

Desejo, diferença e sexualidade na Educação Infantil:

Uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares

Renata Pimenta Domingues





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Renata Pimenta Domingues

**DESEJO, DIFERENÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise da produção dos sujeitos
nas práticas escolares**

Porto Alegre
2007

Renata Pimenta Domingues

**DESEJO, DIFERENÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise da produção dos sujeitos
nas práticas escolares.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, para obtenção do título de mestre, mediante
banca examinadora.
Orientadora: Profa. Dra. Nádia Geisa S. de Souza
Financiadora: CNPQ

Porto Alegre
2007

Agradecimentos

Ao CNPQ pela bolsa concedida, que tornou viável minha vida em Porto Alegre,
À minha orientadora, Nadia Geisa Silveira de Souza, por ser uma pessoa aberta às diferenças, capaz de sustentar uma ética admirável, pelo investimento no desafio da nossa parceria. Porque com ela eu pude ser honesta com os meus sentimentos, meus devires, desejos e estabelecer uma relação em que o nível do sentir era contemplado no mesmo nível do pensar, por não desistir das escolas... por ter feito diferença nas horas mais cruciais,
Aos meus antigos orientadores e agenciadores de acontecimentos alegres, Marília Aparecida Muylaert e Hélio Rebello Cardoso Jr., por tudo que me ensinaram, pela relação afetuosa, pelas invenções construídas com vocês, pelo compartilhar de conhecimento, por serem meus mestres, expresso-lhes toda a admiração e carinho,
Ao grupo de pesquisa, aos que ficaram e aos que se foram, pelas sugestões, inquietações e construções coletivas, especialmente à Karina pelas afinidades teóricas e existenciais,
À Ana Lúcia Junqueira Ribeiro, agradeço a revisão carinhosa, disponibilidade e acolhimento do trabalho,
À Lidiane, pela parceria e ajuda nas configurações finais e impressão do trabalho,
Ao Eduardo da secretaria de Pós-Graduação, pela disponibilidade, respeito, carinho e solicitude nos diversos momentos em que precisei do seu trabalho,
À querida tecelã dos afetos, Maria Aparecida Gobatto, territorialização da Filosofia e Clínica da Diferença, propiciadora de encontros de multiplicidades,
À minha terapeuta atual, Margareth Osório, pela escuta, força carinhosa e acolhedora para seguir nesta jornada, pela qualidade e potência dos encontros,
À Ana Cristina e demais colegas de caminhada na Tenda da Terra, com as quais pude compartilhar novas vivências, outras percepções e formas de sentir/se afetar com o mundo, as quais também compuseram a perseverança no continuar com o trabalho,
Ao grupo de estudos de esquizoanálise das quartas-feiras de 2005, no qual tanto eu quanto os demais participantes trocávamos experiências profissionais, de vida, de sonhos, de angústias e dificuldades – território de possível nas minhas primeiras andanças, tropeços e desafios por Porto Alegre,
À minha querida professora de sapateado, Claudette Ruschel que com carinho ensinou-me que as aprendizagens do corpo não precisam ser doloridas e que errar repetidas vezes faz parte

do processo de crescer e aprender: nossas danças foram condição de possibilidade para que meu corpo não adoecesse, mas, ao contrário, fosse fonte de potência ativa,

À D. Erondina que, com carinho, cuidou da minha casa e dos meus gatos, permitindo que me livrasse das preocupações com a minha sobrevivência e me dedicasse ao trabalho da pesquisa, Aos psicólogos e amigos Patrícia Robson, Alexandre Knorre, Cristina Maranzana que tantas vezes acompanharam meus momentos de ‘não-saber’, de dúvida, de medo e foram parceiros de caminhada.

