

Institucionalização Precoce e controle subjetivo na infância: cartografias de uma problemática contemporânea

Precocious Institutionalization and the subjective control in the childhood:
a contemporary cartography

Vivian de Jesus Correia e Silva
Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima

Introdução

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

O *governo da vida* na sociedade moderna instaura um regime de poder que tem como efeito a proteção e a manutenção da própria vida (Foucault, 1982). Nesse contexto, foram criados 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. O *governo das crianças* consolidou-se originando novos arranjos familiares e novas exigências (Rizzini, 2008).

Sendo assim, a produção de subjetividade contemporânea está marcada pelo controle e pela institucionalização. Esse quadro também caracteriza nossa relação com as crianças, que têm sido cada vez mais precocemente inseridas em estabelecimentos educacionais antes do período de escolarização formal, o que chamamos aqui de *institucionalização precoce*. Dessa forma, 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?

Avaliar as implicações da escolarização de crianças de quatro meses a seis anos - evento que está se naturalizando - mostra-se importante porque consideramos que é necessário problematizar a extensão e os efeitos de tal fenômeno nos modos de subjetivação dessas crianças.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada como dissertação de mestrado (Silva, 2012). Buscamos investigar as relações entre a institucionalização de crianças em estabelecimentos educacionais antes do período de escolarização formal – denominado aqui de institucionalização precoce - e a produção da subjetividade contemporânea, considerando a relação que se estabelece entre a criança e a família no campo social.

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 para a criação de novas leituras e novos textos (Frigato & Carvalho, 2011). Os textos trabalhados foram analisados na perspectiva de buscar dar visibilidade ao acontecimento histórico da inserção de crianças pequenas em instituições educativas e de cartografar os movimentos contemporâneos que se fazem nesse território de questões acerca das instituições escolares e da infância. A pesquisa genealógica é o trabalho de desfazer as formas instituídas/enoveladas para dar clareza aos processos/linhas que as instituíram; a pesquisa cartográfica implica a convivência com o problema. Nesta pesquisa, essas inspirações metodológicas se atravessaram considerando que “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio objeto, constituir-se no caminho”. (Passos & Barros, 2010, p. 31).

Inicialmente, apresentaremos alguns problemas que a relação imediata entre a criança e a escola tem nos colocado para discutir as características da sociedade no

momento em que surgiram as primeiras instituições escolares, no contexto da afirmação das sociedades disciplinares. Em seguida, consideraremos essas instituições no contexto atual, no qual o desenvolvimento de um progressivo poder sobre a vida (Foucault, 1979) leva a um acirramento do controle, no que Deleuze (1992) chamou de sociedade de controle. Por fim, cartografaremos a presença da disciplina e do controle na escola, propondo considerar a institucionalização precoce como um intercessor entre disciplina e controle, fornecendo indícios para compreender a institucionalização cada vez mais precoce de crianças na contemporaneidade.

“Lugar de Criança é na Escola”?

A ideia de que um bom desenvolvimento infantil levaria à constituição de um adulto saudável já havia se cristalizado na Europa desde meados do século XVII (Ariès, 1978). O desenvolvimento das forças produtivas, os movimentos das mulheres por direitos iguais, e a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, levaram a uma nova etapa da organização social no ocidente: a institucionalização dos cuidados das crianças pequenas. Foi por meio da escola que o Estado passou a cuidar das especificidades das crianças e a uniformizar os comportamentos infantis.

Os primeiros estabelecimentos de educação infantil, dedicados especificamente aos cuidados da primeira infância surgiram na Europa, no final do século XVII, no contexto do até então incipiente capitalismo industrial. Sua criação teve múltiplas finalidades: era necessário controlar e gerenciar a rotina das crianças pobres, integrando-as ao trabalho industrial assim que possível; liberar seus pais de se ocuparem com seus cuidados, de modo a que se dedicassem integralmente ao trabalho na fábrica; prevenir mortes por abandono, dentre outras (Merisse, 1996, p. 38-41).

