam.

Foucault (1999a) diz que desde meados do século XIX está em curso a constituição de uma segunda forma de poder sobre a vida, centrada no corpo-espécie, suporte de processos biológicos comuns aos seres vivos. Foucault chamou de *biopolítica* da população essa forma de exercício do poder, que se interessa em conhecer os modos de regulação da vida das populações e suas condições de variação, estabelecendo mecanismos permanentes de vigilância e controle que organizam as populações em grupos identitários e identificáveis, definidos a partir de diferentes traços: gênero, idade, classe, diagnóstico, situação jurídica, dentre outros. (LIMA, 2003a). Como nos diz o filósofo, aqui “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e *presenças controladas*” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

A *biopolítica* funciona como uma medicina social, não direcionada ao homem-corpo, como na era disciplinar, mas ao homem-espécie, integrando uma estratégia ampla de poder - o *biopoder* - onde se supõe uma economia cujo princípio é estimular o crescimento das forças sujeitadas e a eficácia daquilo que as sujeita. Dá-se especial atenção às formações coletivas, aos processos próprios da vida, lidando com os fenômenos da população no intuito de estabelecer mecanismos reguladores da massa (FOUCAULT, 1999a, p. 42).

Seguindo as intuições de Foucault sobre a biopolítica e os novos poderes que controlariam a sociedade, Deleuze (1992), em um texto breve que produziu um forte impacto

sobre o pensamento contemporâneo e que abriu trilhas importantes para desenvolvimentos posteriores, diz que as sociedades disciplinares estariam entrando em processo de declínio a partir do final século XX. Outra forma de exercício de poder começava a se tornar preponderante, dando lugar ao surgimento de uma nova forma de organização social, que o filósofo chamou de *sociedade de controle*.

Uma característica a se destacar no surgimento das *sociedades de controle* é sua plasticidade. Tal flexibilização plástica se expressa pelo fato de que “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço; sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Nota-se que a Institucionalização Precoce, através do controle das circunstâncias às quais estão entregues os sujeitos menores de seis anos, poderia modelar/orientar a subjetividade dessas crianças, com a meta de integrá-las ao novo tipo de controle social. Fazendo-as respirar precocemente os vapores da sociedade em ascensão, torna-se provável o surgimento de um tipo padrão de novos homens, com suas subjetividades construídas empiricamente pelas circunstâncias disponíveis. Faz sentido a afirmação de Deleuze sobre um novo homem, o “homem do controle... ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 222).

Relacionar as características deste novo homem com os novos formatos do capitalismo e da escolarização é possível e necessário. Através da formação continuada, o sujeito estará sempre vagando ao redor de uma órbita, como um satélite que gira continuamente ao redor de um planeta próximo cujo magnetismo é mais forte. Esse feixe contínuo de conexão do indivíduo à fonte do controle demonstra o quão pré-determinada estará a sua trajetória. Sua movimentação dá-se de um modo que é desnecessário conter ou vigiar, como na era disciplinar, justamente porque já não há como fugir, existe um magnetismo tal que é suficiente deixar que se cumpra o caminho estabelecido, numa órbita de movimentos padronizados que podem configurar um novo tipo de dominação, a subjetiva.

Em sua condição de peça, o sujeito passa a ser incitado a funcionar continuamente dentro da engrenagem do poder, numa obrigatoriedade de produzir incessante - produção dirigida - em todo momento de sua vida. É ensinado a desejar para si a segurança de não errar, não desperdiçar, fazer o máximo com o mínimo, numa verdadeira economia de gestos, de tempo e de *pensamentos*. Seria a era da instauração de um tempo ininterrupto, contínuo, onde nunca se começa e termina coisa alguma, de tão vinculados que estamos a uma formação

permanente, a uma dívida impagável, verdadeiros prisioneiros em campo aberto (DELEUZE, 1992).

Ser dirigido, interpretar tais papéis já delimitados, propagados como modos de ser verdadeiros e corretos é não arriscar agir, sentir e pensar algo diferente. Esse roteiro de vida dotado de *soluções vencedoras*, juntamente com o controle de variáveis, pode em nome de uma segurança empobrecedora dificultar as reações, as lutas contra o poder, impedindo o ato de cavar brechas, de gerar interrupções/pausas, de criar.

A escola disciplinar também se integra ao controle por suas novas características; o meio fechado, característico da sociedade disciplinar, se mantém atualmente, mas à guisa de membrana semipermeável. Basta observarmos que atualmente existem dois espaços distintos, a família e a escola, ambos separados por uma barreira agora bastante flexível, que possibilita o transitar. Dentro dessa condição há uma nova interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos entre o que é função da escola ou da família na vida de uma criança (GEIS, 1994).

Ao pensarmos no aluno, cuja formação permanente pode se iniciar aos *quatro meses de idade* entenderemos que, por mais educativas/técnicas/pedagógicas que sejam as abordagens na interação com ele, os profissionais precisarão necessariamente trocar as fraldas da criança e pegá-la no colo para dar a mamadeira. Sem garantir as condições básicas de cuidado para o bebê não será possível ensinar-lhe nada, o cuidado e até o *carinho* são condições imprescindíveis à aprendizagem, base inicial para um solo fértil no campo dos estudos e da produção, indissociáveis da produção de subjetividades.

Pela instauração de um tempo contínuo de estudo e trabalho, os indivíduos não sabem ao certo quando começaram, mas podem sentir que não há como estar fora e não se vislumbra o fim deste processo. Isto é, os efeitos modeladores das circunstâncias e dos frutos das práticas educativas vão muito além dos muros da escola, participam da disciplina e caem bem no controle.

O processo de escolarização funciona disseminando, espalhando suas relações ao contribuir para que “a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação” (VEIGA-NETO, 2005, p. 79). Dessa maneira, mesmo quando o educador não está presente fisicamente com o aluno, ele poderá estar impresso em sua subjetividade, através de seus ensinamentos, suas abordagens, suas atitudes; o aluno leva a ideologia da escola para sua casa. E até dentro da escola pode-se vislumbrar o quadro de

disciplinarização de si e sua repetição pela vigilância que acontece entre os pares, na ausência do professor, fazendo com que, na verdade, a vigilância nunca esteja ausente. Isso corrobora o conceito de que somos prisioneiros em campo aberto, já que o controle sobre nossas ações é contínuo e onipresente porque foi instalado dentro de nós há muito tempo.

As condutas continuam sendo catalogadas, estudadas, esquadrinhadas. Instauram-se regras de otimização que devem ser repetidas e perseguidas por todos, independentemente de suas características particulares. Estas regras pretendem facilitar a convivência social produtiva, dando, por conseguinte, suporte ao sistema capitalista. Através da norma, norteadora das regras, define-se o que está dentro ou fora, ou seja, o que é normal e o que é anormal. O *anormal* é colocado na categoria de fenômeno ameaçador, por isto devendo ser neutralizado, mas não é excluído da convivência social, vivendo à margem das disciplinas e suas benesses, como antigamente, mas sim integrado aos benefícios inerentes da vida *adaptada*.

Para manter-se normal, dentro da sociedade disciplinar e dentro da escola, sua principal instituição sustentadora, há que se ocultar de si mesmo tudo o que não for classificado como útil, produtivo, delimitado. As relações ficam permeadas pelo olhar disciplinador já que são:

... relações que têm como questão central a conduta do outro e dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas; os estudos já publicados sobre o enclausuramento e as disciplinas... (FOUCAULT, 1997b, p. 110).

Como já visto, a disciplina atua sobre o sujeito através das relações que ele estabelece consigo mesmo e com os outros e a escola é um dos meios para se alcançar esse fim. Foucault diz que o governo de si por si na sua articulação das relações com o outro é encontrado na pedagogia, sendo que “esse governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, toma lugar entre as instituições pedagógicas” (FOUCAULT, 1997b, p. 111-112). Esse autor faz uma ponte entre as disciplinas, o enclausuramento e as técnicas aplicadas usando como questão central a conduta de si e do outro como um modo de se fazer a história dos modos de subjetivação. Pode-se visualizar que um dos meios de propagação da disciplina, portanto, foi e é a vida escolar e a ciência que a legitima é justamente a pedagogia, sendo que as práticas pedagógicas constituem as técnicas reforçadoras do indivíduo no lugar de sujeito assujeitado à norma.

Mas o que é um *sujeito*? “Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235). O *sujeito* torna-se assujeitado na sua interação com o poder. As relações de poder aplicam-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marcando-o com sua própria individualidade. Ao ligá-lo à sua identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que os indivíduos devem reconhecer e que os outros devem reconhecer nele, constituindo “uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 233).

Como lutar contra o poder? Dreyfus e Rabinow (1995) indicam que há possibilidade de lutas contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete deste modo, aos outros, como lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. Todavia, eles não descrevem as ferramentas para lutar contra o poder. Já para Foucault (1979), onde incide o poder, ali também se exerce a *resistência*. Alguns recursos disponíveis consistem em modos de pensar o poder com base nos modelos legais; por exemplo, o que legitima o poder? Ou então, estudar modos de pensar o poder de acordo com um modelo institucional (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 232).

Além da reflexão e do estudo, existem muitas reações possíveis, denominadas como *micropolíticas* por Guattari (1987), consistindo em nos deixar guiar por sensações e desejos, buscando através da *afirmação da vida* promover a expansão dos modos de agir.

Pode-se pensar que, uma das formas usadas para desmontar as estratégias de poder é conhecê-las e entendê-las. Para isso, os modelos institucionais precisam ser também estudados e esquadrihados para se saber como funcionam suas estratégias vencedoras. Entra-se, assim, na questão das práticas pedagógicas, exercidas dentro das instituições educacionais, pois é através delas que se legitimam as relações de poder desde muito cedo na existência dos indivíduos. Como são definidas as práticas pedagógicas? Como têm sido as *resistências* e reações a tais práticas?

Para Aguillar (2011), na escola existe o jeito certo de falar, de sentar, de agir, de modo que o jeito diferente é desvalorizado, classificado como errado, com o acréscimo que as ameaças são uma constante e agem como forma de se conseguir o comportamento esperado dos alunos. As ações pedagógicas muitas vezes operam com base na sanção punitiva, no medo e na recompensa ao comportamento correto. Em suma, junto de Foucault, percebemos a

função do modo de agir da escola, porque o castigo, a penalidade “compara, diferencia, hierarquiza, exclui, em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1999b, p. 153).

A escola é uma instituição normalizadora/ disciplinadora de grande alcance. Pode-se entendê-la como uma das estratégias de articulação do poder, talvez a mais efetiva, pelo momento em que ela atinge o ser humano – agora desde a primeira infância – e por seu tempo de duração obrigatória que finaliza, coincidentemente, com o período de juventude, mas que hoje em dia permanece ao longo da vida na formação permanente.

A sociedade disciplinar se transformou. Na concepção deleuzeana, a sociedade de controle surgiu como uma espécie de refinamento da sociedade disciplinar. No tangente ao poder, o controle pode ser visto também como a estratégia vencedora dentre tantas outras estratégias já utilizadas.

Afinal, disciplinar os indivíduos dentro de instituições de sequestro, com muros altos e também altos investimentos para inculcar-lhes artificialidades legitimadas como úteis, parece hoje mais dispendioso e menos eficaz que o controle, capaz de exercitar seu poder de uma forma muito mais diversificada e flexível. Intui-se que não se trata apenas de uma transformação da sociedade disciplinar, mas sim de um refinamento das estratégias de sujeição que demonstram maior complexidade, flexibilidade e alcance.

Ao considerarmos a disciplina como uma estratégia *sólida* de exercício do poder, poderíamos dizer que o controle tem um funcionamento *gasoso*. A disciplina, por sua solidez, precisa de anos para se concretizar enquanto obra. Dedicção (dos cuidadores), martelos, picaretas, lixas (técnicas de cuidado), artistas especializados (professores), matéria-prima em abundância e em situação de uso imediato (alunos aptos), locais apropriados (escolas), ciências legitimadoras (psicologia, pedagogia, medicina, entre outras).

Já o controle funciona com incrível capacidade em ambientes abertos, não vigiados por elementos externos. Possui algumas particularidades provenientes de seu estado gasoso. O controle atua passando despercebido, espalha-se e penetra em todas as frestas, não necessitando que seus sujeitos estejam em condições de legitimá-lo; basta respirar o mesmo ar que os outros. É mais difícil de detectar, de reconhecer.

O controle é ondulatório, flexível, invisível; precisa apenas de um ambiente que permita a passagem de seus vapores, sua circulação pode ocorrer mesmo nas menores aberturas. Tais vapores - quentes - que incidem nas superfícies, podem, inclusive, torná-las maleáveis, determinando deformações que acarretam em dobras. A subjetividade da era disciplinar se

modifica sob a égide do controle, configurando o nascimento de um novo homem, tendo em vista que “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado”, e fazendo contraponto com a disciplina, que anteriormente “era de longa duração... e descontínua” e limitada, circunscrita a um espaço fechado (DELEUZE, 1992, p. 224).

Mas o que constitui o *controle*? Podemos deduzir que uma das mudanças de paradigma da subjetividade do controle é a continuidade da sensação de vigilância. Antes o indivíduo vivia a disciplina apenas dentro da clausura, era vigiado no interior dela e, uma vez fora, estava livre. Agora o vínculo parece mais consistente, justamente por sua maior flexibilidade, pois o aprisionamento pode estar dentro do sujeito mesmo, atuando independente do espaço físico que ele vier a ocupar, alcançando qualquer lugar, sendo a noção de dentro ou fora muito relativa, talvez não havendo mais o fora, mas sim dobras no dentro.

Deleuze (1998) trata da questão de que a subjetividade, trabalhada como o lado de dentro, reflete uma visão restrita da problemática. Ele discute, em seu estudo sobre Foucault, que o suposto lado de dentro, na verdade, é uma dobra do lado de fora, ou seja, o lado de dentro seria efeito do lado de fora, sendo que um não pode ser considerado sem o outro, pois se afetam e se constroem mutuamente, o tempo todo. Essa dobra da linha do fora, que afeta o sujeito, foi denominada de *processos de subjetivação* (MARTINS, 2012, p. 250).

Uma das características atuais do capitalismo, referente às flutuações monetárias mostra essa construção mútua, pois “o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado”. (DELEUZE, 1992, p. 224). Sendo assim, dentro da perspectiva da diluição da fronteira entre o dentro e o fora, o sujeito confinado está apenas preso por um espaço físico que o destitui de sua liberdade de ir e vir temporariamente. Já o sujeito endividado, em qualquer lugar ou situação que ele esteja, está interagindo sempre com o capital; poderá ser localizado, perseguido/punido por sua dívida ou até estimulado a contrair mais dívidas, isto é, ele *se sente* endividado.

O capitalismo mudou e transformou também o vínculo subjetivo que o conecta aos sujeitos ao observarmos que:

... atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção... É um capitalismo de sobre-produção... compra produtos acabados... quer vender... serviços... quer comprar... ações... é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário... são agora figuras cifradas, deformáveis e

transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes (DELEUZE, 1992, p. 223).

Então, se é uma empresa que só tem gerentes, o sujeito como um gerente de si mesmo aparenta ter mais liberdade no processo de movimentação e tomada de decisões. Afinal, se esperam mais atitudes e iniciativas de um gerente que de um operário ocupado em acatar ordens. Porém, essa noção se alterou. Gerentes, operários, tal divisão hierárquica está mais diluída a partir do momento que todos os cargos estão extremamente segmentados, todos são tratados *como se* fossem gerentes dos vários aspectos da produção de diferentes setores.

E se todos agora são *como* gerentes, isso não implica numa melhoria de cargo ou salário, mas num aumento do *vínculo* com as responsabilidades laborais e de produção da própria vida. Pensando na condição de gerência, percebemos que todo gerente está a trabalho de uma entidade superior, tendo em vista que, por mais autônomo que ele pareça, ainda é empregado da organização. E é esta organização que determina a natureza do vínculo que deseja estabelecer com seus gerentes e não o contrário.

Dessa forma, percebe-se que, se a autonomia é controlada, o gerente também está controlado constantemente, tornando-se seguidor de possíveis flutuações de interesses da empresa, que não são interesses necessariamente seus; isto é, ele sente-se como se fosse gerente, como se fosse autônomo e determinasse suas atitudes, *como se* sua subjetividade não estivesse determinada. Por mais livre que seja sua movimentação no mundo externo - algo antes intangível para a sociedade disciplinar - seu mundo interno está continuamente controlado, deformado e deformante, diluído na modelagem de sua subjetividade, controlado onde ele estiver.