À todos os meus amigos, aqueles que amo e que foram importantes na execução deste trabalho, simplesmente por existirem na minha vida, quase todos presentes no meu ritual de casamento, especialmente à Aline, Carolina, Ludimila, Camila, Juliana, Josiane, Pedro, Roberto, Pablo e Camila, Raquel, Alexandre e Carol, todos os olhinhos puxados que moram no meu coração e os muitos que não estão listados aqui, mas sabem do seu lugar especial,

Aos meus avós, Lourdes e Benedicto Domingues, *in memoriam*, pela construção dos territórios infantis na minha existência, por colorirem a minha infância com doçura,

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e acolhimento incondicionais, com os quais pude acreditar em mim mesma desde pequena e com quem aprendi a enfrentar as formas de poder que sobre nós se exercem e não aceitar qualquer tipo de relação,

Ao meu irmão, por cintilar brilho e alegria na minha vida, por todas as festas que curtimos juntos e nas quais renovei minhas forças, meu ânimo e energia para seguir com o trabalho,

Ao meu amor Fernando, por tanta cumplicidade, amor, sonhos compartilhados, enfrentamentos parceiros, cuidado, zelo, afeto, afago, consolo... vida!!

Resumo

Nesta dissertação, lançamos um olhar para as práticas que ocorrem numa escola de Educação Infantil, visando conhecer as relações e o modo como se lida com as diferenças. Diferenças das crianças entre si, delas com os educadores, as famílias, enfim, as diversas formas de relação que transversalizam a escola. Pensamos o processo de escolarização enquanto produtor dos sujeitos que ingressam ali, e o desejo como motor das diversas relações que acontecem naquele espaço. Sendo assim, o desejo também é produzido nessa rede de relações escolares, funcionando como o tecido onde têm visibilidade afetos, pensamentos, posturas e construções subjetivas. A diferença e o desejo são entendidos a partir das conceituações de Deleuze e Guattari. A sexualidade, enquanto uma das produções desejantes, um dos modos de investimento do poder sobre os corpos e dos corpos sobre o poder, fundamenta-se no conceito de dispositivo da sexualidade proposto por Michel Foucault, cujos estudos genealógicos sobre a produção do corpo nos moveram-nos a problematizar a naturalização da infância e da sexualidade.

Realizamos uma pesquisa-intervenção numa escola de Educação Infantil da modalidade “Jardim de Praça”, na cidade de Porto Alegre (RS), onde examinamos as relações que funcionavam ali, para pensar outras possibilidades de problematização e reinvenção das práticas escolares. Efetuamos, então, uma cartografia das relações, no espaço escolar, para discutir os encontros das diferenças, no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade, classe social, grupo cultural, idade ou, ainda, das diferenças mais cotidianas que não figuram no quadro destas categorias, que figuram no platô dos afectos, sentimentos, desejos das crianças e das educadoras, que percorrem-nas e vazam por entre elas. Nos encontros com os autores estudados e a escola pesquisada, foram sendo tecidos e reconfigurados o problema de pesquisa e as análises. Pesquisar a escola, enquanto uma instituição assentada na visão moderna, implica em se deparar com uma complexidade de práticas sociais que integram os processos constitutivos dos sujeitos. Assim, representa problematizar o que temos produzido cotidianamente em termos desejantes, uma vez que a escola faz parte da nossa constituição em termos de afeto, pensamento e ação no mundo.

Neste trabalho, não buscamos olhar ‘os diferentes’, mas as diferenças num caráter relacional. Na sua realização percebemos que as crianças, as educadoras e os pais são investidos de forças de normalização que visam a capturar as diferenças de suas vidas e, ao mesmo tempo, sustentam-nas em certos momentos, investindo-as uns em relação aos outros. A instituição escolar constrói-se como espaço pouco aberto às diferenças, ainda que haja

crianças ‘incluídas’, uma vez que não se trata a diferença enquanto potência de transformação e construção de novas realidades – consequência inevitável das produções desejanças, presentes em toda parte. A diferença é tida hegemonicamente como problema, incômodo, erro, desvio, fracasso, etc. Simultaneamente, as diferenças dos educadores entre si, destes com as crianças e com as famílias também se tornam campo de embates com o poder e tecem formas de resistência e linhas de fuga ao instituído, problematizando o que temos como seguro, dado, palpável e estabelecido.