No Brasil, o processo de atendimento institucional à criança pobre, 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*, no final do século XIX e início do XX, que visava reduzir a mortalidade e ordenar outros âmbitos da vida social. Nessa fase foram criadas normatizações para o cuidado das crianças e mobilizaram esforços para enaltecer a maternidade e construir um modelo ideal de família. Seguiu-se, então, a *fase assistencial* que emergiu no período da República Velha (1889-1930), com a proposta de uma 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). Posteriormente, no início do século XX, inicia-se a fase educacional, em que aconteceu a regulamentação da primeira Escola Maternal em São Paulo, inspirada nos jardins de infância alemães, com propostas de educação física, intelectual e moral (Merisse, 1996).

Dentro desse processo houve a transformação das antigas entidades assistencialistas dedicadas à infância empobrecida em estruturas educacionais a partir da ideia dos direitos da criança, independentemente de sua situação econômica ou familiar (Géis, 1994). O enquadre de tal processo se deu com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, em complemento à Constituição Federal de 1988. Nele foi reconhecido 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). Em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) incluiu as creches no âmbito da educação infantil. Tais diretrizes dizem respeito não só às instituições públicas, mas também aos estabelecimentos particulares ou ligados às empresas.

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. O

objetivo principal era inserir a criança na comunidade, proporcionando a ela experiências educativas e socializadoras e a convivência com outras crianças, visando enriquecer seu cotidiano para além do âmbito familiar.

Com fundamentações aparentemente convergentes sobre a necessidade de conferir cidadania à infância através da educação, vários documentos produzidos no Brasil no século XX buscam garantir o direito ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (ECA, 1990, art. 54, inciso IV).

Contudo, se ter uma matrícula na educação infantil foi descrito enquanto direito da criança, na prática, a entrada da criança na instituição escolar, cada vez em período mais precoce, tem se tornado um imperativo para as famílias e se transformado no modo hegemônico de relação com a primeira infância.

A implementação do direito à escolarização desde a primeira infância vem trazendo uma série de questões. Ao mesmo tempo em que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 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, também coloca que a rotatividade dos profissionais e seu despreparo para lidar com crianças, mesmo atuando diretamente com elas, são 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, 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, 1998, p. 67). Fica o questionamento de 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 caracterizada por limitações das ações das crianças, cerceamento de atitudes espontâneas, estabelecimento de regras com baixas possibilidades de negociação. A rotina da educação infantil não é definida pela necessidade da criança, mas sim pelo ritmo social do trabalho; as demandas sociais se sobrepõem às necessidades das crianças. O horário de funcionamento, em geral integral, das sete às dezessete horas, combina com o horário de trabalho dos pais. Os materiais de referência sobre a rotina da educação infantil descrevem claramente o enrijecimento dessas rotinas: horários fixos para se acordar ou dormir, para realizar atividades e para fazer as refeições; restrições no ir e vir privilegiando atividades internas em detrimento das vivências em áreas livres, sempre conduzidas por adultos organizados hierarquicamente (Abramowicz & Wajskop, 1999; Brasil, 1998; Rosemberg & Campos, 1998).

A unanimidade sobre o lugar onde a criança deve estar, a certeza absoluta de uma única possibilidade de relação com a infância, impede o questionamento sobre quais outros lugares - além da escola - existem ou podem ser inventados para a criança no contexto da sociedade atual. Algumas sugestões podem ser dadas, como possibilitar a convivência não dirigida e espontânea entre as próprias crianças, entre crianças de idades diferentes, entre crianças e adultos (que não sejam educadores ou familiares), maior liberdade de circulação no espaço público com aumento da frequência em ruas, praças, parques, contato com plantas e animais, dentre outras alternativas onde haja crianças em movimentos diversificados, estando as mesmas acompanhadas por adultos ao invés de dirigidas por eles (Silva, 2007).

A evitação de discutir o quão restritas estão as crianças neste momento em que parecem amparadas por políticas públicas tem o preço da violência sobre elas. Violência no sentido de surdez em relação ao que elas comunicarem na contramão desta afirmativa institucionalizante.