A separação em interno/externo, dentro/fora não parece comportar o sujeito da sociedade de controle. Contudo, resquícios de categorizações e hierarquias permanecem na classificação constante de pensamentos e ideias em úteis ou inúteis, categorização de comportamentos em desejáveis ou indesejáveis. Todavia, é importante lembrar que forças estão ativadas para a captação de todos, ou seja, não cabe mais a discussão para aceitação do sujeito adaptado e exclusão do diferente, todos são convidados/capturados porque todos devem participar da sociedade. A dissolução das fronteiras parece constituir um dos pilares da sociedade de controle.

Pode-se notar que a *subjetividade* segue acompanhando as mudanças históricas e as *circunstâncias* cotidianas. O que é dado na realidade prática e torna-se fundamental para a

diferenciação do sujeito ao demonstrar que “É preciso tomar ao pé da letra a ideia segundo a qual a afetividade é questão de circunstâncias. Estas são, exatamente, as variáveis que definem nossas paixões, nossos interesses” (DELEUZE, 2001, p. 116). Dessa forma, Deleuze propõe que não há subjetividade teórica porque a proposição fundamental do empirismo é a construção do sujeito prático, nascido para interagir e moldado subjetivamente pelas experiências que lhe foram proporcionadas. A subjetividade se constrói, então, de forma empírica.

De acordo com esse conceito, o de que as circunstâncias definem o sujeito em sua subjetividade, torna-se possível refletir sobre o alcance da Institucionalização Precoce, sobre a importância do processo educacional na construção da subjetividade contemporânea e das relações dela provenientes. Verificam-se alguns critérios de funcionamento das relações:

Se é verdade que a associação é necessária para tornar possível toda relação em geral, cada relação em particular de modo algum é explicada pela associação. O que dá à relação sua razão suficiente é a circunstância” (DELEUZE, 2001, p. 116).

Supondo assim, que a subjetividade e as relações são desenvolvidas através das *circunstâncias* práticas, é possível vislumbrar a importância da rotina na modelagem dos sujeitos, das subjetividades, do direcionamento dos desejos, da disponibilidade afetiva, etc.

A vida escolar e as práticas educativas contribuem para a consagração de um certo tipo de rotina que pode resultar no desenvolvimento de seres humanos estereotipados. Pode-se imaginar a influência do controle gasoso quando o sujeito é obrigado a respirar esses ares continuamente, justo na fase inicial de sua vida, vivenciando a maior parte de sua infância e juventude dentro de circunstâncias controladas, como ocorre no processo de escolarização. Há uma modelagem entre disciplina e controle nas práticas pedagógicas.

Adicionados ao controle constante encontra-se a ação da formação permanente sobre a escola e a introdução do caráter empresarial em todos os níveis de escolaridade. Isso demonstra que, “assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Observa-se que existe bastante harmonia entre os métodos escolares e os objetivos empresariais, produzindo ressonâncias o fato de que a estruturação da escola está ligada à produção de uma infância engajada nos ditames do *capitalismo*, com suas inovações que o caracterizam agora como empresarial e volátil.

As práticas educativas são acompanhadas de sua naturalização, tornando-se, mais que necessárias - imprescindíveis - ao ponto de serem desejadas. Por exemplo, muitos pais podem entender que seus filhos devem ser o mais precocemente estimulados quando crianças para que possam fazer frente às exigências do mercado no futuro.

Estaríamos testemunhando o fim do confinamento *no* interior - indivíduos trancados em ambientes vigiados e disciplinados - para o princípio de um confinamento *do* interior - no qual, independente do lugar que o ser se encontre, seu interior estará devidamente controlado desde a primeira infância?

Mesmo gozando de livre movimentação exterior, a *nova estratégia vencedora* do poder parece consistir em controle contínuo através de um feixe de conexão cujas bases seriam lançadas nos primeiros anos de vida pela atuação da Institucionalização Precoce. De acordo com esta perspectiva, o controle possui alcance maior que a disciplina e esse tipo de institucionalização tende a produzir um encaixe sem sobras do sujeito infantil dentro da sociedade, tendo um corpo disciplinado ocupado pelo espírito do controle.

Ao longo do tempo, de acordo com a movimentação entre disciplina e controle, pode-se antever o surgimento das possibilidades de dominação mais radicais, pois “pode ser que meios antigos, tomados de empréstimo às antigas sociedades de soberania, retornem à cena, mas devidamente adaptados. O que conta é que estamos no início de alguma coisa” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Segundo Deleuze (1992), a sociedade de controle atua de modo invisível e impalpável, pode-se entender então a Institucionalização Precoce como um mecanismo que associa estratégias disciplinares e de controle. Faz-se necessário acompanhar e descrever a concretização desses mecanismos nas práticas sociais, fornecendo um panorama dos novos rumos do capitalismo e das tecnologias de subjetivação, entre elas as da educação.

3.2 – Disciplina e Controle: a Institucionalização Precoce como Intersecção

Frente a esse panorama, perguntamos: seria Institucionalização Precoce, essa fase inicial de confinamento, uma estratégia de controle emprestada da sociedade disciplinar? Visaria esta tecnologia o preparo das subjetividades para o funcionamento numa sociedade de controle, como atuação necessária para manter os novos homens *em órbita* mesmo após saírem da escola? Estaria esta exigência precoce de adaptação ao internamento institucional funcionando no sentido de inserir a criança numa formação continuada ao longo da vida que

aparece mais como imperativo e aprisionamento do que como possibilidade de emancipação ou veículo para a ascensão social? Estaria a Institucionalização Precoce participando do conjunto de estratégias de preparação para novos modos de governo de si, necessários à existência “em um meio totalmente transparente e aberto no qual a disciplina – através de vigilância e punição – se associa a visadas liberais de um autocontrole voluntário”, numa modulação em que disciplina e controle coexistem? (LIMA, 2013, p. 6).

Entendemos que a precocidade na institucionalização de crianças pode ser pensada no *interstício* da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Trata-se de uma prática que apresenta simultaneamente características da sociedade disciplinar, pelo caráter fechado das instituições que a realizam e seu cotidiano organizado a partir de rotinas preestabelecidas que visam domesticar o corpo; e, da sociedade de controle, já que a educação entre muros ocorre cada vez mais cedo, interferindo inclusive na relação mãe-criança/família-criança/social-infância, atravessando, desta forma, os muros da instituição e colonizando corações e mentes. Isso parece configurar uma *intersecção*, reflexo da estratégia subjetivante na qual os muros de concreto transmutam-se em barreiras psíquicas, limitando a capacidade singular de experimentação de outras formas de existência e de relação.

Essa precocidade da inserção no processo educacional regulariza a rotina das crianças através do confinamento, o que a caracteriza como estratégia disciplinar. Entretanto, ao mesmo tempo a inserção em um processo de Institucionalização Precoce também prepara a subjetividade das crianças para um mundo em que os sujeitos funcionam a partir de um autogoverno permanente, representativo da era do controle, além de estar incrustada no modo contemporâneo de experimentar a vida familiar, a maternidade e a relação com as outras crianças.

Pensar no porquê do aumento da precocidade infantil dentro das instituições de educação traz conjuntamente a reflexão do quanto a sociedade como um todo ameaça a integridade das crianças. Bujes diz que tanto as leis de proteção como a institucionalização cada vez mais precoce das crianças na Educação Infantil alertam para o questionamento do que é visto como ameaça para a infância dentro do modo de funcionamento social (BUJES, 2002a). Tais ameaças podem se localizar na convivência em família, nas ruas e até mesmo no local onde se espera que as crianças estejam com seus direitos preservados, dentro da escola.

Entendemos que ameaças às crianças podem ocorrer *também* nas creches e pré-escolas. Estas instituições muitas vezes não acolhem, não recebem, não preservam, não respeitam, podendo capturar o *devir-criança* em nome da proteção da infância em relação à vida social.

A biopolítica, com sua lógica de controle da vida, configura-se assim, através da precocidade de seu público alvo, como um novo olhar para a educação infantil. A Institucionalização Precoce funciona captando a criança e iniciando-a na rotina de produção, além de preservar a rotina produtiva dos pais após o nascimento dos filhos.

Aliadas à proteção e à prevenção, vieram a dominação, a tutela e o cerceamento das ações das crianças, sendo a solicitude da família e da escola, em consonância com os ideais estatais, os responsáveis por privarem “a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão... as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas” em nome de sua moralização e preparação para o futuro (ARIÈS, 1978, p. 278). O açoite se apresenta hoje sob outro formato.

Considerando que as técnicas disciplinares regularizam a rotina das pessoas, podemos pensar que a sociedade de controle regularizaria, então, as pessoas para a rotina, desde os seus primeiros anos de vida. Enquanto a disciplina restringia o dia-a-dia dos indivíduos, enclausurando, disciplinando e mediando suas relações, a sociedade de controle cria um novo tipo de modelagem que ocorre *antes* das exigências do cotidiano. Os sujeitos são entalhados desde cedo para a rotina, para se tornarem portadores de uma subjetividade suscetível ao gás-controle, capaz este de penetrar em todos os lugares, arregimentando seus súditos para as funções cujos produtos culminarão em metas capitalistas.

A partir das problematizações apresentadas, lançamos a hipótese de que a Institucionalização Precoce acompanha e reflete uma modulação e composição particular entre a disciplina e o controle, configurando uma demanda social mesclada e complexa. Caberia então questionarmos a Educação Infantil como uma dentre as estratégias de poder, compostas paradoxalmente de flexibilidade e rigidez, atuantes na modelagem de um tipo de subjetividade que funcione engajada às estruturas do mercado globalizado numa sociedade de controle, que constitui a nova conjuntura social que se anuncia.

Deleuze ao relatar que “as disciplinas... conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial...”, previu que a sociedade disciplinar daria passagem para um novo tipo de sociedade. Ele salientou também que as novas forças requisitariam novas formas de reação, já que se trataria de enfrentar um tipo de controle social difuso, menos detectável. Contudo, essa transição da disciplina para o controle não significa, necessariamente, que a situação de domínio social se tornaria pior, mas que mudaria para algo diferente que merecia atenção por

suscitar a articulação de outras estratégias de reações mais eficazes (DELEUZE, 1992, p. 219-220).

Na sociedade disciplinar, os mecanismos estratégicos de poder têm a capacidade de operar sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos *sujeitos ativos*; incitam, induzem, desviam, facilitam ou tornam difícil, ampliam ou limitam, tornam mais ou menos provável, chegando até a coagir ou impedir, caracterizando-se sempre pela ação de um sobre outros sujeitos ativos, "uma ação sobre ações" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

Sendo assim, as instituições da sociedade disciplinar, caracterizadas por suas estratégias de poder e confinamento, entraram em inevitável crise com a mudança do paradigma de estruturação social, agora mais flexível. Todavia, muitos esforços ainda são empregados para mantê-las funcionando minimamente, talvez para evitar os choques reativos provocados por mudanças radicais porque se deve "Reformar a escola... a indústria, o hospital... a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas... Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças..." (DELEUZE, 1992, p. 220).

Essa instalação das novas forças requer um ambiente propício para recebê-las, aceitá-las e possibilitar seu crescimento. Talvez a sociedade precisasse ser preparada para receber a mudança de paradigma, da disciplina para o controle, sem provocar os tais choques motivadores de reações e resistências, capazes de abalar a implantação dos novos objetivos de controle social. Sendo assim, impõe-se a pergunta: estaria a Institucionalização Precoce visando à padronização dos interesses e a *normalização das ações* das crianças para a ascensão e estabelecimento pleno da sociedade de controle?

3.3 – A Produção da Subjetividade

Desde 1922, Dr. Almeida Junior falava que devemos iniciar a educação e noções de higiene na mais tenra infância, visto que, nesta idade, os corpos das crianças são mais fáceis de adquirir novos hábitos (AGUILLAR, 2011, p. 22).

Considerando que os primeiros anos de vida são acompanhados de *intensa disponibilidade psicológica* para a formação da subjetividade, pode-se supor quais são as metas das ações de estruturação e investimentos na educação infantil, haja vista que "As

crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução” (BUJES, 2002b, p. 46).

Agindo na manipulação das circunstâncias dos sujeitos menores de seis anos, as estratégias de poder buscam modelar subjetividades capazes de atender às demandas da ideologia dominante do capitalismo. A subjetividade está sendo entendida aqui não como essência imutável, mas como fenômeno produzido nas relações sociais. O “capitalismo moderno, através da mídia e dos equipamentos coletivos [entre eles a escola], produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 322). Essa subjetividade dominante implica na disciplinarização do *desejo*, de modo que se pudesse instituir uma lei para estabelecer seu controle. *Desejo* é entendido aqui como economia de fluxos que se produz nas formações coletivas (GUATTARI; ROLNIK, 2000).

Porém, num quadro em que o controle da subjetividade está cada vez mais fluido e espreado por todos os espaços, domar o desejo somente após sua manifestação se mostrou insuficiente para o novo formato do capitalismo. O ensino obrigatório a partir dos seis anos parecia pedir um complemento prévio. Seria necessário controlar inclusive o nascimento dos fluxos desejantes, canalizando sua aparição, para assim iniciar a constituição da subjetividade verticalmente determinada. Seria incitar, estimular para, imediatamente capturar os fluxos desejantes para os fins do capital.

Segundo Deleuze e Guattari, "o desejo faz constantemente a ligação de fluxos contínuos e de objectos parciais" (DELEUZE; GUATTARI, 1966, p. 11). Dentro desta ideia podemos entender que se há possibilidade de restringir a fluência dos fluxos desejantes a determinados tipos de conexões, como, por exemplo, através do controle das circunstâncias provocadas pela Educação Infantil, com suas diretrizes produtoras de um tipo pré-determinado de infância, também é possível a conexão do desejo com o seu entorno formando uma subjetividade mais ampliada.

O resultado do procedimento da escolarização precoce seria a manutenção de um certo padrão subjetivo, o que retoma as estratégias de modelagem da subjetividade já problematizadas. Esse padrão, para Guattari (1987), corresponderia à demanda da ordem social capitalista porque “o capitalismo pretende se apoderar das cargas de desejo que a espécie humana traz em si” (GUATTARI, 1987, p. 206). O domínio destas cargas de desejo aparentemente pode contribuir para a manutenção do capitalismo. E, quanto antes o desejo for direcionado, melhor integrado o sujeito poderá estar ao papel social que dele se espera.

Podemos supor que, em contrapartida, quanto mais linhas de fluência o desejo puder seguir, mais ampla e diversificada será a subjetividade resultante deste processo de conexão criativa com seu entorno, integrando uma contracorrente social. Ressaltamos que a modelagem dos fluxos proporcionada pela Institucionalização Precoce age em oposição ao fluxo criativo da criança, pois aprisiona os sujeitos em uma existência de subordinação subjetiva, de maneira estereotipada, duradoura, controlada precocemente por relações de poder.

Bujes completa dizendo sobre a criança que “Ela também é governada quando definimos o que a criança deve aprender, em que circunstâncias...” (BUJES, 2002b, p. 269). E, como já discutido, as circunstâncias têm papel fundamental na estruturação da subjetividade; fenômenos associados à infância podem ser manipulados com o objetivo de governar as ações das crianças.

Observando que as instituições sociais de educação estão inseridas no capitalismo, pode-se antever o papel destas como conectoras do sujeito infantil à ideologia social dominante. Devemos observar o caráter dúbio da ideologia, cujo funcionamento tem como meta “impedir a realização daquilo de que fala e ocultar as realizações que nega” (LOURAU, 1995, p. 81).

Nas diretrizes que norteiam a Educação Infantil, dentro do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) ideologicamente, há uma série de ideias colocadas como objetivos, mas que visivelmente não se realizam: “Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres...” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 69). São definições de pesquisas feitas segundo as perspectivas dos adultos sobre o que é bom para crianças, não das crianças sobre como elas preferem se estruturar. E, ao mesmo tempo, no mesmo referencial, se coloca como meta que o educador deve construir em coletivo com as crianças e que “considerar que as crianças são diferentes entre si implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos...” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 32).

Dessa maneira, como seria possível estruturar e construir experiências em coletivo se, de início, a criança já é obrigada a frequentar um local pronto cuja infraestrutura subdividida foi pensada para ela sem ao menos consultá-la? Será que a maioria das crianças não preferem áreas livres? Como está sendo trabalhada a necessidade subjetiva delas para que se desenvolvam psicologicamente?

A formatação e padronização subjetivas são importantes para a sociedade de controle, porém apesar de incitados e estimulados, e em seguida capturados, fluxos desejantes ainda escapam.

As diretrizes da educação infantil apresentam afirmações ideológicas sobre o bem estar das crianças como meta principal, mas suas propostas de ação são confluentes com as metas do capitalismo empresarial. E, se não conseguem a precisão cirúrgica para acabar com a criatividade das crianças, conseguem direcioná-la, moldá-la, utilizá-la para fins específicos. Entretanto, a criatividade infantil ainda pode escapar e se expressar, inventando novos caminhos.