Palavras-chaves: Diferenças, desejo, Educação Infantil, sexualidade, infância, Deleuze, Guattari, Foucault.

Abstract

In this dissertation, we have looked at practices that occur in a nursery school, aiming at knowing relationships and the way differences have been dealt with. Differences among the children themselves, between them and their educators, families, i.e. several forms of relationships that cross the school. We have thought about the schooling process as producing subjects that attend school, and desire as an engine of many relationships that take place in that space. Thus, desire is also produced in this net of school relationships, functioning as a tissue where affects, thoughts, postures, and subjective constructions acquire visibility. Difference and desire are understood from concepts by Deleuze and Guattari. Sexuality, as one of the desiring productions, one of the ways that power invests in bodies and bodies invest in power, is grounded on the concept of sexuality device as proposed by Michel Foucault, whose genealogical studies on body production have motivated us to problematize the neutralization of childhood and sexuality.

We have carried out an intervention-research in a nursery school, “Jardim de Praça” modality, in Porto Alegre (RS), where we have examined relationships that worked there, to think about other possibilities of problematizing and reinventing school practices. Then, we have performed a cartography of relationships in the school environment, to discuss the findings of differences concerning issues of gender, sexuality, social class, cultural group, age, or even more ordinary differences that do not appear in these categories, that occur in the plateau of affects, feelings, desires of children and educators, and that pervade them and leak among them. In the meetings with the authors studied and the school researched, the problem of research and the analyses were woven and reconfigured. Researching school as an institution embedded in the modern view implies confronting a complexity of social practices that integrate the processes that constitute subjects. Hence, this represents problematizing what we have daily produced in desiring terms, since school is part of our constitutions in terms of affect, thought, and action in the world.

In this work, we have not attempted to look at “the different”, but the differences in a relational character. In its realization, we have perceived that children, educators and parents are invested with normalization forces that aim at capturing differences in their lives and, at the same time, support them at certain moments, investing these differences towards one another. The school institution is constructed as a space open to differences, even though there are “included” children, as it does not mean difference as potency to transformation and construction of new realities – inevitable consequence of desiring productions, present

everywhere. Difference is understood frequently as a problem, disturbance, error, deviance, failure, etc. Simultaneously, difference between educators, between them and the children and the families have also become a field of fight with power and have woven forms of resistance and escape lines for what is instituted, problematizing what we see as safe, given, palpable, and established.

Key Words: differences, children education, sexuality, childhood.

Sumário

Momentos preliminares

Sobre o arsenal teórico-prático: como ler este trabalho.....	14
Introduzindo a temática.....	16
Adentrando os problemas.....	18
Os traçados.....	25

Cap. 1 “Diferença, desejo e sexualidade”

1. 1 - Para que as diferenças, quais diferenças?.....	28
1. 2 - Desejo e sexualidade: algumas definições.....	38
1. 3 - Sobre a produção desejante.....	39
1. 4 - Algumas formas de expressão das diferenças: linhas de fuga e resistências...46	
1. 5 – Desejo, poder e potência.....	47
1. 6 – Produção desejante nos embates com o dispositivo moderno de controle da sexualidade.....	49
1. 7 – O que se quer de uma sexualidade infantil.....	58

Cap. 2 - Uma nova escola, uma nova infância: heranças culturais europeias, as nossas escolas, discursos e alianças

2.1 – A inseparabilidade da construção da escola e da infância moderna.....	60
2. 2 - O processo de escolarização: influências europeias.....	69
2. 3 - O processo de escolarização no Brasil: movimentos precursores/produtores da Educação Infantil.....	73
2. 4 - Pedagogia e Psicologia: as instituições articuladoras de práticas discursivas sobre a infância.....	78
2. 5 - A participação especial das famílias e o discurso médico: a produção dos corpos infantis e da sexualidade moderna.....	81
2. 6 – Primeiro, são as linhas de fuga; depois, fazem-se os estratos.....	92
2. 7 - O que se quer da pesquisa na escola? Muitas perguntas... ..	94