Illich (1985) considera que 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*. Ainda para o autor, 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).

“Lugar de criança é na escola”: a frase recorrente 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.

Mas será que há em nossa sociedade apenas um lugar possível para a infância? Como foi produzida a naturalização desta ideia? Quais os riscos de uma solução única para a infância e a que ela estaria respondendo? Talvez a resposta faça parte da construção de uma *massa infantilizada*.

Olhar para linhas mais remotas do passado se faz necessário para entendermos minimamente a lógica do desenho atual na tentativa de visualizar alternativas futuras.

Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle

A estratégia disciplinar consiste em restringir o sujeito a agir dentro de um limite situacional pré-estabelecido. O 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/inaptações de um único indivíduo, visto que a norma que rege os comportamentos e circunstâncias está posta estrategicamente na posição de inquestionável (Dreyfus & Rabinow, 1995).

Essa inquestionabilidade das normas é garantida pela definição de circunstâncias que neutralizem ações criativas ou 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.

Para Foucault (1999), as sociedades disciplinares surgem no século XVIII, atingem seu apogeu no século XIX e sofrem um declínio durante a segunda metade do XX. Estas se caracterizam, principalmente, pela implantação de dispositivos disciplinares capazes de disparar e de operar efeitos de normalização (Lima, 2003).

Foucault (2000) define as disciplinas como tramas que articulam, de acordo com fórmulas estabelecidas, a implementação das capacidades técnicas, o jogo das comunicações e as relações de poder. Mas o que é o poder? Para o autor levantar a questão do poder é se perguntar sobre como e por que meios ele é exercido. O poder só existe quando é colocado em ação em um jogo de relações entre indivíduos e grupos. Assim, o termo poder designa uma relação que se estabelece quando se exerce uma ação sobre a ação do outro.

“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 aqueles em aparente desvantagem participam ativamente da relação de poder.

O poder é uma questão de governo em um sentido amplo: constitui-se na forma pela qual a conduta dos indivíduos e grupos deve ser dirigida (governo das crianças, das comunidades, da família, das enfermidades). “Governar é estruturar o campo possível de ação dos outros”. (Foucault, 2000, p.14)

Dando seguimento à disciplina, permeadora da sociedade disciplinar, percebe-se sua presença como estratégia 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 por meio 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 que o sujeito seja confinado em algumas das instituições de sequestro, tais como a escola, e que interaja por meio de seu corpo e de sua subjetividade, participando dia após dia do seu próprio processo de docilização (Veiga-Neto, 2005). Consequentemente, isso pode torná-lo educado, disciplinado, produtivo, integrado à sociedade e à organização social capitalista.

O sujeito da sociedade disciplinar é esquadrinhado e estudado milimetricamente, assim como separado dos outros e classificado em diferentes segmentos, de forma que suas ações possam ser catalogadas e suas reações previstas, tanto quanto possível. Assim, o poder disciplinar caracteriza-se por uma anátomo-política do corpo e centra-se no corpo individual - em seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, no investimento em sua docilidade e na extorsão de suas forças. (Foucault, 1982).

Todavia, no final do século XVIII, começa a se tornar visível uma outra forma de poder sobre a vida, centrada no corpo-espécie, suporte de processos biológicos comuns aos seres vivos. Uma tecnologia de poder que não exclui a disciplina, mas que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la, implantando-se de certo modo a partir dela, e incrustando-se efetivamente graças à técnica disciplinar prévia. Essa técnica tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (Foucault, 1999).

Foucault chamou de *biopolítica* 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 se dirigem “não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, ao homem-espécie” (Foucault, 1999, p. 289). Como nos diz o autor, 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).

Em ressonância com as intuições de Foucault sobre a biopolítica e as novas formas de poder que se insinuem, Deleuze (1992), produziu um texto breve e causador de um forte impacto sobre o pensamento contemporâneo; tal produção abriu trilhas importantes para desenvolvimentos posteriores. Este autor diz que as sociedades disciplinares entraram em processo de declínio a partir do final século XX e destaca outra forma de exercício de poder a se tornar preponderante, dando lugar ao surgimento de uma nova forma de organização social, chamada por ele de sociedade de controle.