Nota-se que o modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade pode oscilar entre múltiplos pólos, dois deles a destacar seriam: a relação de alienação e opressão na qual o indivíduo simplesmente se submete à subjetividade padronizada tal como a recebe, e a relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo seu processo de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 33).

Assim, a Institucionalização Precoce, com sua proposta de escolarização que interpreta, nomeia e coordena a rotina das crianças com o objetivo de protegê-las e inseri-las na sociedade pode realmente cumprir seu papel com sucesso, mas cabe questionar esse tipo de subjetividade formada diariamente pelas estratégias educacionais.

“Para ser culturalmente diverso na escola sobra pouco espaço” (LARROSA, 2000, p. 2). Essa constatação, juntamente ao questionamento do papel da escola, de suas possibilidades e de seus travamentos, suas hierarquias e pré-determinações, pode permitir a articulação de novas formas de reações/resistências às práticas pedagógicas e, por conseguinte, ao domínio social capitalista.

Observaremos a seguir, a estreita ligação entre os processos educacionais, os subjetivos e os de reestruturações sociais ao longo da história.

4 - O GOVERNO DAS CRIANÇAS E A BIOPOLÍTICA: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO CIVIL

4.1- A construção social da Infância e da Família

Profundas transformações acontecem nas relações familiares, no lugar social ocupado pelas crianças e em sua relação com o Estado, desde que a infância foi inventada (ARIÈS, 1978), concomitante ao advento da modernidade e a emergência do indivíduo como modo privilegiado de subjetivação (BARROS, 2009).

O “governo das crianças” (RIZZINI, 2008) consolidou-se na Revolução Industrial, século XVIII, originando novos arranjos familiares e novas exigências. Tais inovações fazem-se sentir na rotina das mulheres, especificamente as que realizavam trabalhos fora do lar, “mulheres trabalhadoras que foram afastadas progressiva e drasticamente do contato com seus filhos” (BUJES, 2002a, p. 61).

O *governo da vida* na sociedade moderna, segundo Foucault (1982), instaura um regime de poder diferente do poder soberano. O poder soberano caracterizava-se por fazer morrer e deixar viver; o novo *governo da vida* volta-se para fazer viver e deixar morrer, tendo como efeito a proteção e a manutenção da própria vida. Nesse contexto, foram criados novos instrumentos de organização social, não apenas com o objetivo de manter a vida *per se*, mas de aproveitá-la maximamente em ambientes controlados (escola, trabalho, rua, entre outros). A ênfase transita *da preservação* para o *gerenciamento* da vida humana. E todo gerenciamento se constitui da capacidade de concretizar e operar processos, coletivos e massas com objetivos pré-estabelecidos.

Foucault (1982) nos ensina que a produção de populações ou grupos que se tornam alvo de práticas clínicas, terapêuticas e/ou educacionais é uma produção histórica que faz parte de um *progressivo desenvolvimento do poder sobre a vida*, associado à construção de tecnologias de controle e *normalização dos processos vitais*. Então, pode-se enxergar o grupo de crianças da chamada primeira infância como a concretização de um setor específico de pessoas, com características em comum, para o qual será criado um rol de cuidados que protegem e mantêm suas vidas, aliados a regras e normas de conduta construídas para definir e direcionar seus raios de ações, gerenciando-as.

Muito foi discutido em educação e psicologia sobre o fato de a infância ser uma invenção cultural, uma descoberta, um modo de representação. Até o final do século XIII, não

há registros de crianças caracterizadas por uma expressão particular, apenas representações de homens em tamanhos reduzidos (ARIÈS, 1978, p. 51). Tampouco haviam registros sobre a existência de organizações familiares.

Num mergulho histórico através das obras de arte e documentação estudada minuciosamente por Philippe Ariès (1978), percebemos que os adultos a partir da Idade Média também debatiam sobre a condição infantil, reconhecendo certas diferenças fundamentais. Para Ariès, uma das hipóteses sobre a pouca existência desses registros após a Idade Média seria explicado pela sobrevivência das crianças ser mais rara do que sua morte. Os adultos não se organizavam em famílias nucleares e encaravam as crianças com frieza e indiferença, somente as considerando enquanto vida humana após os sete ou oito anos de vida, aproximadamente.

Já outros autores como Merisse (1996) e Rizzini (2008) debatem que o fato de não se sentir apego pelas crianças, ou seja, de que o cuidar de crianças simplesmente não seria habitual e tinha como consequência o grande número de mortes na infância. A partir do momento que o abandono e as consequências da negligência às crianças se tornaram escandalosamente visíveis, com prejuízos para o funcionamento social, investiu-se alto na construção de técnicas médicas e higiênicas de cuidado e na organização familiar, naturalizando um sentimento de amor pelas crianças por parte de suas figuras parentais.

Na família medieval, adultos se uniam para “a conservação dos bens, para a prática comum de um ofício, para ajuda mútua num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher, isolados não poderiam sobreviver”. Ou seja, a *família antiga* não tinha como fio condutor o cuidado e a união amorosa dos entes, “não tinha função afetiva... o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor” (ARIÈS, 1978, p. 11).

A construção da família nuclear - pai, mãe e filho juntos - mas principalmente a construção da figura/imagem da mãe e do pai afetivos e cuidadores tal como conhecemos, instaura a responsabilização de alguém pelos cuidados necessários para a manutenção da vida infantil em risco. Tal construção familiar estaria em acordo com o funcionamento social hierarquizado, onde, por ordem de importância, em primeiro lugar caberia ao homem as responsabilidades materiais, em segundo à mulher as responsabilidades de saúde e higiene da família e das crianças em particular e às crianças, em último lugar, a responsabilidade da

obediência para o funcionamento da máquina familiar (BADINTER, 1985; KUHLMANN Jr., 2001; MERISSE, 1996; PESTALOZZI, 1988; RIZZINI, 2008). Existem vários pontos de vista sobre a infância e sobre a família, cada um deles fomentando estratégias e ações incisivas na rotina das crianças.

Embora os autores não concordem a respeito das causas do pouco apego dos adultos para com as crianças - se era um sentimento inexistente ou se foi recolhido devido ao grande número de mortes - após o século XIII há um crescimento dos registros que refletiam sensibilidade à presença de crianças. Maiores cuidados com sua saúde, lamentos por sua morte, manifestações de apreço e de despreço, assim como a cobrança para que os pais e parentes sentissem apreço por crianças de laço consangüíneo foram registrados (ARIÈS, 1978).

A admiração pelas crianças se traduziu em maiores cuidados, *paparricação* e incitação nas crianças de certos maneirismos, hoje reconhecidos como comportamentos tipicamente infantis. Nas cartas de Madame de Sévigné, de 1672, ela relata entusiasmada como ficou belo o novo corte de cabelo da neta, falando de como sua pele e seu corpinho são admiráveis, de como “faz cem gracinhas, fala, faz carinho... beija... dança, agrada... enfim ela é linda em tudo o que faz” afirmando que se divertia com ela horas a fio, apreciando positivamente o tempo em que passavam juntas (ARIÈS, 1978, p. 159).

No século XVII, quando a criança já ocupava um lugar significativo na ordem social, autores como Montaigne, Coulanges e Fleury, descrevem uma notável repulsa por crianças. Não são nada indiferentes à existência infantil, defendem convictos que as crianças deveriam ser separadas dos adultos e mantidas à parte. Demonstram preocupação com seu lugar social, suscitando várias discussões sobre a interferência das crianças nas relações sociais. Discorrem sobre o direito de não serem obrigados a conviver com elas e suas excentricidades. Eles demonstravam grande discordância em relação à atitude de adultos que se ocupavam em paparricar e se divertir com crianças - tal como animais de estimação ou brinquedos engraçadinhos - sem considerar suas peculiaridades, sem nada oferecer para tornar sua vida mais digna e/ou mais integrada socialmente (ARIÈS, 1978, p.161-162).

Para Ariès (1978), o primeiro sentimento em relação à infância, demonstrado pela paparricação, surgiu no meio familiar, na convivência direta com as crianças. Já o segundo sentimento, o de integrá-las socialmente para que se tornassem “pessoas honradas no futuro”, é proveniente de fontes externas à família, vindo inicialmente de eclesiásticos ou homens da

lei – os moralistas - preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Ambos os sentimentos não podem ser separados temporalmente.

Em muito o surgimento da família se confunde com os primórdios da escola, porque justamente o sentimento de reconhecer a infância veio atrelado a uma preocupação com sua formação e seu futuro social. Para Ariès (1978) houve uma cumplicidade sentimental das famílias com a escola, cuja afeição dos pais aos filhos se expressou pela importância dada ao processo educativo.

Inicialmente, os colégios eram asilos para estudantes pobres, que eram bolsistas e lá viviam em comunidade, sem haver nenhuma preocupação em ensinar algo aos jovens que ali habitavam, apenas lhes preservar a vida. Após o século XV, aumentou o número de participantes e já se ensinava lições, de modo regulamentado por uma hierarquia rígida e autoritária, onde os castigos físicos, tais como chicotadas, eram aplicados a todos os alunos.

Havia uma ideia de que “humilhar a infância era uma forma de distingui-la e melhorá-la” sendo mais comum a um aluno mais novo apanhar do que a um aluno adulto, assim como logicamente era mais comum a um aluno pobre ser surrado do que um aluno rico. Entretanto, ser criança por si só já implicava para o indivíduo a experiência da humilhação, porque também se entendia a infância como uma idade servil onde o castigo transformaria um ser fraco num indivíduo forte e melhor (ARIÉS, 1978, p.181). Esse pensamento foi reprovado discretamente de início, mas aos poucos foi sendo cada vez menos aceito na vida escolar e social.

Contudo, podemos vislumbrar reverberações desse ideário medieval ainda nos dias de hoje, com protestos e longas discussões logo na aprovação da Lei nº 7672/10 (BRASIL, 2010). Esta lei criminaliza o uso dos castigos físicos contra crianças e adolescentes no Brasil, mesmo que o ato seja impetrado por um familiar da criança, e mesmo que a justificativa seja educar. Muitas famílias acreditavam – e muitas ainda acreditam – que ao adulto cabe usar de violência física contra a criança. A maioria dos brasileiros é contra o projeto de lei que proíbe a prática do castigo físico em crianças segundo uma pesquisa do Instituto Datafolha onde 54% dos entrevistados são contra as medidas, enquanto 36% aprovam as mudanças (Revista Veja Online, 25/09/2012).

Voltando à Idade Média, os colégios estavam restritos a um pequeno número de clérigos, homens dedicados à religião que se misturavam em idades e costumes. Na escola

medieval as idades variadas estavam juntas no mesmo salão. E curiosamente, quando um indivíduo entrava para a vida escolar, estava promovido à categoria de adulto, independente de sua idade. (ARIÈS, 1978).

Os colégios estavam vinculados à Igreja, era a cátedra que regulamentava os conteúdos ensinados aos alunos. Quando as escolas particulares começaram a se popularizar, a Igreja proibia o ensino de conteúdos mais avançados nestes estabelecimentos. Tendo autorização da Igreja, o educador/mestre alugava uma sala, chamada *Schola* e dentro deste espaço “esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes um mestre roubava os alunos do vizinho” (ARIÈS, 1978, p. 167).

As crianças, os jovens, os idosos tinham a liberdade de ir e vir e procurar o salão e o mestre que mais lhe aproovessem. Em geral, os alunos começavam a procurar escolas por volta dos dez anos, mas não se tratava de uma regra, qualquer um poderia se servir dos ensinamentos. Poucos alunos viviam com os genitores. Em geral, sua estadia na escola era regulamentada segundo um contrato de aprendizagem, a partir do qual os alunos viviam na casa do mestre, do padre ou de um funcionário da Igreja. Devido ao contrato, tais indivíduos eram mais vigiados e cerceados em suas ações e em sua liberdade de circulação do que os alunos que não estavam vinculados a esse regime de aprendizagem. Os alunos moravam onde podiam, vários em cada quarto, velhos e jovens juntos, numa época onde “se era tão indiferente à própria ideia de idade” (ARIÈS, 1978, p. 168).

Posteriormente, no início da era Moderna, houve um movimento social para se “isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.” (ARIÈS, 1978, p. 165). Foi o estabelecimento da *disciplina* que promoveu o rudimentar salão de ensino medieval ao colégio moderno, onde não simplesmente se ensinavam conteúdos, mas se vigiavam posturas e comportamentos. (ARIÈS, 1978, p. 170).

Desse momento em diante, mais próximos do século XVIII, iniciaram-se esparçamente as instruções para as crianças, separando-as grosseiramente por faixa etária, além da separação por classe social, haja vista que “De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres... [para] distinguir o que estava confundido... uma tendência geral ao enclausuramento...” (ARIÈS, 1978, p. 183).

Teve início, então, “um longo processo de enclausuramento das crianças”, também nomeado de “escolarização.” (ARIÈS, 1978, p. 11). A criança não poderia mais ser solta no mundo após seu nascimento, precisaria se preparar - ou melhor, ser preparada - para enfrentar o mundo. Foi entendido que tal preparação deveria ocorrer por intermédio do adulto específico, o educador, mas não simplesmente misturando as crianças a quaisquer tipos de pessoas. Tendo em vista que a Igreja e o Estado regulamentavam as ações dos educadores, tais instituições se colocaram na linha de frente da educação, visando a moralização da sociedade em geral segundo seus ideais inculcados inicialmente nas crianças.

Enquanto a família via as crianças como brinquedos encantadores, os moralistas as viam como seres frágeis onde era preciso preservar, disciplinar e moralizar; já o Estado as via como oportunidade para propagar ideologias. No século XVIII, a família incorpora esses dois sentimentos, o da paparicação e o da preocupação em integrá-las socialmente, acrescentando a essas, outras preocupações novas, como a higiene e saúde das crianças. “Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.” (ARIÈS, 1978, p.164).

Então a família do século XVIII se organiza em torno da criança e cerca/ limita sua circulação social, assim como a própria família vê restrito seu raio de atuação, pois se “erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada”. O contato misturado da burguesia com o povo se fez sentir por suas diferenças de objetivos, e por isso, a família burguesa “retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade” (ARIÈS, 1978, p. 278).

Com a junção dos familiares, criados e agregados nas residências, foi possível um outro tipo de alternativa para a escolarização, sem internar o aluno na casa do mestre ou na instituição religiosa, mas com a contratação de mestres que ensinavam em casa, à parte da rotina social/laboral.

Os pais demonstravam interesse pelos estudos dos filhos desde os séculos XIX e XX. A família se organizou em torno da criança lhe dando tal importância ao ponto de reduzir voluntariamente o índice de natalidade para, em menor número, melhor cuidar delas (ARIÈS, 1978, p. 12).

Após a invenção da infância, com o reconhecimento da criança como um ser repleto de peculiaridades, e da família, como local imprescindível para início da sua integração social, a instituição familiar passou a ser vista como responsável pelo desenvolvimento da criança e por todas as dificuldades que pudessem surgir nesse processo.

Simultaneamente, houve uma campanha de exaltação da maternidade, bem como ameaças e culpabilizações das mulheres que não se identificassem com esse papel. Por exemplo, podiam patologizar as mulheres pelo desenvolvimento infantil de seus filhos quando considerado inadequado. Pode-se citar o termo *mãe geladeira* cunhado por Leo Kanner, em 1949, onde ele ligava o autismo da criança ao afeto não dado por sua mãe, cuja repercussão foi internacional e reverbera até hoje.

Dessa forma, percebemos como a criança é vista de forma contraditória: é dita frágil, a ser protegida, estando sempre em *ameaça*, sendo passível de sofrer humilhações e violência devido a sua fraqueza física e imaturidade cognitiva, suscetível de ter seu desenvolvimento comprometido em decorrência de maus tratos ou cuidados inadequados, necessitando de proteção, estudos, preparação para a vida. Mas ao mesmo tempo, a criança ameaça a ordem social ao expressar uma experiência subjetiva ainda pouco disciplinada pelas relações e pelas instituições.

Nesse sentido, pode-se pensar que, para o objetivo da educação, com suas ações e seu cientificismo pedagógico vinculados ao capitalismo, há sempre a *ameaça de inovação subjetiva exercitada e simbolizada pela criança*, com seu desejo e sua marcante expressividade, demonstrando a velocidade das reações de fuga dos fluxos desejantes ao mais minucioso controle.

Pode-se entender que estas *ameaças*, colocadas como perigos em potencial para as crianças, fazem com que elas sejam tratadas pela educação e pelo direito como objetos de proteção porque estariam em risco constante e isto denota outro ponto de vista em relação às mesmas, justamente porque “esta criança que passa a ter características e sensibilidades próprias é vista também como... desafio, risco...” (BUJES, 2002b, p. 48). Elas estão em risco, mas elas também são um risco e um desafio.