Cap. 3 - Visitando a Educação Infantil

3. 1 - A quem cabe tratar da Educação Infantil?.....	98
3.2 - O encontro com um “Jardim de Praça”: uma relação de intervenção	100
3.3 – Psicóloga-cartógrafa-pesquisadora <i>numa</i> escola.....	108
3. 4 – Primeiros momentos com as educadoras.....	116
3.5 - A importância das restituições: os (im)possíveis encontros com as professoras e a análise de implicação.....	123

Cap. 4 - Alguns atravessamentos da instituição “Educação Infantil” nas práticas escolares

4. 1 - “Tu não é professora? Então, tu é criança?(sic)” ¹	142
4.2 - Para quem se contam as histórias?.....	145
4. 3 – A peça de teatro: quem cuida, quem educa?.....	149
4. 4 - A tarefa em detrimento da aprendizagem: qual a abertura para o inesperado?	154
4. 5 – Outros modos menos “adultizados” de estar com as crianças: aula de capoeira e linhas de fuga das professoras.....	157

Cap. 5 – Os encontros com as crianças: algumas produções de diferenças nas relações escolares

5. 1 - Minha relação com as crianças.....	163
5. 2 - Quem tem medo de cobra?.....	164
5. 3 - A guria que não espera o Príncipe Encantado, conquista-o.....	174
5. 4 - O que é coisa de menino, o que é coisa de menina?.....	181
5. 5 - A história do balanço.....	184
5. 6 – O que é ter um(a) amigo(a) muito especial do mesmo sexo?.....	186
5. 7 – A relação das crianças entre si e com seus corpos.....	191

¹ Fala de uma das crianças dirigida a mim, que deu origem a este item de discussão.

Cap. 6 – Alguns momentos da relação das educadoras² com as famílias

6. 1 – As famílias “desestruturadas”.....	196
6. 2 - A reunião “com” os pais.....	202
6. 3 - Sobre a (im)possibilidade de se deixar afetar pelos encontros com alegria: algumas durezas na vida e na escola.....	206

Cap. 7 - Algumas cenas das práticas escolares: a relação das crianças com as educadoras

7. 1 - Alguns são mais diferentes que outros: as crianças “incluídas”.....	211
7. 2 - Outra categoria de diferença: os “maloqueiros”.....	218
7. 3 – Quem pode ser diferente na escola?.....	221
7. 4 - Quais as formas possíveis de ser professor?.....	223
7. 5 - E os “limites” das crianças?.....	226
7. 6 – As crianças “sem limites”.....	229
7. 7 - A exaustão de tentar controlar as diferenças.....	234
7. 8 - Uma criança-dispositivo: questiona a norma, põe em cheque o controle institucional.....	240
7. 9 – Sempre-provisórias considerações finais.....	247

Bibliografia	251
---------------------------	-----

Anexos

Anexo 1: Composições da pesquisa e da pesquisadora, complexidade e transdisciplinaridade da temática, Psicologia e Educação.....	258
Anexo 2: Projeto de intervenção na escola de Educação Infantil em que se produziram os dados da pesquisa com termo de consentimento.....	272
Anexo 3: Carta aos pais que não foi enviada.....	281
Anexo 4: Carta com alterações enviada posteriormente.....	282

² Quando utilizo o termo educadora, refiro-me tanto às professoras, quanto à direção e à estagiária da escola.

Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei...

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha, ir tocando em frente
como um velho boiadeiro
levando a boiada eu vou tocando os dias
pela longa estrada eu vou, estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega no outro vai embora
cada um de nós compõe a sua história
cada ser em si carrega o dom de ser capaz
e ser feliz

(Tocando em Frente - Almir Sater)
Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

Momentos preliminares

Sobre o arsenal teórico-prático: como ler este trabalho

Antes de tudo, preciso dizer que os diálogos teórico-práticos que venho fazendo não começam neste trabalho e, provavelmente, não terminam no mesmo. As apropriações que venho fazendo destas discussões voltam-se para as preocupações que tenho enquanto psicóloga-pesquisadora e dizem respeito a questões que se mostram relevantes nesta área do conhecimento e podem parecer, num primeiro momento, estranhas ou pouco familiares aos pesquisadores de outras áreas. Ressalto, ainda, que mesmo da minha área, estas discussões vêm sendo difundidas lentamente e muitos profissionais da Psicologia sequer ouviram falar destes autores ou de suas problematizações. Entretanto, do mesmo modo, passei a entrar em contato muito recentemente com alguns autores da Educação que são de amplo conhecimento dos educadores, bem como com alguns bem menos difundidos ou incorporados nesta mesma área.