Uma característica 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).

O sujeito seria incitado a funcionar continuamente dentro da engrenagem do poder, numa obrigatoriedade de produzir incessantemente – 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 e de tempo e numa formação permanente de ações, linguagem e pensamento. Esta seria a era da instauração de um tempo ininterrupto, contínuo, no qual nunca se começa e termina coisa alguma. Vinculados

a uma formação permanente, a uma dívida de tipo impagável, há a sensação constante de vigilância, análoga ao sentimento de um *prisioneiro em campo aberto*, alguém que se sinta limitado e se veja impedido de circular, mesmo que esteja fora da prisão física, numa espécie de cárcere psicológico (Deleuze, 1992).

Assim, o projeto político da modernidade se estrutura a partir de um poder que se exerce sobre os corpos individualizados, docilizados para seu melhor aproveitamento pelos aparelhos de produção. A população se torna o alvo de práticas de controle. Da inauguração do Estado moderno à atualidade, a dimensão de controle fez com que o Estado desempenhasse cada vez mais uma função policial. “O Estado moderno é uma estrutura muito sofisticada a qual os indivíduos podem integrar-se sob a condição de que sua individualidade seja modelada e submetida a uma série de padrões muito específicos”. (Foucault, 2000, p.14). Por isso, as lutas contra as formas de sujeição e submissão da subjetividade são cada vez mais importantes. É preciso, em cada situação, questionar certezas, repensar soluções dadas, buscar saídas, puxando linhas diferentes e derivando movimento de um novelo emaranhado.

É no contexto dessas lutas contra as formas de sujeição que buscamos problematizar a institucionalização precoce das crianças.

Institucionalização Precoce – disciplina, controle e resistência

Uma instituição educativa, tal como nos descreve Foucault (2000), é uma trama urdida entre capacidades técnicas, jogo de comunicações e relações de poder. É constituída pela disposição do espaço, pelas pessoas que por ela circulam, cada uma com sua função, pelas diferentes atividades que aí têm lugar e pelas meticulosas regulações que organizam a vida em seu interior. Transformou-se, portanto, em um dispositivo disciplinar exemplar.

O papel da escola é fundamental para a organização social tal como a conhecemos. 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 sequestro 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).

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. 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. “A educação significa... a produção de uma racionalidade de um certo tipo – a Moderna – e a Educação Infantil não escapa a este projeto” (Bujes, 2002, p. 61). Isto é, o ser submetido ao processo civilizador obrigatório desde a infância corresponderia mais eficazmente à ideia moderna de homem.

Entretanto, se esse tipo de instituição de sequestro foi pilar para a construção e o estabelecimento dos alicerces da sociedade disciplinar, ela continua se ampliando na sociedade de controle. Para Veiga-Neto (2005), a escola pode ser entendida como uma instituição de sequestro já que muitas crianças são levadas para a escola à sua revelia, sendo afastadas de suas referências afetivas, de sua rotina, e ali permanecem por longos períodos, experimentando intensa sensação de abandono e de privação de liberdade, principalmente porque não entendem o objetivo de ali estar ou não concordam com ele.

Com as novas tecnologias da sociedade de controle, a instituição de sequestro/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. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de toda a infância e adolescência, para o conjunto desta população, os efeitos deste processo disciplinar, civilizatório, controlador e produtor de subjetividade, realizado através das práticas pedagógicas, são notáveis. Seus resultados estabelecem um determinado tipo de sociedade e um determinado tipo de sujeito.

Ao pensarmos no aluno, cuja formação permanente pode se iniciar aos quatro meses de idade, então entenderemos que, por mais técnicas 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 produtividade, indissociáveis dos processos de subjetivação.

E ao considerarmos a disciplina como uma estratégia sólida de exercício do poder, poderíamos dizer que o controle tem um funcionamento gasoso. Ele 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 incidem nas superfícies e 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”, fazendo contraponto com a disciplina, que anteriormente “era de longa duração... e descontínua” e limitada, circunscrita a um espaço fechado (Deleuze, 1992, p. 224).