A fragmentação da vida humana em fases e a especificidade da fase da vida chamada de infância estabeleceram critérios de identificação e agrupamentos diversos, tais como separação por idade, legislação específica e locais esperados para receber crianças, assim

como locais expressamente proibidos para elas. Aconteceram avanços referentes aos cuidados dados às crianças, bem como políticas públicas visando sua proteção, assim como abordagens pedagógicas que facilitaram a aprendizagem observando a fase em que a criança estava, se era o momento adequado de aprender certas lições. Deve-se destacar que a observação minuciosa das peculiaridades da infância fez diminuir radicalmente a mortalidade infantil e implementou qualidade de vida ao cotidiano delas, como leis historicamente recentes que impedem crianças de trabalhar ou de se castigá-las fisicamente.

4.2 – Instituição familiar e governo das crianças no Brasil

As ideias de que um bom desenvolvimento infantil levaria à constituição de um adulto saudável já haviam se cristalizado na Europa desde meados do século XVII (ARIÈS, 1978, p.163). A partir do século XIX, congressos internacionais passam a debater o espaço social da criança, defendendo a tese patriótica de que elas são o futuro da nação e por isso havia de se garantir um mínimo de condições no presente para sua sobrevivência saudável e adaptada. Estas ideias começaram a chegar ao Brasil.

Rui Barbosa, participante da vida política brasileira por quase cinquenta anos, nas últimas décadas do Império divulgou suas influências internacionais de que a infância necessitava ser melhor assistida. Colocava em seus escritos, propostas e projetos sua preocupação em moralizar e civilizar o povo brasileiro, elevando-o à categoria dos países europeus, que segundo seu pensamento, eram mais civilizados. Era entusiasta das ideias propostas por Friedrich Froebel sobre os jardins de infância e participava ativamente dos congressos sobre o assunto (MACHADO et al., 2007, p. 210).

Desde os primeiros congressos internacionais do início do século XX sobre a problemática da infância e de seu lugar social, verifica-se “o investimento em práticas que atualmente nos parecem naturais, mas que em outros tempos não eram consideradas assim”. A população foi moldada por meio do incentivo ao casamento e aos “bons costumes”, fazendo com que dessa maneira as famílias educassem, junto com as escolas, filhos fortes e saudáveis para o progresso do Estado. (AGUILLAR, 2011, p. 22-24).

A situação da infância é colocada como causa dos problemas sociais e não como consequência deles. Frases como “a criança de hoje é o adulto de amanhã” e “atender a criança hoje é preparar um futuro melhor e uma sociedade diferente” denotam uma confiança

de que as causas dos problemas residem apenas no passado e que se deve esperar melhorias somente para o futuro, negligenciando-se assim o papel do presente e as possibilidades de atuação para a mudança. Não se reconhece a precariedade de outras instâncias ou das consequências do modelo econômico adotado (KRAMER, 1995, p. 109).

Nesse período foram criadas diversas associações e entidades, destacando-se o IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 1899. Em 1929, já possuía vinte e duas filiais pelo Brasil, estabelecendo creches em diversas cidades. Essa entidade ganhou prêmios nacionais e internacionais pelos serviços prestados, pois atendia desde a mulher grávida pobre até as mães mais experientes, dando orientações sobre a higiene das crianças. Seu lema era “*infantes tuendo pro Patria Laboramus* - quem ampara a infância trabalha pela pátria” (KUHLMANN Jr., 2001, p. 85). A sociedade e o Estado se unem para atender à infância, depositando nas crianças e nas famílias as expectativas sobre a melhoria da nação.

Barros (2009) e Ariès (1978) consideram três grandes mudanças no papel do Estado. A primeira seria o fato de o Estado estender sua ação por toda parte, deixando ao indivíduo vias pré-programadas para sua ascensão social, como a escola e a promoção no trabalho. A segunda seria a separação dos lugares de trabalho das demais atividades, à parte da casa, da rua, do campo. E em terceiro lugar houve a grande revolução da afetividade, que não seria mais feita em interação com o coletivo, mas concentrando-se no interior da família.

Em geral, no Brasil, entende-se por família um grupo de pessoas com ligação afetiva e possivelmente consanguínea no qual há a presença de filhos e ocupação do mesmo espaço – o domicílio – por um período prolongado de tempo. Complementando o conceito popular, encontramos que:

... a família não é apenas uma unidade residencial, mas também uma unidade econômica e jurídica. Ainda mais importante, ela é uma comunidade moral no sentido de um grupo com o qual os membros se identificam e mantêm envolvimento emocional (CARVALHO; ALMEIDA, 2003, p. 110).

No final do século XIX e início do XX, o movimento higienista na medicina introduziu no Brasil um pensamento em relação à Saúde Pública: várias descobertas científicas poderiam ser utilizadas para reduzir a mortalidade e também para ordenação de outros âmbitos da vida social.

Esse momento higienista merece destaque, pois muitos esforços do Estado foram mobilizados para enaltecer a maternidade e naturalizar a função de cuidar das crianças enquanto condição eminentemente feminina. As campanhas em torno desse discurso

modificaram a estrutura da sociedade, consolidando o arranjo familiar em que a mulher é responsável pelos filhos e pelos assuntos domésticos, internos a casa e o homem encarregado de resolver os assuntos externos a casa, provendo o sustento financeiro por meio do trabalho remunerado.

Houve uma batalha ideológica internacional para que as crianças, antes descuidadas por todos, fossem agora cuidadas unicamente e especificamente pelas mulheres-mães. Acrescidos a esse fato a certeza proveniente da observação de que o aleitamento materno reduzia consideravelmente a mortalidade infantil, foram depositadas sobre as mulheres todas as outras responsabilidades sobre o bem estar dos bebês, das crianças mais velhas e, por fim, da família inteira, incluído posteriormente os filhos adultos e o marido (BADINTER, 1985).

Como a sociedade passou a valorizar a mulher na medida em que ela demonstrasse o “amor materno” e relegar à categoria de aberração e monstruosidade a mulher que abandonasse ou negligenciasse os filhos, surgiu uma nova subjetividade feminina. E para comportar essa nova mulher portadora dessa subjetividade, surge uma nova família, norteadas por “valores de uma sociedade... por vezes tão imperiosos que têm um peso incalculável sobre os... desejos...” (BADINTER, 1985, p. 15).

Criou-se então uma família organizada em torno de um mito, o mito do “amor materno” (BADINTER, 1985). Tal mito baseia-se na propagação da ideia de que cuidar dos filhos, ou seja, materná-los, seria um desejo de todas as mães. As mães que não se adaptam ao rol de caracteres ideológicos da *boa mãe* são taxadas de doente, monstruosa, *anormal*. Configurou-se o termo *mãe desnaturada*, para definir o perfil das mulheres que não reúnem em si todas as habilidades que as crianças requisitam, tais mulheres seriam aquelas que supostamente estariam distantes da sua própria natureza feminina.

Para Veiga-neto, “a norma é o elemento que... permite a comparação entre os indivíduos” para posteriormente classificar de anormal “aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser... insuportável... indesejável porque... tira do rumo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 90). E o rumo determinado para as mulheres *normais* era promover a sobrevivência e a educação das crianças.

A ideologia dominante, através dessa sugestão, convoca todas as mães a apagarem outras necessidades, como a liberdade de ir e vir ou exercer atividades intelectuais, para se concentrarem nos filhos, considerando a maternidade como “um ideal e uma razão de viver... [assumindo] a criança como encargo pessoal, aquele que dava... sentido à sua vida de mulher” (BADINTER, 1985, p. 215).

Para Badinter (1985), a pressão ideológica fez com que as mulheres em todo o mundo se sentissem obrigadas a um trabalho incessante e desgastante na formação das crianças, mesmo sem realmente desejar isso. A autora não afirma a inexistência do amor materno. Entretanto, como cada mulher é um ser particular e o amor, como sentimento humano, está sujeito a flutuações, foram necessárias muitas coerções morais e punições efetivas para tentar homogeneizar um *modus operandi* materno, cujos procedimentos combinassem com as necessidades sociais, mesmo que em detrimento dos sentimentos e desejos individuais. Muitas mulheres foram relegadas à classe das *desnaturadas*, por negarem existir em si algo que a sociedade colocava como imprescindível. Muitos relatos desconstruem o *mito do amor materno unânime e incondicional*, contrapondo-o a uma realidade onde a rotina de uma mãe está repleta de “desencanto, esgotamento e da renúncia” onde não se revela o tal paraíso prometido para a *boa mãe* (BADINTER, 1985, p. 354).

Muitos autores, no início do século XVIII, dirigiam suas publicações às mães, seus tons oscilavam da homenagem e admiração à advertência e ameaça. Definiram a “natureza feminina” de modo cristalizado e restrito, fazendo com que esse conceito abarcasse todas as características socialmente desejáveis da “boa mãe” (BADINTER, 1985, p. 237).

O interessante é que tais autores não fizeram pressão em relação ao homem-pai. O pai também se aproximou da criança, com o advento da família afetiva e intimista, porém não foi convocado a isso nem tampouco condenado efetiva e moralmente por seu possível distanciamento. Os hábitos da família afetiva o colocavam no contato com a criança, mas sempre de forma secundária e indireta. Além disso, “a cada carência paterna... o Estado se propõe a substituir o faltoso, criando novas instituições...” (BADINTER, 1985, p. 288). O valor de um pai era medido mais por sua capacidade de sustentar materialmente a família do que por qualquer outro atributo moral.

Altos investimentos foram feitos para a formação do conceito de família atual. Aos pais foi imputado um dever de amor incondicional pelos filhos, expresso por diferentes obrigações para o pai e para a mãe, mas com a necessidade de guarda adequada da prole por longos anos em ambos os casos. Surgem diversas instâncias visando à proteção das crianças e que também exercem uma função regulamentadora de comportamento com medidas que punem os desviantes e premiam os adaptados. Igrejas, Assistência Social, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, Estatuto da Criança e do Adolescente, Escolas, Creches, com a colaboração de ciências como a Psicologia, Sociologia, Pedagogia e Direito instituíram o sentimento do *amor materno* em termos de *instinto feminino*, isto é, como se fosse

unanimidade entre todas as mulheres. Tais instâncias, apesar de cruéis diante da diversidade feminina, também representam valiosa conquista na defesa dos direitos das crianças.

Entretanto, com o passar do tempo, o desenvolvimento das forças produtivas, e os movimentos das mulheres por direitos iguais, o lugar da mulher, antes restrito ao lar, foi se modificando e se ampliando. Ela precisava produzir, precisava trabalhar. E as crianças continuavam demandando cuidados para sobreviver. A privatização dos cuidados às crianças ou *terceirização da maternidade* surge como uma nova etapa da organização social no ocidente. Podemos observar que a terceirização da maternidade contemporânea faz com que o educador/professor, dentro da Institucionalização Precoce, além de substituir o pai no papel social de introdução de leis e regras, também substitui o papel social da mãe, nos cuidados, na *maternagem*.

Juntamente com o caráter artificial das manobras culturais que transformam a criança em sujeito infantil, os genitores em pais e mães, naturalizando a constituição familiar pai, mãe, filhos, muito também foi falado sobre a importância de não encarar crianças como se fossem adultos em miniatura e de se reconhecer a necessidade de cuidados específicos a elas.

E é por meio da escola que o Estado procura cuidar das especificidades das crianças, mas acaba por uniformizar os comportamentos infantis. A criança passa grande parte de seu tempo dentro desta instituição, usada como um meio de controle e regulação estatal dentro da família. Assim a criança tem também a função de educar os familiares. Ela traz da escola noções de deveres inerentes ao lar e obrigações sociais, sendo “educada mais pelo professor do que por seu pai” (BADINTER, 1985, p. 288).

4.3 – A emergência histórica da Educação Infantil

Os primeiros estabelecimentos de educação infantil, enquanto instituições dedicadas especificamente aos cuidados da primeira infância, surgiram na Europa, no final do século XVII, no contexto do até então incipiente capitalismo industrial. Era necessário controlar a rotina das crianças pobres, integrando-as ao trabalho industrial assim que possível e, ao mesmo tempo, liberando seus pais de se ocuparem com seus cuidados, de modo a que se dedicassem integralmente ao trabalho na fábrica.

Sua criação tem, então, múltiplas finalidades, tais como o gerenciamento específico das crianças pobres, sua disciplinarização segundo a ideologia dominante, sua adaptação à

rotina de trabalho, e a adaptação dos pais à rotina do trabalho fabril, prevenção da morte por abandono, dentre outros (MERISSE, 1996, p. 38-41).

No Brasil, o processo de atendimento institucional à infância, segundo Géis (1994), passou por quatro fases. Inicialmente encontra-se a fase *filantrópica*, com início no século XVI, quando o Padre Anchieta acolhia órfãos vindos de Portugal e pequenos indígenas rejeitados, em nome da caridade cristã.

Depois veio a fase *higiênico-sanitária*, na qual os médicos, ao longo do século XIX e XX, conseguiram reduzir drasticamente a mortalidade infantil, conquistando, assim, uma posição de grande prestígio social. Tais descobertas científicas da medicina foram capazes de salvar muitas vidas, criando subsídios para que a aplicação do conhecimento médico-higienista se estendesse alcançando a ordenação de outros âmbitos da vida em sociedade.

Seguiu-se após essa, a fase *assistencial* que emergiu no período da República Velha, quando o artigo do jornal “A mãe de família”, em 1879, sugeriu uma proposta de instituição que oferecesse assistência às crianças de dois anos ou menos cujas mães trabalhassem fora do domicílio e apresentassem boa conduta moral (KUHLMANN Jr., 1990).

Por fim, teríamos alcançado a fase *educacional* cujo início seria em 1924, quando foi regulamentada a primeira Escola Maternal em São Paulo, inspirada nos jardins de infância alemães, os *kindergarten* de Froebel (1840), com propostas de educação física, intelectual e moral (MERISSE, 1996, p. 47).

Esse processo culmina com a transformação das antigas entidades assistencialistas dedicadas à infância empobrecida que passaram a se estruturar a partir da ideia dos direitos da criança, independentemente de sua situação econômica ou familiar. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi reconhecido mais enfaticamente do que na Constituição Federal (1988) para todas as crianças brasileiras o direito de frequentar uma instituição educativa antes do período formal/obrigatório para melhor se integrarem às heranças culturais (BRASIL, 1990).

De entidade filantrópica de cunho caritativo, os estabelecimentos para crianças em idade pré-escolar transformaram-se em instituições educacionais para o pleno exercício da cidadania e aquisição cultural, seguindo parâmetros da legislação brasileira em vigor.

Devemos salientar que essas *fases* propostas por Géis (1994), emolduradas em datas e fatos históricos, não precisariam ser entendidas de um modo rígido, sequencial e estanque, no qual uma etapa necessariamente começaria porque a outra terminou, mas poderiam ser olhadas como diferentes aspectos que coexistem e operam simultaneamente - até hoje - na Institucionalização Precoce.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu em 1990, em complemento à Constituição Federal de 1988. Neste Estatuto são garantidos direitos básicos para a criança, na perspectiva de, enquanto ser em desenvolvimento, ter proteção para crescer e se integrar à sociedade, a salvo de maus tratos e respeitando suas condições peculiares de ser em fase inicial da vida. Trata-se de uma unanimidade consolidada que a criança precisa de cuidados de um adulto para sobreviver e desenvolver suas potencialidades. Também é reconhecido o fato do ambiente e do tipo do adulto responsável pela criança influenciá-la profundamente, demarcando linhas de interesse, de expansão ou de restrição.

Propostas de proteção à infância começaram a surgir no Brasil em meados de 1900. Para Rizzini, as primeiras propostas tratavam principalmente de proteção à infância pobre, e tinham por meta moldá-la para a submissão, pois “longe de constituir apenas um gesto de humanidade, na verdade serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país.” (RIZZINI, 2008, p. 28-29).

Atualmente, podemos observar que as políticas públicas em educação infantil superam e extrapolam o conceito de criança pobre, considerando que todas as crianças têm o direito à educação anterior ao período formal. O objetivo principal seria inserir a criança na comunidade, proporcionando a ela experiências educativas e socializadoras, além da convivência com outras crianças, visando enriquecer seu cotidiano – por intermédio da escola - ao ir além do âmbito familiar. Segundo o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o *desenvolvimento integral da criança* [grifo nosso] até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Contudo, retomando o conceito de que a ideologia retrata o que ela não faz e faz o que ela nega (LOURAU, 1995, p. 81), percebemos que o *desenvolvimento integral da criança* além de ser uma estratégia ideológica, não é sequer perseguido pela realidade das creches.

O campo das políticas públicas de educação vem passando por constantes transformações no Brasil. Uma novidade ao longo dos últimos anos foi a inclusão das creches no âmbito da educação infantil, fato estabelecido pela lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essas diretrizes dizem respeito não só às instituições públicas, mas também aos estabelecimentos particulares ou ligados às empresas.