Iniciei o trabalho com uma grande preocupação com a possibilidade de que este trabalho possa ser aproveitado pelo maior número possível de interessados no assunto e que a linguagem ou a dificuldade com os conceitos não fossem empecilhos de leitura. Desse modo, a acessibilidade do trabalho foi uma preocupação que me atravessou durante toda a sua produção, embora não possa garantir que tenha conseguido torná-lo acessível como gostaria e aí residem, também, as limitações do autor em sua relação com um campo conceitual complexo, denso e que nos tira o chão em diversas situações. É que, em vários momentos, para poder compreender o que estes autores querem dizer, precisamos já antes de entendê-los, torcer a nossa própria compreensão, pensar de outro modo, sentir de outro modo, colocar-se diferentemente diante daquilo com o que estamos tentando nos relacionar. Assim, a escrita destes autores, o modo como organizam seu pensamento faz-se segundo a própria mudança de funcionamento que o paradigma que eles propõem enseja.

Temos, no conceito de rizoma, um exemplo disso que estou dizendo. Trata-se de um conceito retirado da Botânica, que faz referência a um tipo de caule, anteriormente concebido como raiz. Este tem por característica mais peculiar o fato de que não se sabe onde começa, nem onde terminam suas ramificações, portanto não há eixo central como na raiz fasciculada, ou na árvore³.

³Tal conceito será discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

Desse modo, o conceito de rizoma, por exemplo, é mais que uma ferramenta de análise, mas o próprio modo de funcionamento do pensamento destes autores e, ainda, o modo como podemos ler seus escritos, bem como o fundamento de todos os demais conceitos, ao mesmo tempo o mais simples e o mais complexo. Ou seja, precisamos de um olhar rizomático, de um sentir rizomático para que possamos compreender os demais conceitos, a própria escrita destes autores.

Diante deste modo de construção do pensamento de Deleuze e Guattari, fui eu pesquisadora ‘afetada’ – no sentido de afecção: sensações, sentimentos, pensamentos, afetos, perceptos, sonhos, ‘non senses’ etc – pelas produções dos mesmos e pude produzir o texto que se segue, e que de algum modo, também carrega um pouco deste lançar-se pelo desconhecido. Em diversos momentos, o entendimento dos conceitos baseia-se justamente na possibilidade ou na tentativa de abirmos mão das referências de pensamento que possuímos para poder criar, em nós mesmos, outro jeito de pensar. Por vezes, esta tentativa de fazer caber nas categorias que já possuímos o que eles nos trazem, resulta na própria impossibilidade de nos aproximarmos de suas discussões. Neste sentido, diversas palavras que temos de uso rotineiro são aqui re-apropriadas pelos autores como conceitos, aproveitando, também, a noção usual, e agregando nela complexidades. E a própria noção de conceito destes autores é nova⁴, distinta da noção de conceito com que foi produzido nosso pensamento moderno. Os conceitos são, aqui, disparadores de pensamentos, não é possível fazer deles uma explicação descritiva, didática do modo como nos acostumamos a entender os conceitos, porque eles são flexíveis, abertos, móveis, relacionais e não-usuais. Estes produzem em nós processos de compreensão que não terminam com o fim da leitura de seus textos e, do mesmo modo, não tenho a menor pretensão de esgotar as discussões dos mesmos e, ao mesmo tempo, gostaria de me fazer entender em certa medida. Penso, então, a leitura deste trabalho como uma peça de um quebra-cabeças a ser montado pelo leitor, peça esta que também monta um micro quebra-cabeças, ao qual se associarão outros e mais do que um entendimento exato das noções que a esquizoanálise engendra, queremos disparar processos nos leitores, questionamentos e possibilidades de deslocamento em relação às questões que os inquietam.