Ampliando o raio de ação, o controle funciona com incrível capacidade em ambientes abertos, não vigiados por elementos externos; 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, portanto, mais difícil de detectar, de reconhecer.

A institucionalização precoce participa de um jogo de poder que envolve todos os membros do processo de escolarização. “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...” (Veiga-Neto, 2005, p. 147). Desta forma, o governo das crianças se estabelece a partir da mediação das condições de produção de diferentes formas de ser sujeito. Percebe-se, então, a importância do processo educacional na construção da subjetividade contemporânea.

“O sujeito da educação aprende a ser livre pelo acatamento de limites e das leis sociais” (Bujes, 2002, 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.

Bondía (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. É possível ampliar essa reflexão, ao se constatar que a ação constante sobre a criança que é atendida na rotina da institucionalização precoce caracteriza a posição de sujeito pedagógico podendo ser o início da conexão da criança a um eixo pré-determinado de ação.

Para Guattari (1987) o processo de escolarização é responsável por limitar a criatividade infantil; as abordagens da educação infantil têm 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). Dessa maneira, o autor 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.

O consenso social através da frase 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.

Falar do direito da criança de estar na educação infantil, traz em si a urgência de

colocarmos em pauta o direito – negligenciado - da criança de ocupar outros espaços, além do escolar. Ampliando ainda a questão, precisamos falar do nosso direito de conviver com elas e do direito delas de serem ouvidas acerca da questão. O 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:

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 pensamento e a problematização. Nossa intenção neste trabalho foi, ao contrário, dar visibilidade a uma zona de conflito, transformando um consenso em um problema e abandonando a posição de uma solução única para a questão da infância em nossa sociedade.

Poderíamos pensar que a inserção precoce na instituição educativa venha calar, ou tentar calar, o fluxo permanente e ininterrupto de cada criança, seu devir, para inseri-las no fluxo ininterrupto do capital. 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 tocadas, têm comportamentos indisciplinados e rompantes imprevisíveis, incontroláveis. Para Aguillar (2011), o devir-criança não para de nascer, pode ser barrado, interrompido, e até bloqueado com a ação constante da educação, mas simplesmente não pára de nascer.

É a escuta e a abertura para os movimentos das crianças que possibilita pensar em novos arranjos para acolher a infância em nossa sociedade.

Considerações Finais

Para Foucault (1979), na incidência do poder haverá sempre a resistência. Existem muitas formas de resistir, dentre elas há aquelas que consistem em nos deixar guiar por sensações e desejos, buscando, através da afirmação da vida, promover a expansão dos modos de agir, podendo ser captadas por um olhar micropolítico (Guattari, 1987).

Torna-se viável pensar também que uma das formas usadas para reagir às estratégias de poder é conhecê-las e entendê-las, considerando que as constituímos e somos constituídos por elas. Portanto, os modelos institucionais precisam ser estudados para se ter compreensão de como as estratégias funcionam. Entra-se, assim, na questão das práticas pedagógicas, exercidas dentro das instituições educacionais, pois é por meio delas que se legitimam as relações de poder desde muito cedo na existência dos indivíduos.

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.

Na atualidade, percebe-se novamente a escola agindo como formadora de alianças com os paradigmas sociais; suas metas oficiais dizem da promoção do desenvolvimento integral de seres humanos. Bujes (2002) 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 subjuga a infância.

Aguillar (2011), após participação na rotina da educação infantil em seu trabalho de campo, cartografa minuciosamente, 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.

Mas, porque precisamos calar tão precocemente os fluxos desordenados da infância?

Bondía (2002), ao escrever sobre os sentimentos que os estrangeiros nos despertam e a resistência em relação ao contato com eles, nos permite imaginar que suas reflexões poderiam ser transportadas para nosso contato com as crianças. Por existirem tantas semelhanças, derivamos de tal passagem e, onde aparece *estrangeiro*, podemos substituir por *criança* entre parênteses, sem prejuízo do raciocínio e com ampliação da ideia:

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 (Bondía, 2002, p. 4).