Com fundamentações aparentemente convergentes, vários documentos produzidos no Brasil no século XX buscam garantir à criança o direito ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (ECA, 1990, art. 54, inciso IV). Ter uma matrícula na educação infantil foi descrito enquanto direito da criança, independente da classe social ou situação familiar.

Ao mesmo tempo em que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) estabelece a importância da estabilidade do vínculo adulto-criança para a segurança afetiva e bem-estar psicológico da criança de quatro meses a seis anos, coloca que a rotatividade dos profissionais da educação infantil, em especial das creches, e o despreparo deles para lidar com crianças mesmo atuando diretamente com elas é uma constante nas instituições de educação infantil. É reconhecido no documento que os profissionais, em sua maioria, mulheres, “recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 39).

Também se afirma nesse documento de referência que “as crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria” sendo no caso da primeira infância que “a atmosfera criada pelos adultos precisa ter forte componente afetivo” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 67). Resta saber como essas condições básicas para o desenvolvimento infantil adequado seriam alcançadas em ambientes caracterizados pela precariedade material, profissional e afetiva.

Além disso, a fase de crescimento é marcada por mudanças e a instituição educativa é marcada por estatizações, congelamentos e limitações das ações das crianças. A rotina da educação infantil não é definida pela necessidade da criança, mas sim pelo ritmo social do trabalho. O horário de funcionamento, em geral integral, das sete às dezessete horas, combina com o horário de trabalho dos pais. As atividades são propostas pelos educadores, assim como seu horário de início e término, ou se vão ocorrer ou não.

Para Illich, a escola instruiria as crianças sobre sua suposta inferioridade, fazendo com que os espaços e rotinas construídos para elas e não por elas as tornem caracterizadas como uma massa infantilizada, onde “Passar pela infância significa estar condenado a um processo de conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto” (ILLICH, 1985, p. 42). Encontra-se tal papel imposto difundido claramente em materiais de referência sobre a rotina da educação infantil (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999; BRASIL, RCNEI, 1998; ROSEMBERG; CAMPOS, 1998).

Isso torna clara a ideia de que, como a invenção da infância surgiu atrelada à invenção da escola, a infantilização das crianças deixaria de existir sem o advento da

institucionalização escolar obrigatória. Pois seria a educação em massa que tornou possível “o advento da sociedade industrial... [e] a produção intensa da infância” (ILLICH, 1985, p. 41).

Assim a Institucionalização Precoce pode contribuir com o advento da sociedade capitalista ao *terceirizar a maternagem e institucionalizar valores* através da “crescente confiança nos cuidados institucionais [que] adiciona nova dimensão à... impotência psicológica...” (ILLICH, 1985, p. 18). Ainda para Illich, a escolarização é parte de um processo para que as crianças “adaptem seus desejos aos valores à venda, num ideal de consumo ilimitado que impede o indivíduo de chegar à maturidade” (ILLICH, 1985, p. 56).

A sociedade de controle seria talvez uma sociedade de pessoas infantis, infantilizadas num processo educativo que as fariam bem diferentes das crianças quando ainda não entraram no processo de escolarização.

Tanto no ECA (1990), na LDB (1996), quanto no RCNEI (1998) há um ideal democrático proposto, considerando o princípio de igualdade. Todavia, sem a criação de um espaço real de diálogo, não se garante o respeito e a escuta, sendo impossível tratar com equidade seres que simplesmente não se consideram a voz (CHAGAS et al, 2012, p. 76).

Um dos exemplos de desigualdade se refere ao fato de as pessoas poderem contar com a educação infantil pública em período integral apenas até os três anos de idade dos filhos. Dos quatro aos seis anos, a LDB (1996) garante o atendimento em pré-escolas públicas *apenas* em período parcial. Ou seja, os pais que trabalham em período integral deverão, por conta própria, arcar com as despesas de cuidado e educação das crianças maiores de três anos no período em que não estiverem na escola. Os pais que não disponibilizarem deste recurso e não obtiverem sucesso com outras alternativas de meio período (entidades gratuitas de contraturno, parentes, vizinhos dispostos a cuidar da criança) podem acabar perdendo a fonte de renda para não deixar o filho pequeno sozinho.

Já aos pais que contam com a educação infantil em locais privados, tal preocupação inexistente. Os horários são combinados conciliando as necessidades específicas de cada família com o funcionamento da instituição particular. Há diálogo e participação, se não com as crianças, pelo menos com seus pais. Além disso, muitas entidades privadas contam com projetos onde as crianças colaboram ativamente na construção, não do espaço físico, mas do espaço dos valores do local que frequentam, opinando e modificando regras, expondo necessidades e tendo algumas preferências respeitadas.

Faz sentido a afirmação de que “a educação infantil no Brasil se polariza em projetos educacionais inovadores para as classes mais favorecidas e projetos de baixa qualidade para as camadas mais pobres da população” (CORREA, 2007). Não há gestão democrática nas

escolas públicas brasileiras, o que interfere diretamente na conquista dos direitos humanos (CHAGAS et al, 2012, p. 80).

Outra situação a observar é que, por lei, a vaga na educação infantil é um direito *da criança* a ser garantido pelo Poder Público, pelo Estado, não havendo nenhuma especificidade quanto ao fato dos pais trabalharem fora ou não. Na prática, no entanto, sua oferta pública irregular leva, constantemente, a vinculação do oferecimento de vaga na educação infantil, principalmente na etapa inicial da creche, ao fato da mãe ter um trabalho remunerado, privilegiando, dessa maneira, as mães que trabalham fora em detrimento das que ainda não conseguiram emprego ou decidiram se dedicar ao lar. Neste caso, revela-se que é o mercado de trabalho quem dita a oferta ou a negação da vaga e não o suposto direito da criança enquanto cidadã.

Apenas é garantido que, no caso de negligência à oferta do ensino fundamental, a autoridade competente seja responsabilizada, mas sobre a educação infantil não há na lei descrição específica de punição. (LDB, 1996). Portanto, o interessado deve entrar com uma ação individual, procurar um advogado, para garantir a vaga na creche. A vaga para os menores de seis anos não é vista como prioridade no processo de escolarização. Para Kramer, a educação infantil brasileira “é direcionada por uma legislação ambígua e omissa quanto às medidas de sua viabilização para a maioria da população infantil” (KRAMER, 1995, p. 110).

Faltar vaga na primeira série é visto como algo muito mais grave do que faltar vaga na creche, pois não se pode negligenciar o período de escolarização formal. Mesmo diante de dificuldades, o Superior Tribunal Federal (STF) tem dado decisões recentes favoráveis a quem apela para a justiça em busca de vaga na educação infantil, pois a não existência da vaga pode acarretar a impossibilidade da família garantir seu sustento, principalmente da mulher chefe de família. Entretanto, não se sabe *como* a vaga é criada quando a decisão do STF é favorável à família e desfavorável ao que a escola podia oferecer.

No Jornal da Tarde, em 2008, o então ministro do STF, Celso de Mello, reafirmou, no caso do imenso déficit de vagas em creches paulistanas, que “o município tem de oferecer educação para crianças de até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. O ministro também acrescentou que “a Constituição Federal Brasileira e a jurisprudência do STF preveem a obrigação dos municípios de cuidar da educação das crianças nessa faixa etária”, rejeitando assim os recursos do município de São Paulo que pretendia contestar uma decisão do Tribunal de Justiça esse respeito. Ou seja, o ministro reafirma que na “Constituição a

educação é um direito de todos e um dever do Estado”, e que legalmente está estabelecido também que “os municípios deverão atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental” (GALLUCCI, 2008). Contudo não analisam o porquê das dificuldades que levam ao déficit de vagas e/ou aumento da procura desse atendimento à criança.

Apesar de não haver nenhum detalhamento em relação à oferta irregular de vaga na educação infantil fazendo com que não haver vagas em creches seja um fato recorrente em grande parte dos municípios brasileiros, a lei é clara no que diz respeito ao fato da criança ser uma criatura com especificidades. Sendo assim, necessita prioritariamente de apoio social – familiar e educacional - para crescer a salvo de maus tratos e negligência. Isso corresponde ao consenso cultural sobre a condição infantil de vulnerabilidade e, portanto, dependência, da criança em relação ao adulto, que deve zelar delas.

Contudo, ainda se vincula a vaga da creche ao fato dos pais estarem trabalhando, especificamente se a mãe está trabalhando fora. A vinculação dos cuidados infantis ao gênero feminino continua. Prevalece vinculada à imagem da mãe a da principal cuidadora, responsável pelas crianças, sobressaindo em relação ao direito da criança de viver experiências educativas na creche. As vivências escolares nas creches auxiliam e facilitam o processo de escolarização futuro. Por exemplo, em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008, com apoio do Banco Itaú, avaliando crianças de zero a cinco anos, foi concluído que:

frequentar a creche... faz com que o aluno evolua em um ano de escolaridade... seus conhecimentos passam a equivaler ao da média dos estudantes de 5ª série... quando chegam à 4ª série... no Sudeste o efeito é ainda maior, e as crianças demonstram desempenho compatível ao da 7ª série... (FELÍCIO; VASCONCELOS, Jornal, Estado de São Paulo, p. A54, 2008).

Na reportagem é afirmado que tais evoluções das crianças não seriam algo fora do normal ou além do esperado para a idade, porque, segundo as autoras da pesquisa, já há um grande déficit nos alunos que chegam à 4ª série, cujos índices da pesquisa na verdade deveriam ser os mesmos demonstrados pelos alunos da 8ª série, também em grave defasagem.

Outro ponto a retomar seria a precariedade de formação profissional do educador da creche. Segundo Maria Salete Silva (2008), coordenadora de educação da Unicef do Brasil, “O desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social da criança entre zero e cinco anos é crucial para a aprendizagem futura” e que no Brasil a rede de ensino está apontando bons caminhos ao possibilitar que os profissionais das creches estudem. Porém, dos professores que atuam nas creches e pré-escolas públicas, 14% não estão habilitados

minimamente para a função, pois não possuem nem ensino médio, tampouco formação superior. (FELÍCIO; VASCONCELOS, Jornal, Estado de São Paulo, 2008, p. A54).

Essa realidade de despreparo profissional para educar crianças faz com que a falta de qualificação neste setor corrobore o imaginário do senso comum, fazendo com que o simples fato de ser mulher já garanta - quase como um pré-requisito - as qualidades necessárias para cuidar de crianças, mesmo que não se tenha nenhum preparo profissional capaz de nortear as ações na função. Há de se contar com a mitológica díade *natureza feminina* somada ao *amor materno* utopicamente distribuído por igual entre todas as mulheres.

Vemos que há profundas ambiguidades no entendimento e no lugar das creches: são um direito de todos, mas nem todos têm acesso; são parte do processo educacional, mas podem ser orientados por profissionais sem nenhuma formação específica. Continuam assim entre a assistência e a educação, entre a necessidade e o direito.

Para além da questão dos direitos de crianças e adolescentes, na contemporaneidade, o Ocidente tem produtos e tratamentos específicos visando o bem estar infantil. Discursos próprios sobre como lidar com as crianças, o que elas devem comer, quanto tempo dormir, como direcioná-las, como os adultos devem agir zelando para que sejam saudáveis e, conseqüentemente, se transformem em adultos úteis, são produzidos em excesso e veiculados pelos meios de comunicação para todas as classes sociais.

Estudos e ações visando o desenvolvimento infantil, em sua grande parte se pautam segundo o discurso de que a criança não está pronta, sendo vista como um sujeito inacabado, incompleto e, portanto, inferior ao adulto que, curiosamente é tido como ser completo, pronto, ideal e praticamente imutável.

Considerando a representação moderna da infância enquanto construção social, como propõe Ariès (1978), a criança é hoje considerada inocente, frágil e graciosa, devendo ser cuidada, protegida e paparicada por todos; ao mesmo tempo é tratada como um ser incompleto, imperfeito, e por isso deve ser alvo da educação proporcionada pelo adulto. Dentro da construção social de infância e da divisão de fases do desenvolvimento humano, o adulto ocupa um lugar de completude e perfeição, mesmo que obviamente utópico e idealizado, esse *status quo* confere a todos os adultos uma situação centralizadora de poder e de saber em relação a qualquer criança.

Todavia, se por um lado trata-se de consenso entre diversos autores que a criança necessita ser cuidada e amparada pelo adulto, dependendo dele para sobreviver e se tornar

humana e que o vínculo entre criança e adulto é um vínculo fundamental para a construção do psiquismo infantil, (MEAD, 1972; MERISSE, 1996; PIAGET, 1976; SPITZ, 1979; WINNICOTT, 1982), por outro lado sabemos que a dependência que aí se estabelece instaura uma relação de poder. Esta condição da infância funciona de modo a sujeitar crianças às perspectivas *adultocêntricas*, considerando equivocadamente que a criança, por esta condição específica de dependência, estaria num patamar *naturalmente inferior* quando comparada ao adulto, se apegando a aspectos desvantajosos da condição infantil como fatores confirmatórios de sua suposta inferioridade, como por exemplo, ser fisicamente mais fraca.

As ações a serem desempenhadas para o presente das crianças visam paradoxalmente o amanhã, sem por vezes se sensibilizar com a necessidade atual delas. Isto porque as crianças são encaradas apenas como um adulto latente/potencial, o que leva a uma verdadeira corrida para se despertá-lo na criança da forma cada vez mais rápida. Desde que não seja precoce o suficiente para comprometer o resultado final, parece haver uma corrida para se despertar o adulto incubado na criança, por vezes ignorando a peculiaridade dela enquanto indivíduo, e de sua fase, enquanto criança.

Como exemplo, podemos notar que o Ocidente, ao mesmo tempo em que fez leis, manuais e produtos para melhor lidarmos com as crianças, também passou a exigir dos pequenos, através da Institucionalização Precoce, a mesma organização diária que impõe aos adultos. Por isso:

Para compreender o desenvolvimento humano no período da primeira infância é preciso considerar as condições físicas e biológicas das crianças (...) não se pode estabelecer uma dicotomia entre biológico e social... ambos se constituem mutuamente... (CHAGAS et al, 2012, p. 74).

Podemos problematizar até que ponto as demandas sociais se sobrepõem às necessidades biológicas das crianças. A rigidez de horários para se acordar ou dormir, quantas horas e quais atividades fazer, onde serão dispostas as ações, horários fixos para refeições, restrições no ir e vir privilegiando atividades internas/ emparedadas em detrimento das vivências em áreas livres, sempre conduzidas por adultos organizados hierarquicamente, quantas horas por dia estar fora de casa, etc. Essa situação caracteriza outro paradoxo, pois exigir da criança a integração à Institucionalização Precoce diverge da visão anteriormente defendida de que a criança tem suas particularidades em relação ao adulto, não podendo ser tratada da mesma forma. Sendo a visão defendida pelo ECA (1990) de que devemos respeitar na criança sua condição peculiar de ser em desenvolvimento, como entender a criação de um

novo tipo de adulto em miniatura, condição essa disparada justamente a partir da conquista do direito civil de ser tratada de modo protegido e diferenciado em relação ao adulto?

4.4 – “Lugar de criança é na escola”

Esta frase recorrente do senso comum determina o lugar onde a criança *tem de estar*. Trata-se de uma afirmação usada amplamente pelo poder estatal, em materiais de divulgação sobre os direitos da criança, em órgãos públicos em geral, entidades ligadas à educação e a conscientização dos direitos dos trabalhadores e à proteção infantil, como exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1998), fez um material cujo título é justamente “Lugar de criança é na escola”.

A unanimidade sobre o lugar onde a criança deve estar, essa certeza absoluta de uma única possibilidade de relação com a infância, impede o questionamento sobre que outros lugares - além da escola – existem ou podem ser inventados para a criança estar no contexto da sociedade atual. A evitação de discutir o quão restritas estão as crianças neste momento em que parecem amparadas por políticas públicas traz em si a semente de um conflito, e sua evitação tem o preço da violência sobre a criança. Violência do sentido de surdez em relação ao que elas comunicarem na contramão desta afirmativa.

Sobre a falta de dissonâncias nos discursos sociais, Rosa e Vicentim (2010) tratam do perigo de se evitarem os conflitos “A garantia de bem-estar social, quando este é tomado como a eliminação do conflito, é uma ilusão perigosa. Em nome dessa ilusão e da eliminação do mal-estar, pode-se exercer a violência institucional...” trazendo como consequência a repetição, a não-criação, pois a unanimidade “desvirtua a condição da civilização de suportar o mal-estar das diferenças, que obriga a estabelecer laços sociais para criar instâncias novas” (ROSA; VICENTIM, 2010, p. 119-120).