Aqui reside mais uma dificuldade na leitura de Deleuze e Guattari, e lançamos mão de alguns autores que se dedicaram a tornar mais acessível o pensamento deles e, em alguns

⁴ Ver Deleuze, G. & Guattari, F. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

momentos, da própria concretude de Foucault (com suas análises a partir de documentos) e contemporâneo dos mesmos, de pensamento ressonante em diversos momentos.

Introduzindo a temática

O desejo de produzir este trabalho inicia-se com uma preocupação com o modo como se vem lidando com as diferenças no espaço escolar. Diferenças produzidas sempre em aglomerados de multiplicidades, ou seja, elas têm a ver com o meu corpo, as palavras que utilizo, as minhas vontades, o meu modo de sentar, a orientação sexual com a qual me identifico, a carreira profissional que escolho ter, as pessoas com as quais me relaciono, o que decido fazer, enfim, com o que fizeram comigo – no sentido do modo como a cultura, o econômico, o social e o político, inclusive o religioso, teceram-me e ainda me tecem – e o que faço cotidianamente com estes atravessamentos, como atuo sobre eles. Quer dizer, estes processos compõem com a complexidade do modo como cada corpo, enquanto potência ativa, agencia e significa os elementos que o atravessam. É nesta transversalidade que penso a questão da diferença, no sentido de que não importa de que diferença se trate e, ao mesmo tempo, importa. Isso porque uma diferença é sempre um feixe de diferenças, uma rede, um rizoma com muitos nós, de uma diferença sempre somos carregados e lançados a outras. Dessa perspectiva, o que interessa é olhar o espaço daquilo que destoa diante das forças de normatização social, de que modo aquilo que questiona o instituído consegue ou não (e em que medida) se sustentar nas “realidades” em que vivemos. Considero isso a partir da idéia de que os processos de normalização social investem na direção da captura das diferenças, independente de quais sejam. Investem porque o que difere é ameaçador ao controle, na medida em que cada diferença carrega em si um conjunto de forças que podem colocar em “cheque” um controle social, porque o que difere pode “contaminar”, reverberar por uma série de relações em que não se esperava ocorrer transformações. Neste sentido, não se coloca em questão o valor daquela diferença, mas o que ela dispara, uma vez que, em outras configurações de jogos de forças, saberes e verdades, em que ela não se choque com o poder, poderá ser bem acolhida e até valorizada. As marcas das diferenças dependem de um jogo complexo de relações de forças que compõem as relações sociais. Não são diferenças em si, mas se engendram num certo posicionamento, latitude e longitude em relação à cartografia dos acontecimentos em que se situam.

Ao voltar nosso olhar para a instituição educacional, dispusemo-nos a pensar como se dá este processo de relação com as diferenças, considerando a mesma um cenário de produção do desejo e do corpo, visto que o desejo, enquanto produção contínua de fluxos e real social, move a produção deste corpo. Lanço-me, então, em uma escola de Educação Infantil, eu pesquisadora-psicóloga-cartógrafa, com minhas dúvidas, medos, ansiedades mobilizadas pela pesquisa e pelo desejo de construir, nas relações com os sujeitos que a constituem, um espaço de produção de algum conhecimento que pudesse servir para nossas vidas.

Ali, eu buscava pensar as diferenças em relação a um tema mais específico, a sexualidade, embora lançada em sua relação com o desejo – não estando este restrito às questões da sexualidade. Além disso, os acontecimentos vivenciados na escola trouxeram-me possibilidades de fazer uma discussão sobre a questão da diferença no âmbito das relações entre as instituições envolvidas naquele processo de escolarização. Tal movimento integrou o entendimento de sexualidade como criada nas relações tecidas nas práticas escolares, constitutivas dos corpos infantis e dos corpos dos professores, que se fazem na relação criança/adulto/aluno/professor. Assim, estou pensando a construção do lugar do educador enquanto implicado na construção de uma infância e/ou várias, bem como de uma sexualidade e/ou de várias. No entanto, deparei-me com uma série de embates, resistências acompanhados de acolhimento, escuta e disponibilidade para parceria, por vezes em momentos diferentes, por vezes num mesmo momento.