A singularidade 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 nos faz questionar nossos próprios costumes, desacreditar de nossas verdades, traçar novas linhas, experimentar nosso devir-criança:

Tampouco, como (as crianças) os 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? (Bondía, 2002, p. 4).

Mas, enfim, as crianças são capazes de resistir às práticas pedagógicas, mesmo quando submetidas a elas. O ensino e o adestramento nunca ocorrem de modo completo, de um jeito que abarque todos os aspectos do ser humano em formação. Há muito o 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 e 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 na escola pode-se entender sua potência no interior das relações de poder.

Nesse contexto, inventar novas formas de relação com as crianças, aparece como um modo de resistir e combater aquelas estratégias de submissão, em experimentações que podem acontecer inclusive em espaços 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 sobrecondição do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento (Guattari, 1987, p.54).

Deve-se discutir possibilidades de usar a escola de modos diferentes, indo além da produção de uma subjetividade capitalística, 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. Fazer novas linhas a partir do antigo desenho.

Faz-se pertinente perguntar como seria possível contribuir para a preservação das manifestações desejantes que povoam o início da vida dos seres humanos, tendo em vista que “a luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança [é] um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche” (Guattari, 1987, p.54).

No percurso deste artigo foi possível construir a institucionalização precoce como um campo problemático, repleto de linhas tensionadas e merecedor de estudos que possam ampliar as questões descritas. Ela afeta a formação subjetiva dos indivíduos, principalmente no caso das crianças menores de seis anos atendidas por tal formato de instituição. Funciona moldando também um determinado jeito de ser mãe e de ser pai, um modelo de família, um tipo de sociedade. O presente estudo teórico não abarca a complexidade da questão, sendo necessário prosseguir com a problemática numa pesquisa posterior, no qual 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. (1999). *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- Aguillar, A. M. (2011). *As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*. (Tese) Doutorado - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Àriés, P. (1978). *A História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Barros, R. B. (2009). *Grupo: afirmação de um simulacro*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas/UFRGS.
- Bondía, J. L. (2000). *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, T.T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bondía, J. L. (2002). *Para qué nos sirven los extranjeros?* Revista Educação Social, 23(8). Barcelona, Espanha.
- Brasil. (1990). Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. Institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (RCNEI)*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Bujes, M. I. E. (2002). *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro, RJ: 34.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (1995). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro, RJ: Forense.
- Ferigato, S & Carvalho, S.R. (2011). Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: Conexões. In: *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v.15, n.38, p.663-75, jul./set.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Foucault, M. (1982). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

- Foucault, M. (1999). *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France. 1975-1976. Trad. de Maria E. Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2000). *El sujeto y el poder*. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de <http://elseminario.com.ar>.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Gêis, R. M. (1994). *Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche*. (Tese) Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Guattari, F. (1987). *Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kuhlman Jr., M. (1990). *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. (Dissertação) Mestrado - Universidade Pontifícia Católica. São Paulo.
- Lima, E. M. F. (2003). *Desejando a diferença*. Considerações acerca das relações entre os terapeutas ocupacionais e as populações tradicionalmente atendidas por estes profissionais. *Revista Terapia Ocupacional*, 14(2). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Merisse, A. (1996). *A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches*. (Tese) Doutorado - Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretações: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2010). A Cartografia como método da pesquisa intervenção. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR; Ministério da Cultura; USU; Editora Universitária: Amais.
- Rosa, M. D. & Vicentim, M. C. (2010). *Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade*. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Política*, vol. 10(19), p. 107-124, jan-jun.
- Rosemberg, F. & Campos, M.M. (1998). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas.
- Silva, V. J. C. (2007). *Estudo sobre a 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*. Iniciação Científica – Universidade Estadual Paulista, Fapesp, Assis, 2008.
- Silva, V. J. C. (2012). *Institucionalização Precoce e o Controle Subjetivo na Infância: cartografias de uma problemática contemporânea*. (Dissertação) Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.