O papel da escola é fundamental para a organização social. Veiga-Neto (2005) mostra a profundidade do processo de escolarização ao dizer que “a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (VEIGA-NETO, 2005, p. 85). Esse tipo de instituição de seqüestro foi pilar da construção e estabelecimento dos alicerces da sociedade disciplinar e continua se ampliando na sociedade de controle.

O projeto educacional da Modernidade baseou-se no afastamento entre o homem e a natureza, alegando que o processo civilizador se daria ao seguir novas pautas de conduta.

Essas novas pautas de conduta funcionavam segundo a imagem idealizada de um homem extremamente diferenciado dos animais, tendo em vista que, ao negar seu lado biológico, selvagem, caótico, afetivo, o indivíduo estaria se aproximando lentamente de um estado de nobreza e superioridade racional. Então:

A cultura ocidental confortavelmente e convictamente acreditava que compartilhava a verdade, a cultura e a felicidade com os miseráveis, e a educação era como uma missão civilizadora, com uma causa nobre, desinferiorizar e emancipar povos primitivos e incultos. E hoje, sem dúvida, é sabido que palavras como “*convivência, diálogo e pluralismo*” foram parciais e pesaram nesse intercâmbio. Palavras suspeitas usadas de modo acrítico pela missão civilizadora que alimentam o discurso do multiculturalismo e de um conforto moral íntimo (LARROSA, 2002, p. 1).

Do mesmo modo, o indivíduo cuja rotina funcionasse distanciada das regras de conduta comportamental/ educacional, definidas pela elite como verdadeiras, deveria ser classificado como anormal/ desviante e, ou seria excluído dos benefícios da integração social, ou seria capturado pelas instituições filantrópicas ou educacionais para aprender o *jeito certo* de se viver, de se apreender o mundo, de se relacionar com os outros seres, sem a riqueza dos desvios.

A noção moderna de infância foi construída com o apoio das instituições sociais e esteve associada à produção de novos modos de educação, com foco na institucionalização das crianças de mais tenra idade, pois “A educação significa... a produção de uma racionalidade de um certo tipo – a Moderna – e a Educação Infantil não escapa a este projeto” (BUJES, 2002b, p. 61). Assim, o ser submetido ao processo civilizador obrigatório desde a infância corresponderia mais eficazmente à ideia moderna de homem que, se bem educado, seria capaz de controlar-se, de mostrar-se indiferente e até oposto às urgências desejanças.

Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de toda a infância e adolescência, os efeitos deste processo disciplinar-civilizador-controlador-produtor de subjetividade realizado através das práticas pedagógicas são notáveis. Seus resultados estabelecem um determinado tipo de sociedade e um determinado tipo de sujeito.

Este método educacional, entre outras estratégias, possibilitou que o capitalismo de produção ascendesse e fosse aceito por muitas décadas, mesmo sendo pernicioso à maioria das pessoas nele envolvidas. Guattari (1987; 1990) demonstra o quanto a maneira como o homem está vivendo em suas relações com os outros homens e com o meio ambiente é insustentável e corrosivo para a sobrevivência da espécie humana e da própria vida no planeta.

O funcionamento da sociedade disciplinar capitalista mostrou-se em estreita relação com o processo educacional que, por conseguinte, está ligado ao poder; este por sua vez funciona conectando-se ao ser humano através de um dos seus aspectos mais espontâneos, que é a vontade de poder: “o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia... de modo a *estruturar o campo possível da ação dos outros*, ou seja, governá-los... denomina vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 147). O funcionamento da sociedade de controle também aparenta estar conectado ao processo educacional.

A Institucionalização Precoce participa de um jogo de poder que envolve todos os participantes do processo de escolarização. Analisando as diretrizes de funcionamento para a educação infantil, mesmo implicitamente, elas fazem prevalecer escolhas de um grupo social e profissional privilegiado, que usa a educação infantil para perpetuar comportamentos e valores.

Tais diretrizes consistem na constante afirmação de que “O sujeito da educação *aprende* a ser livre pelo acatamento de limites e das leis sociais” (BUJES, 2002a, p. 52). Com o tempo esses limites podem passar a se construir como caminhos habituais devido ao momento de base em que aparecem na vida dos indivíduos, no caso do presente estudo, aos menores de seis anos em situação escolar. Para um adulto reagir à intrincada rede de poder estabelecida é difícil; imagina-se o quão complicado essa tarefa também pode ser para uma criança que cresce dentro desta lógica, modelada por relações de poder profundamente arraigadas. Como contestar práticas educativas se elas possuem o caráter de inquestionabilidade/ unanimidade das *estratégias vencedoras* e se são amplamente divulgadas como desejáveis?

Larrosa (2000) argumenta que o ser submetido à educação - o sujeito pedagógico - é uma produção de abordagens pedagógicas. Mesmo que se afirmem pretensamente neutras tais abordagens não o são porque colaboram na construção de discursos que nomeiam o sujeito e se utilizam de práticas institucionalizadas que o capturam (SILVA, 2000 apud LARROSA (2000), p. 52). É possível ampliar essa ideia, ao se constatar que a ação constante sobre a criança que é atendida na rotina da Institucionalização Precoce caracteriza a posição de sujeito pedagógico descrita por Larrosa (2000), podendo ser o início da conexão da criança a um eixo pré-determinado de ação (SILVA, 2000 apud LARROSA (2000), p. 54).

Guattari (1987) pergunta como seria possível evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perderem muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão (GUATTARI, 1987, p. 50). Ele entende que o processo de escolarização é

responsável por limitar a criatividade infantil. Também acredita que está nas mãos dos funcionários das instituições de ensino mudar essas relações de poder para não deixar que a criança seja tão intensamente modelada pela ideologia dominante, pois “Hoje, no seio das creches e das escolas, alguns trabalhadores estão em posição de lutar contra esses sistemas de integração e de alienação” (GUATTARI, 1987, p. 54).

O consenso social através da frase de senso comum de que “lugar de criança é na escola” viceja; tanto as leis quanto as famílias estão profundamente envolvidas num processo de institucionalização da criança de modo cada vez mais precoce.

Contudo, em que outros lugares a criança poderia estar? E quais os lugares que cada criança quer ocupar?

5 – PROBLEMATIZAÇÕES

5.1 - Trabalho de Mulher X Mulher no Trabalho

Após a licença maternidade, a mulher de hoje sabe que pode ser muito mais do que mãe e dona de casa, existem mais opções. Os papéis de mãe e dona de casa não podem ser desprezados, visto a sua importância; as crianças precisam de cuidados para sobreviver e a casa precisa de ações constantes para funcionar, tarefas como preparar os alimentos, lavar as roupas e limpar o ambiente são imprescindíveis para o conforto de todos.

Entretanto, as tarefas domésticas, enquanto papéis de gênero desempenhado exclusivamente por mulheres remetem a um levantamento histórico vasto dos seus potenciais de repressão (BEAUVOIR, 1949). A mulher que se restringir a eles pode tornar-se invisível socialmente por diversos motivos, dentre eles, o não reconhecimento das tarefas domésticas como atividades produtivas. Isso traz como consequência sua não remuneração quando feitas por uma mulher da família, pois se naturalizou como sua *obrigação de mulher*. Ou seja, a mulher dedicada a estas funções ocupa muitas horas do seu dia trabalhando em prol de sua família, sem receber remuneração para tal. Sem o pagamento a mulher não pode satisfazer suas necessidades sem recorrer ao crivo familiar do que ela pode ou não comprar.

A autora Bruschini (1998) conclui que o tempo de trabalho da mulher sempre foi visto como tempo disponível, tempo gratuito, tempo a ser ocupado sem remuneração, sendo assim o *suposto trabalho de mulher* não valorizado por ser sua obrigação de gênero para o bem-estar das crianças e da família e, por conseguinte, para o bom futuro da nação.

Como foi veiculado culturalmente, com grande participação do movimento médico-higienista, ao fato de nascer mulher, tais responsabilidades com a casa e os filhos, tal papel não era encarado como um trabalho, mas sim como funções inerentes ao sexo feminino, vinculando ao fato de que a gestação acontece no corpo da mulher todas as obrigações em relação à prole. A mulher que não possui nenhuma fonte de renda, pode não conseguir manter seus direitos básicos; as tarefas domésticas e cuidados às crianças exigem dedicação integral, sem férias, descanso semanal, licença médica ou remuneração.

Atualmente, as mulheres investem mais em sua escolarização, avançando etapas de formação em relação aos homens e também adiam a maternidade. Entretanto, a defasagem de

salário continua existindo, em detrimento do salário feminino, e mulheres em postos de comando são normalmente solteiras e sem filhos. A autora Bruschini (1998) conclui que, como para a mulher pesam mais as obrigações familiares e domésticas, ainda vinculadas ao gênero, torna-se improvável que uma mulher com filhos pequenos alcance postos de comando. A mulher aceita mais empregos com horários flexíveis para se dividir entre o trabalho doméstico – sua suposta obrigação de gênero - e o remunerado (BRUSCHINI, 2007, p. 5).

Apesar de ser uma conquista histórica a mulher trabalhar fora do lar com remuneração, não se pode ignorar o potencial repressor do mercado de trabalho quando a mesma deixa de ser dona-de-casa exclusivamente; também é marcante a relação de poder a partir do momento que se exige da mulher a recuperação do parto e o vínculo à criança segundo um padrão de tempo padronizado e pré-determinado, de cento e vinte a cento e oitenta dias, estabelecido para elas e não por elas, cuja prioridade novamente é econômica (BRASIL, 1943; 2008).

A necessidade de trabalhar fora, exercer uma atividade remunerada como forma de manter a dignidade e suprir despesas familiares, faz com que o novo caminho seja a Institucionalização Precoce. Colocar um bebê na instituição creche naturalizou-se como o novo percurso materno para se conseguir ser mãe e manter-se com um trabalho remunerado. Mas quais outros percursos possíveis na contemporaneidade para a mulher que se tornou mãe? E quais opções estão disponíveis para a nova vida que nasce dentro deste contexto?

Assim como a noção de infância, maternidade e família foram construídas, podem ser desconstruídas, reformuladas, modificadas, reconstruídas. A tríade burguesa, pai, mãe e filho, pai economicamente ativo, mãe do lar e criança inferiorizada são refutadas constantemente com os novos arranjos familiares. A mãe também está fora do lar, a família pode ser chefiada por mulheres e a criança ganha mais voz na tomada de decisões. A noção de família triangular e até a vivência em família são questionadas atualmente.

Entretanto, a noção de desconstrução implica na *percepção* de tais construções. Quando ocorre um consenso social e a busca coletiva por um bem comum, se ganha na objetividade das ações e no alcance das metas propostas, como no caso da luta pela vaga na educação infantil, mas perde-se por não dar espaço para a dissidência, para a problematização e questionamento do porquê das creches serem imprescindíveis.

A ausência prolongada da mãe e dos integrantes da família no período da infância do filho vai ganhando larga aceitação social, desde que essa mãe se ocupe para implementar a capacidade de consumo da família. A escola tornou-se o local mais adequado para o crescimento das crianças, sempre vigiadas e acompanhadas pelo setor competente, *cientificamente* apoiado para tal empreitada, envolvidos no projeto de construção de um homem adaptado e produtivo socialmente.

Segundo Silvia Colello (2008), pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), “mães e pais não devem se sentir culpados, quando por necessidade, colocam os filhos muito cedo no berçário ou na creche... vida familiar é importante e merece ser valorizada, mas... não pode substituir a escola”. A especialista responde à possível angústia sentida pelos pais sem questionar o porquê de serem obrigados a adaptar a criança à escola, dessa necessidade de fazê-lo precocemente; o momento em que isso é feito não é problematizado, é substituído pelo raciocínio da escola ser importante e insubstituível pela família (Jornal, Estado de São Paulo, 2008, p. A25).

Dentro da mesma lógica, Colello (2008) ainda ressalta a escola em detrimento da família, pois “Longe do protecionismo tão típico do ambiente doméstico, as experiências vividas na instituição favorecem o desenvolvimento e têm repercussão decisiva para o futuro desempenho escolar”, deixando claro que estar na escola ou em casa, independente da idade, faz muita diferença para o sucesso escolar. Ainda salienta que “Em instituições bem estruturadas, a experiência *pode* ser bem aproveitada pela criança [grifo nosso]” deixando transparecer certa dúvida na certeza anterior, de que todas as escolas são benéficas, em qualquer faixa etária. E ainda dentro da angústia familiar, responde mais,

fica a impressão de que ela [a criança] está perdendo a oportunidade de ficar com a mãe, cercada de afetividade... Essa concepção... enraizada no imaginário popular, pode ser superada quanto a escola é entendida como um espaço também educativo, com o compromisso de respeitar as necessidades infantis, mas também de enriquecer as experiências das crianças, trazendo novos desafios e possibilidades de desenvolvimento (...) porque o ingresso na educação infantil representa um salto qualitativo no processo de socialização e aprendizagem (Jornal, Estado de São Paulo, 2008, p. A25).

Pode-se entender a crescente importância da educação infantil, pelas possibilidades que as instituições escolares oferecem, tais como convivência com outras crianças e aprendizagens pré-escolares, endossadas por muitas pesquisas como importantes para o sucesso da vida escolar futura e, por conseguinte, acopladas às boas perspectivas profissionais para o adulto que a criança se tornará.

A homogeneização dos discursos em prol da educação infantil demonstram o quanto essa instituição tornou-se fundamental para a lógica social contemporânea. O problema não é mais colocar a criança ou não na escola antes do período formal, mas em como ampliar e melhorar o atendimento dentro delas. Seria possível fazer uma pergunta anterior a esse momento, em como as crianças poderiam conviver entre si se não com o intermédio da escola e como poderia uma mãe que trabalha fora exercer sua maternidade se não contar, novamente com a escola. Quais outros jeitos de ser mãe e de ser criança?

O sentimento de maternidade, também debatido como invenção cultural, foi amplamente discutido pelo movimento feminista. Com o objetivo de manter vivas as crianças, as mulheres foram restritas à rotina doméstica; apesar do caráter repressivo, a maternidade enquanto conceito muito contribuiu para a sobrevivência das crianças.

A responsabilização do pai nos cuidados infantis ainda se mantém restrita aos proventos financeiros, ficando os emocionais confiados ao gênero feminino. A falta de convivência com a figura paterna é bem aceita, desde que o mesmo se encontre ocupado num trabalho remunerado e não se negue a passar algumas horas semanais dedicando-se ao filho.

Mas ainda não encontramos nenhuma discussão sobre quais opções teríamos além das creches, colocadas como a *solução final* para a infância contemporânea e instituição viabilizadora do trabalho feminino remunerado. Não se discute mais o fato dos pais, principalmente as mães trabalhadoras serem radicalmente afastados do contato com os filhos, como coloca Bujes, (BUJES, 2002a, p. 61), se todos eles desejam esse afastamento nessa moldagem dos cento e vinte a cento e oitenta dias de licença maternidade para a mulher e sete dias para os homens (BRASIL, CLT, 1943).

Muito tem se falado sobre creches, sobre infância, sobre maternidade moderna, sobre a nova família que sai durante o dia para seus respectivos compromissos financeiros e se encontra a noite para o momento afetivo. Vários debates em pauta sobre como implementar a qualidade da rotina das creches, como aumentar a quantidade de vagas, treinamentos para capacitar os profissionais que se dedicam a tais cuidados com as crianças, demonstram que hoje a questão que se coloca é como melhorar a creche; não está em pauta problematizar essa solução no cuidado das crianças e quais alternativas poderiam se desenvolver além da clausura no ambiente escolar.

Os discursos sobre a necessidade do trabalho remunerado assim como dos benefícios da escolarização parecem impedir a problematização de que a *institucionalização está precoce e inevitável* e sobre que *tipo de subjetividade* está sendo formada aí. Não se colocam pesquisas para a comunicação que as crianças fazem sobre como se sentem indo para a creche, se gostam ou não, porque, onde e com quem gostariam de estar, etc. O entrave da comunicação não-verbal da criança não inviabiliza o fato de que elas nos passam mensagens o tempo todo sobre como estão se sentindo. Mas a leitura de tais dados passa necessariamente pela região dos afetos, cada vez mais esquecida na rotina da produção e acumulação materiais e relegada ao período noturno, quando a família se encontra.

O consenso, a unanimidade constituem zonas de perigos, como coloca Deleuze (1988) a respeito da sociedade de controle, pois não se aposta na criatividade para solução de questões, existindo inclusive dispositivos que agem impossibilitando a formulação de tais questões, fomentando a mera repetição.

A subjetivação feminina conta com a possibilidade de poder exercer uma profissão, ter um salário e uma vida social mais ampla que a da dona-de-casa restrita ao lar da década de quarenta, entretanto, a função de dona-de-casa e mãe-de-família ainda continua sendo ratificada como natural à mulher e artificial ao homem.

Basta observarmos que nas creches há uma predominância de funcionários do gênero feminino, perpetuando nas crianças a noção/naturalização do distanciamento masculino da realidade infantil e que às mulheres cabe o cuidado da prole. Como contar com a cooperação masculina no que se refere às crianças se até na legislação a mulher é diferenciada/privilegiada enquanto mãe na licença-maternidade?

5.2 – O Homem sob suspeita: a restrição dos afetos continua

Havendo uma nova forma para a maternidade, necessariamente vamos reconhecer uma reconfiguração da família atual. Para tal, o lugar do pai também sofre mudanças. O homem hoje não é o exclusivo mantenedor da família e cada vez mais está cobrada sua participação nas tarefas domésticas e no cuidado aos filhos.

A figura do homem enquanto chefe da família aparece registrada desde o século XVII. Por exemplo, no livro *Book of Common Prayer*, datado de 1549, estava a afirmação que era obrigação dos chefes de família cuidar da instrução de todas as crianças da casa. Os moralistas escreveram também que os deveres do pai de família se resumiam em três aspectos

fundamentais: “o primeiro... controlar sua mulher. O segundo... bem educar seus filhos... O terceiro... bem governar seus criados...” resumindo em um lema ao pai burguês “pão, trabalho e reprimendas” para conservar a família e seus agregados sob o seu cuidado e domínio (ARIÈS, 1978, p. 261-262).

Muitos olhares ainda convergem para manter prioritariamente o homem como dominador e conquistador dos bens provenientes dos territórios exteriores, colocando o pai como provedor material, porém secundário no contato afetivo com as crianças.

Atualmente é possível que o homem não seja mais o provedor exclusivo, já que a mãe também pode trabalhar fora, mas ele ainda não consolidou seu espaço afetivo na família. A importância afetiva do pai segue negligenciada pela legislação, cuja licença paternidade atual continua restrita a cinco dias corridos (BRASIL, CLT, 1943) enquanto para a mãe foram recentemente ampliados para cento e oitenta dias corridos (BRASIL, 2008). Ou seja, pela legislação brasileira, a presença do pai é trinta e seis vezes menos importante que a da mãe. Existe um projeto de Lei que visa aumentar a licença-paternidade para trinta dias (BRASIL, Projeto de Lei 2430/07).

Com o advento da necessidade da escolarização precoce, a Institucionalização Precoce segue os moldes onde o gênero feminino continua com prioridade e aceitação em relação às crianças, principalmente as muito pequenas. O homem é desvalorizado nos cuidados em relação às crianças, onde a lei regulamenta seu afastamento rápido da rotina familiar. Os cuidados às crianças ainda são vistos como inerentes ao sexo feminino e, por isso, causando estranheza quando feitos pelo sexo masculino. Isso explica parte do afastamento dos homens em relação ao contato com as crianças. Por exemplo, o homem como professor da Educação Infantil, muito mais que uma raridade, é visto como um fato bizarro, pois:

O discurso da naturalização, pautado num padrão hegemônico de masculinidade, posiciona o homem que se dispõe a trabalhar com crianças ou como abusador em potencial ou como homossexual, por realizar um trabalho considerado feminino (SOUZA, 2010, p. 28).

Sendo assim, apesar de tantas mudanças, o homem segue coadjuvante de uma transformação da maternidade e da família. Ele não passa por nenhuma crise ao escolarizar o bebê de quatro ou seis meses, pois desde as primeiras quarenta e oito horas do nascimento do filho, foi mantido à parte. Ele retorna ao trabalho e ponto. As crianças pequenas muitas vezes repelem a presença masculina, pela falta de hábito.

Talvez, do mesmo modo como muitas mães tenham se adaptado a retornar à rotina laboral sem se perguntar sobre as condições para o exercício da maternidade contemporânea, muitos pais não questionem o papel afetivo secundário que vem ocupando há séculos na história da família. Contudo, mesmo essa falta de questionamento parece mudar, como indica o conflito apresentado por um pai, na reportagem a seguir:

... houve um aumento gigante em torno da expectativa de que os pais estejam envolvidos na vida de seus filhos, o que causou uma enorme pressão, já que o ambiente de trabalho muitas vezes não pode ou não quer se adaptar às necessidades do pai... Antes, tudo o que você precisava para ter um bebê era um berço... Agora existe uma série de equipamentos que você precisa ter para ser um bom pai (MARCUCCI; CARPEGIANI, Revista Crescer, 2012, p. 37).

Ou seja, cobra-se mais do homem no seu papel de pai, mas não se dão condições para que ele efetive esse papel com qualidade afetiva. Além da falta de tempo continuar sendo um problema, pois o ambiente de trabalho não se adapta às necessidades dos novos pais, ainda existe a exigência velada de uma compensação material, um implemento no conjunto de objetos que um pai deve dar ao filho para garantir o status de bom pai, de pai preocupado, de pai interessado. Como se o lugar do pai fosse gerando dinheiro para comprar coisas ao filho. Lugar de pai seria no trabalho, ganhando dinheiro. Lugar de mãe antes era em casa, agora também pode ser no trabalho. E dentro desta realidade, cabe questionar novamente: qual seria o lugar na criança?

5.3 – Devir-criança em xeque

Quando Larrosa (2002) fala sobre os sentimentos que o estrangeiro nos desperta, suas reflexões poderiam ser transportadas para a questão da criança. Por existirem tantas semelhanças, tal passagem onde aparece *estrangeiro* pode ser substituída por *criança*, sem prejuízo do raciocínio:

O outro [criança] estrangeiro, não deseja representar. Não permite que nada o represente, que nada fale em seu nome, não quer representar nada nem a nada. [A criança] O estrangeiro não representa nada, só quer ser ele mesmo, pura presença que burla representações, não quer ser aprisionado. O outro [criança] estrangeiro aparece envolto em solidão, não pertence a este mundo, nem a este tempo, foi arrancado de seu mundo. O outro [criança] estrangeiro não tem mundo, em sua particularidade, poderia ser parte de qualquer contexto (LARROSA, 2002, p. 4).

A diversidade de cada criança e sua potência própria causa um estranhamento em seu ambiente assim como a figura do estrangeiro, com seus maneirismos e diferenciações em relação aos nossos padrões culturais. Tal qual o estrangeiro, a criança motiva aspectos nos arredores, que nos fazem, ao conviver com elas, questionar nossos próprios costumes, desacreditar de nossas verdades. Também vemos acender conflitos e dores que, se afastados das crianças, dos estrangeiros e do contato com o novo em geral, ficariam encobertos, não passaríamos por tal momento perturbador, não experimentando nosso *dever-criança*. Sendo assim:

Tampouco, como [as crianças] estrangeiros temos um mundo que podemos chamar de nosso. Também assim nos sentimos quando não nos reconhecemos em ninguém... nosso corpo se agita de pura inquietude e desassossego. Não será [a criança] o estrangeiro aquele que traz a nós nossa própria solidão e isolamento? Não será [a criança] o estrangeiro aquele que nos faz conscientes da ausência em nossa morada? Não será [criança] o estrangeiro aquele que nos desperta para a dor, para o desejo e a tensão de não saber o que fazer? Não será [a criança] o estrangeiro que nos faz [criança] estrangeiro e justo por isso nos permite sermos nós mesmos? (LARROSA, 2002, p. 4).

Considerando os instrumentos do controle aliados aos instrumentos da sociedade disciplinar, percebe-se que iniciam o desenvolvimento de seus tentáculos desde a primeira infância, ou seja, a *biopolítica da infância* é um controle forte, duradouro e radical da vida humana pelo capitalismo.

Apesar de não ser infalível, não se deve desconsiderar que o alcance do poder é extremo porque atua prioritariamente através de políticas que regulamentam a educação para todos, elaborada com suas estratégias pedagógicas, distribuída em larga escala e obrigatória durante os anos de crescimento do indivíduo, como já colocado.

Falar do direito da criança de estar na educação infantil, traz em si seu inverso, que é o não falar sobre o direito – negligenciado - da criança de ocupar outros espaços, além do escolar. Ampliando a questão, precisamos falar do nosso direito de conviver com elas. Esse conflito, sobre o que fazer com as crianças, atravessa a humanidade e ao evitá-lo como se a solução já tivesse alcançada, empobrecemos o processo, pois:

O evitamento do conflito é operado por estratégias de ilusão, pela ocultação dos processos e pela identificação... cria-se uma modalidade de ilusão que visa a uma sociedade perfeita com suposta igualdade, que persegue o bem-estar social (ROSA; VICENTIM, 2010, p. 120).

E esse bem-estar social ilusório é justamente o estado de entorpecimento coletivo que impossibilita o alcance de um bem-estar social real, lembrando a questão da unanimidade e da

repetição, descritas por Deleuze (1988). Para ele, a repetição não transforma, não muda nada no objeto ou ideia que se repetem, mas implanta o hábito no espírito que a aceita, tornando-o passivo para a repetição e estranho ao diferente. Assim, seria imprescindível difundir a “filosofia da diferença”, afirmando-a enquanto possibilidade de existência, de fuga ao habitual, ao comum, ao unânime (DELEUZE, 1988, p. 65).

Isso se traduz também quando Guattari (1987) clareia a zona de conflito ao atribuir às abordagens da educação infantil a meta de "extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes". (GUATTARI, 1987, p. 53).

Poderíamos pensar que a inserção precoce na instituição educativa venha calar, ou tentar calar, o fluxo permanente e ininterrupto de cada criança, seu devir. Deleuze (1988) e Guattari (1987) denominam de *devir* os fluxos de desejo que procedem por afetos e são disparados nos encontros, atravessando os sujeitos e levando-os a experimentarem zonas de indeterminação. Os devires são sempre menores; devir-criança, devir-mulher, devir-animal. Os devires-menores levam a zonas de experimentação longe da subjetividade dominante (GUATTARI, 1987).

O *devir-criança* das próprias crianças persiste em sua resistência. As crianças choram, desobedecem, criam, fogem dos ambientes através de suas fantasias, insistem em explorar novos lugares, querem tocar e ser tocados, têm comportamentos indisciplinados e rompantes imprevisíveis, incontroláveis. Segundo a tese de Aguillar (2011), existem muitos modos de fazer existir o devir-criança. Ele não para de nascer, pode ser barrado, interrompido, e até bloqueado com a ação constante da educação, mas simplesmente não pára de nascer.

Inicialmente analisamos a sociedade disciplinar com suas estratégias específicas de enclausuramento e disciplinarização visando extrair com sucesso as forças individuais para a produção. Percebemos que, para a concretização desse objetivo, a sociedade disciplinar contou com uma interessante aliada, a educação. Através do processo de justificação científica intercedendo para a intensificação da educação obrigatória, as estratégias educacionais trabalharam em favor das indústrias, preparando as crianças para tal mercado de trabalho.

Na atualidade, percebe-se novamente a escola agindo como formadora de alianças com os paradigmas sociais; suas metas oficiais dizem da promoção do desenvolvimento de seres humanos, mas as práticas estimuladas caminham na direção contrária. Bujes chama a atenção para o fato de que os Referenciais Curriculares propõe uma linguagem associada à liberdade e a autonomia, mas que esta é utilizada para regular argumentos que dizem respeito

aos meios e aos fins legítimos pelos quais subjugar a infância (BUJES, 2002b, p. 179). Ou seja, a ideologia dos parâmetros curriculares se opõe à prática.

Aguillar (2011) após participação na rotina da Educação Infantil através de seu trabalho de campo, cartografa minuciosamente em sua tese, como a educação funciona para diminuir a autonomia das crianças, barrando/ direcionando seus fluxos desejantes, impedindo seus devires, punindo interações corporais, proibindo manifestações afetivas e regulando as ações. A pesquisadora percebe como, ao longo de um ano, as crianças se modificam, ganhando ampla capacidade de obediência e perdendo em espontaneidade e iniciativa. Tal pesquisadora trabalha minuciosamente com dados obtidos da sua vivência dentro da instituição escolar, acompanhando passo a passo os educadores e alunos no funcionamento diário da educação infantil.

Com as novas tecnologias da sociedade de controle, a instituição escolar ganha um novo formato de atuação na vida infantil para atender às demandas sociais. Agora a escolarização, através do implemento da Educação Infantil, aparece cada vez mais cedo na existência dos indivíduos.

A educação infantil é divulgada como uma necessidade ao desenvolvimento dos menores de seis anos e como a resposta a um direito universal das próprias crianças: “ela é um direito... de todas as crianças, e não apenas dos filhos das trabalhadoras” (CAMPOS, 1999 apud BUJES, 2002a, p. 59). Entretanto, as expressões da Institucionalização Precoce recuperam novamente a tática de preparar as crianças para o novo mercado de trabalho e não para a vida.

A criação da identidade infantil separou a criança do adulto tendo em vista que “a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles... a criança foi separada dos adultos e mantida à distância...” (ARIÈS, 1981 apud BUJES, 2002b, p. 58). Podemos perguntar o porquê da diminuição do tempo da convivência familiar para o aumento do tempo na formação escolar. Uma das respostas pode consistir em usurpar dos adultos a possibilidade de enxergar na convivência com as crianças outras possibilidades de existência além daquela que lhes foi inculcada previamente.

Observando que uma das maiores justificativas para a intervenção na infância é o fato de se atribuir a este período o caráter de fragilidade e desorganização, atua-se nele com a autoridade de que esse suposto desajustamento infantil deve ser administrado o mais precocemente possível, entorpecendo o devir-criança nas próprias crianças e nos adultos.

O que aparece na intensidade da relação entre capitalismo e a escola são relações de saber e de poder que subjetivam as crianças através do controle de suas rotinas e da limitação

drástica do tempo de convivência das mesmas com os adultos que estão fora da Educação Infantil, aqueles não engajados nas diretrizes do processo educacional.

Desta forma, pode-se entender que há uma estreita ligação entre a intensificação nas diretrizes de atenção educacional à infância e a ascensão do capitalismo da sociedade de controle. O achatamento da expressão desejante feito pelo direcionamento constante dos fluxos aparece como estratégia para subjetivação e criação da nova infância cujo objetivo parece ser a produção de adultos plenamente adaptados ao funcionamento da sociedade de controle.

Segundo Orlandi (2005) precisamos considerar o tipo de combinação de forças que caracterizam a *potência máxima* atingida pelos processos de saber, poder e subjetivação (ORLANDI, 2005, p. 222). O tipo de combinação de forças em questão remete à fluidez incontrolável dos fluxos financeiros do capitalismo empresarial, lutando constantemente com os fluxos desejantes com suas resistências e linhas de fuga (ORLANDI, 2005, p. 233).

Devido à sua flexibilidade, as estratégias de controle canalizam os fluxos desejantes para sua utilização dentro do processo produtivo do capitalismo. Sobre os escapes e singularizações, pode-se entender que simultâneo ao processo de massificação em larga escala da Institucionalização Precoce, coexistem micro processos de reação ao controle, inclusive no interior da instituição educacional, que é, paradoxalmente, sua principal ferramenta.

5.4 - Desejando a multiplicidade

Pode-se pensar que houve uma intensificação do domínio da infância na sociedade de controle, ao constatarmos que na sociedade disciplinar o alcance das estratégias de poder era menos amplo que o atual. Ou seja, hoje, temos características da sociedade disciplinar aliadas a estratégias da sociedade de controle, funcionando em consonância, mudando a aparência das instituições que educam crianças, sem, contudo alterar o objetivo de dominação.

Bujes (2002) aponta para a “onipresença da observação como instrumento de uma avaliação permanente que é aplicada [também] sobre as crianças” (BUJES, 2002b, p. 130-131). A consequência dessa observação onipresente é um indivíduo que passa a direcionar-se, a ser sujeito da própria vigilância para o alcance das metas de uma avaliação que não acaba, é um gerente trabalhando em prol de objetivos cuja origem ele pode ignorar, talvez isso constitua um modo de se inibir e restringir ações criativas.

Outro ponto a destacar é a intensificação do controle da infância na atual sociedade. Bujes (2002) diz que a criança sob alvo do controle,

... como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas velhas pedagogias, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o verdadeiro mecanismo do desenvolvimento mesmo fosse controlado (BUJES, 2002b, p. 70).

A criança que ontem era vigiada dentro dos portões, mas que ganhava a liberdade após atravessá-los, hoje possui seu desenvolvimento controlado pela escolarização, mesmo antes dela ser oficialmente obrigada a ir à escola. Seus processos de desenvolvimento, quantos irmãos provavelmente terá, quantas horas conviverá com sua família e quantas passará na escola, dão origem a processos de direcionamento da infância enquanto população. Tais estratégias caracterizam a biopolítica e fazem com que sujeitos não sejam considerados individualmente, mas manobrados em correntes coletivas, medições globais, estimativas, fazendo com que mecanismos reguladores mantenham sempre uma média dos fenômenos gerais (FOUCAULT, 1999a, p. 293).

No entanto, uma sociedade não é passiva, e se define por suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias e às máquinas de sobrecodificação. Basta pensarmos na diversidade provocadora quando se atribui algo a uma “evolução dos costumes”, os jovens, “as mulheres, os loucos, as crianças” com suas crises, impactos e mudanças a se manifestar constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94).

A proposta de Guattari (1990) não prevê revoltas em massa, que por si só são massificantes, mas revolução *micropolítica*, microscópica, a qual, por meio de mudanças singulares no estilo de vida de cada um, acaba-se alterando o cenário mundial.

Fazer micropolítica consiste em criar um conceito de vivência que inicialmente se insinua, se concretiza com discrição numa espécie de clandestinidade, até se instalar com força e expressar sua potência (GUATTARI; ROLNIK, 2000). Funcionaria como um instrumento de reação e oposição às instituições, podendo se apresentar como uma máquina de guerra individual e/ou coletiva (SASSO; VILLANI, 2003). Percebemos que a formação micropolítica aposta num início aparentemente pequeno e microscópico da vida, cujos processos puntiformes, se tomados em particular, seriam pontos ou células isolados, mas se visualizados à distância e em conexão, tais células ou pontos são capazes de formar em coletivo um organismo complexo, uma paisagem transformadora.

A vida que pulsa, seja ela em estágio inicial ou compondo um organismo, é produtiva e desejante. Chama-se de *desejo* toda vontade de viver, de amar, de criar, inventar, inclusive, outros sistemas de valores. E quando falamos em sistemas de valores problematizamos a *produção de subjetividade*. Ambos nos remetem aos modos de interpretação da vida disponíveis na sociedade, onde cada indivíduo assume e vive em sua existência particular o que está em circulação no social.

Contudo, a vivência da subjetividade oscila entre relações alienantes e opressivas, nas quais o indivíduo se submete aos valores sociais paralisando seu processo criativo e singular e entre relações de criação e expressão, onde o indivíduo se apropria dos componentes da subjetividade. Na relação criativa o indivíduo funciona produzindo seu próprio processo, de modo único, ímpar e singular, caracterizando um processo de singularização. A criança “vive sua relação com o mundo e com os outros de um modo extremamente produtor e criativo” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 216).

Guattari e Rolnik (2000) chamam a atenção para o fato de que pessoas foram capazes de experimentar, com seriedade, outros métodos educacionais desmontando a mecânica imposta com a implantação de um tipo diferente de abordagem, capaz de preservar a “riqueza de sensibilidade e de expressão próprias da criança” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 54). Compartilhamos da visão que, com outro tipo de olhar sobre a criança e o questionamento de práticas destinadas à infância, podemos preservar a rica sensibilidade inerente a essa fase, possibilitando, dessa maneira, sua manifestação também na vivência do adulto, através dos processos de *singularização*.

Os processos de *singularização*, mais facilmente concretizados pelas crianças, não são, todavia, privilégio delas. Tal como o devir-criança pode habitar um adulto, a singularização também pode acontecer em seu universo subjetivo. Devir-criança e processos de singularização funcionam como lutas pela vida, ações micropolíticas, frutos da condição humana, independentes da idade. Nessas experimentações, busca-se abrir espaço ao devir e fugir da produção de um padrão de indivíduo disciplinado, “aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas” (BUJES, 2002a, p. 145). Assim como, fugir também da produção de um *indivíduo controlado* - aquele cuja liberdade de movimentação é proporcional à órbita na qual está conectado, ou seja, o alvo da observação e da avaliação permanentes.

Consideramos que a Institucionalização Precoce colabora para que a sociedade de controle concretize sua hegemonia, pois a escolarização precoce não favorece a autonomia,

tampouco facilita os devires infantis e os processos de singularização, negligenciando necessidades básicas da infância, como a movimentação e o toque. Todavia também pode ocorrer, através da Institucionalização Precoce e/ou fora dela, a articulação de outros modos de organização social, modos imprevisíveis, múltiplos, com que as pessoas envolvidas no processo - bebês, crianças, adultos - consigam interagir com maior intensidade. E é em busca dessa multiplicidade que nossas marcas nos incitam a prosseguir.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM DIREITO À PAUSA

O estudo dos objetivos e meios de ação da Institucionalização Precoce pode significar uma forma de análise ao que tem sido feito com os indivíduos na sociedade disciplinar e uma projeção sobre o que poderá se realizar na sociedade de controle. Esse estudo pretendeu inserir-se no conjunto de ações que visam constituir possibilidades de resistência à ascensão da sociedade de controle e seus modos de subjetivação contemporânea.

Guattari (1987) diz que é necessário afrontar tanto os meios materiais coercitivos quanto microscópicos meios de disciplinarização dos pensamentos e dos afetos, de militarização das relações humanas (GUATTARI, 1987, p. 138). A afronta pode ser considerada como um aspecto de reação para transformar/innovar e poderia ser feita ao se desvendar os meios e fins da sociedade de controle com seu capitalismo empresarial, volátil e flutuante. Em Deleuze (1992) encontra-se que “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p.220).

De acordo com os argumentos apresentados, poderíamos pensar que através da Institucionalização Precoce formatam-se as subjetividades que irão participar do funcionamento da sociedade de controle. Porém, será que o processo de modelagem subjetiva é tão *preciso/exato*?

O processo de formatação/modelagem que prepara o sujeito para viver sob o controle é muito poderoso, mas não a ponto de impedir escapes e singularizações; ele restringe, tenta finalizar o movimento desejante, mas não consegue. Isso acontece porque os mecanismos de controle não acompanham a velocidade dos fluxos de desejo, que constituem sempre linhas de fuga mais rápidas que o mais instantâneo dos controles.

Todavia, é preciso estar atento. Orlandi (2005) ressalta que existem os mais imprevisíveis jogos entre o liberar e o controlar, sendo possível até encontrar dispositivos de controle mobilizados em lutas destinadas à liberação de forças (ORLANDI, 2005, p. 235).

No alcance ou não de nossos projetos, de nosso desenvolvimento, de nossa expressão criativa, percebemos que no mundo contemporâneo existe uma intensificação no domínio e modelagem das subjetividades e posterior conexão a um processo identitário artificial e complexo:

...essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias (BUJES, 2002b, p. 243).

Hoje em dia alguns autores discutem se a escola deve ser o único lugar de inserção das crianças. Há propostas, múltiplas possibilidades de relação com a infância, com a aprendizagem, com a cultura e a formação das pessoas.

Illich (1985) coloca que a sociedade pode e deve ser *desescolarizada* para que evitemos continuar num estado geral de impotência psíquica. Para ele, a maior parte da aprendizagem se dá espontaneamente, por acaso e não induzida dentro de instituições educacionais, dentro de uma proposta programada.

Nessa perspectiva, ele propõe que existam formas de se conectar pessoas interessadas em reuniões diante de um mesmo assunto para aprender sobre ele. Com essa abordagem, os aprendizes escolheriam onde, quando e com quem estar, o que discutir, abrindo-se para escolher, aceitar ou rejeitar experiências, formando um todo ativo, vivo e em movimento. Illich (1985) entende que situações não predeterminadas por um funcionamento institucional conduzem a experiências ricas, entretanto, muitos não conseguem suportar o novo/ flexível por causa do “profundo medo que a escola implantou em nós, um medo que nos torna severos” (ILLICH, 1985, p. 33) e predispostos a repetir e obedecer, temendo inovar.

Percebe-se que para as crianças crescerem com independência e capazes de lidar com as surpresas da vida é necessário proporcionar-lhes escolhas, rompendo com obrigatoriedades, normalizações e repetições de comportamentos. Faz-se importante lutar por *um direito à pausa*, por uma oportunidade de reflexão e reconfiguração.

Outra forma de reação, que ultrapassa os exercícios de pensamento e as possibilidades de ações dele provenientes, consiste em como as crianças são capazes de resistir às práticas pedagógicas, mesmo quando obrigadas a elas. O ensino/adestramento nunca ocorre de modo completo, de um jeito que abarque todos os aspectos do ser humano em formação. Há muito que escapa. Pistas são deixadas pelas formas como a criança se apropria de seu corpo, ativando sensações singulares, independente de onde estiver:

Pois o corpo também é... a experiência que nos arranca de uma regularidade, que abre um espaço de experimentação... o corpo como aquele que não sabe fazer promessas... o corpo... é aquilo que se des-com-promete, o que esquece. Esquece-se das prescrições, de conservar-se, insiste em brincar nas bordas do sentido: esquecendo-se do dever, o corpo devém (SANDER, 2009 apud AGUILLAR, 2011, p. 398).

Então, poderíamos experimentar e criar, acessar/ativar em nós e nos outros, sensações que ultrapassem o que é proposto para cada fase, e que muitas vezes é associado à infância. Observando os altos investimentos para calar o corpo infantil na escola pode-se entender seu *poder* dentro das relações de poder. Nesse contexto, inventar novas formas de relação com as crianças, aparece como modo de resistir e combater aquelas estratégias de submissão, em experimentações que podem acontecer inclusive em espaços ligados ao processo de educação infantil. Guattari (1987) entende que:

... a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. O ideal seria que sua economia de desejo conseguisse escapar ao máximo à política de sobrecodificação do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento (GUATTARI, 1987, p. 54).

Ou seja, preservar a expressividade infantil é uma forma de reação ao controle, mas, além disto, torna-se importante orientar a criança sobre como funciona a sociedade atual para que ela possa articular suas próprias reações. Deve-se também discutir possibilidades de usar a escola de modos diferentes, indo além da propagação da ideologia dominante, usando essa megaestrutura educacional – que funciona muitas vezes como forma de aprisionar - como uma ferramenta, um meio de articulação do novo, para conectar e libertar.

Tendo em vista que “A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança nos parece então ser um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche”, entende-se que é possível contribuir na preservação das manifestações desejantes que povoam o início da vida dos seres humanos (GUATTARI, 1987, p. 54). Este pode ser um passo interessante para que os mesmos não se tornem adultos cujos fluxos desejantes movimentem-se somente conectados à órbita do capitalismo.

Podemos perceber que a Institucionalização Precoce está repleta de caracteres merecedores de estudo; ela afeta a formação subjetiva dos indivíduos, principalmente no caso das crianças menores de seis anos atendidas por esse formato de instituição, moldando também um jeito de ser mãe, um modelo de família, uma nova sociedade. Esse estudo teórico não abarca a complexidade da questão, sendo necessário prosseguir com a problemática numa pesquisa posterior, onde o trabalho de campo torna-se não só desejável, como imprescindível, focalizando justamente o que as crianças têm a nos comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- AGUILLAR, A. M. *As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: 2011.
- ARIÉS, P. *A História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BADINTER, E. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROS, R. B. *Grupo: afirmação de um simulacro*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas/ Ed. UFRGS, 2009.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BRASIL. Constituição Federal. *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Decreto-Lei 5.452, de 1º. de maio de 1943. *Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT*, 1943.
- _____. Decreto – lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008. *Sobre a prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal*, 2008.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis de diretrizes e bases da educação nacional – LDB*, 1996.
- _____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*. Brasília, 1990.
- _____. Projeto de Lei n. 2.430 de 2007. *Sobre a prorrogação da licença-paternidade*, 2007.
- _____. Lei nº 7672 de 2010. *Sobre a proibição do uso de castigos físicos*, Brasília, 2010.
- BRUSCHINI, M. C. A. *Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade?* In: ABRAMO, L.; ABREU, A. R. P.

- (orgs.). *Gênero e trabalho na Sociologia latino-americana*. São Paulo, Rio de Janeiro: Alast, 1998, p. 277-294 (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).
- BRUSCHINI, M. C. A. *Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Grupo de Pesquisas Socialização de Gênero e Raça, 2007.
- BUJES, M. I. E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a
- BUJES, M. I.E. *A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.21, p.17-39, set/dez 2002b.
- CARVALHO, I.; ALMEIDA, R. *Família e Proteção Social*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, abr./jun. 2003.
- CHAGAS, J. C.; PEDROSA, R. L. S.; BRANCO, A.U. *Direitos Humanos e Democracia na Educação Infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*. v.17, n.1, p. 73-81.17(1), jan-abril. 2012,
- CORREA, B. C. A Educação Infantil. In: R. P. Oliveira& T. Adrião (orgs.) *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Portugal, Lisboa: Assírio&Alvim, 1966.
- _____. *Mil Platôs: capitalismos e esquizofrenia*. V. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto*. 18(73), 11-17, 2001.
- DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FERIGATO, S; CARVALHO, S.R. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: Conexões. In: *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France. 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.
- _____. *Subjetividade e Verdade*. Curso no Collège de France (1980-1981). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- GEIS, R. M. *Criar ou educar crianças?* Estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar). - Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, 1994.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ILLICH, I. *Sociedade sem Escolas*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR., M. *Educação pré-escolar no Brasil – (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”*. São Paulo: PUC-SP, 1990. (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- _____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.
- LARROSA, J. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* Educ. Soc., Campinas, v.23, n.79, ago. 2002.
- LIMA, E. M. F. *Desejando a diferença. Considerações acerca das relações entre os terapeutas ocupacionais e as populações tradicionalmente atendidas por estes profissionais*. Revista de Terapia Ocupacional. USP, São Paulo, v.14, n.2, p. 64-71, ago. 2003b.
- _____. *Das obras aos procedimentos: ressonâncias entre os campos das artes e da Terapia Ocupacional*. 2003 (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003a.
- _____. *Produzir comum, resistir e criar na universidade. Conexões Deleuze e política e resistência*. Campinas: UNICAMP, 2013. (no prelo).

- LOURAU, R. *A análise Institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MACHADO, M.F.A. S; MONTEIRO, E.M.L.M.; QUEIROZ, D.T.; *Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual*. Ciência e Saúde Coletiva, v.12, n.2, p. 335-342, 2007.
- MARTINS, A. L. B. *O Governo da Conduta: o poder médico e a liberdade dos indivíduos na sociedade contemporânea*. 2012 (Doutorado). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- MEAD, G.H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Editora Paidós, 1972.
- MERISSE, A. *A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches*. (Tese de Doutorado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1996.
- MONCORVO FILHO, A. *Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1900.
- ORLANDI, E. P. *Interpretações: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- ORLANDI, L. B.L. “O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?”. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.B.L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PÉLBART, P.P. *Vida Capital: Ensaio de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre la educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU. Ed. Universitária: Amais, 2008.
- ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.
- _____. *Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. Cadernos de Subjetividade, Programa de Estudos pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/ SP. São Paulo, set-fev, 1993.
- ROSA, M. D.; VICENTIM, M. C. *Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irreversibilidade*. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Política, vol. 10(19), p. 107-124, jan-jun, 2010.

- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- SANDER, J. *Corporeidades contemporâneas: do corpo-imagem ao corpo-devir*. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21(2), p. 387-408, maio-ago, 2009.
- SASSO, R.; VILLANI, A. (orgs.) *Le vocabulaire de Gilles Deleuze. Vocabulaire de la philosophie contemporaine de langue française*. Les Cahiers de Noesis, n. 3. Paris: Centre de Recherche des Idées, 2003.
- SILVA, V. J. C. *Sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle na infância*. Pesquisa de Iniciação Científica. Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2007.
- SOUZA, M. I. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. 2010. 248p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2010.
- SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- VEYNE, P. *Como escrever a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Sites consultados

- Aprenda a Internet Sozinho Agora*. Disponível em: <http://www.aisa.com.br/listas.html>, Acesso: 01/02/2011.
- Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Economia*. Disponível em: <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ange/Lisdis/Lisdis.htm>. Acesso: 01/02/2011.
- ¿Para qué nos sirven los extranjeros?* Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300006>, Acesso: 02/04/2012.
- Revista Veja Online*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/brasileiros-sao-contra-lei-que-proibe-palmadas>, Acesso: 25/09/2012.

Filmografia

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Weir. EUA: Buena Vista Sonopres, 1989. DVD (129 minutos).

VERMELHO como o céu. Direção: Cristiano Bortone. Itália: California Filmes, 2008. 1 DVD (100 minutos).

Hemeroteca da USP – Instituto de Educação

COLELLO, Silvia. "*Vida familiar é importante, mas não substitui a escola*". Jornal Estado de São Paulo, 04 maio. 2008.

FELÍCIO, Fabiana; VASCONCELOS, Ligia. "*Ensino Infantil melhora desempenho do aluno em matemática na 4ª. Série*". Jornal Estado de São Paulo, São Paulo. 04 maio. 2008.

GALLUCCI, Mariângela. "*Vaga em creche é obrigação da cidade de SP*", diz ministro do STF. Jornal da Tarde, Brasília. 23 set. 2008.

Revistas

MARCUCCI, Cíntia; CARPEGIAN, Fernanda. *Este ano seu filho vai...* **Crescer**, São Paulo, n. 218, 02 jan. 2012. Mensal.