Tratava-se de uma modalidade de escola infantil, denominada “jardim de praça” por sua inspiração em teóricos como Froebel, que concebiam as crianças como plantinhas a serem cultivadas em um jardim. Este estabelecimento atende crianças de quatro a seis anos e faz parte da rede municipal de ensino de Porto Alegre, onde entrei através de um contato de uma professora da UFRGS com a direção da escola. Lá tive encontros com a direção, os educadores, pais e principalmente com as crianças. Buscava, nesta empreitada, uma parceria com os atores institucionais no sentido de construir, concomitantemente, a pesquisa com as demandas e interesses da escola, num processo de abertura a novos questionamentos e flexibilizações dos saberes do grupo pesquisado e da pesquisadora. Creio que isso não foi possível. Entretanto, mesmo os movimentos vivenciados naquele espaço, vistos inicialmente como impossibilidades ou dificuldades à pesquisa, criaram condições para que se incluísse outros elementos importantes à temática pesquisada, trazendo uma produtividade para o trabalho. Esses acontecimentos fizeram-nos pensar, por exemplo, sobre as (im)possibilidades de saberes produzidos nos espaços acadêmicos serem apropriados, resignificados, produtivos para as instituições escolares, visto o seu apego aos instituídos e as limitações das

intervenções das pesquisas. Nesse espaço, encontrei funcionando, ainda, modos de gerir, controlar e lidar com as diferenças que, ao mesmo tempo, deparavam-se com invenções e produções singulares de contornos sempre móveis. Sigamos, então, com os ‘problemas’ com os quais resolvi me haver neste trabalho:

Adentrando os problemas...

‘A humanidade coloca tão-só os problemas que é capaz de resolver.’ [...] não se trata de dizer que os problemas são como a sombra de soluções preexistentes. Não se trata de dizer, também, que só os problemas contam. Ao contrário, é a solução que conta, mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. Nesse sentido, a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas. É aí que eles fazem a sua própria história, e a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade. (Deleuze, 2004, p. 9-10)

Ao entender o espaço escolar enquanto campo de possibilidades e de lutas produzidas nas relações sociais, vejo-o como um fértil *locus* de pesquisa e problematizações relacionadas aos processos de subjetivação. Para entender, em parte, como funcionamos no mundo, torna-se necessário que detenhamos nosso olhar sobre os processos educacionais que nos constituem, dentre eles de grande relevância, aqueles que ocorrem no espaço escolar. De que modo podemos visualizar os *efeitos*⁵ destas práticas sobre nossos corpos e vidas? Algumas pistas aparecem no modo como nos relacionamos: nas expressões de corporeidade dos alunos e dos educadores, nos elementos verbais e afetivos, nos pensamentos que nos sustentam, enfim, nos regimes de sensibilidade com os quais entendemos o mundo.

Assim, alunos e professores na escola tornaram-se os atores escolhidos para entendermos estes processos que não começam nem terminam na escola e que, também, não dizem respeito somente a estes dois grupos ou, ainda, a uma escola específica, embora carreguem singularidades, especificidades; estão imbricados numa rede mais ampla de relações e processos culturais, sociais, políticos, econômicos, desejantes em que estão envolvidas outras instituições e relações sociais. É para a Educação Infantil que lançamos nossas perguntas, considerando a importância deste espaço de socialização das crianças

⁵Estou entendendo o corpo e a vida como efeito das práticas sociais, ou seja, como produção (Foucault, 1997,1998, 1999).

pequenas, acompanhado de um movimento de construção recente desta modalidade de educação escolarizada.

Esse entendimento do funcionamento da instituição escolar, enquanto multiplicidade – rede de relações singulares e, ao mesmo tempo, transversalidade – articulada aos diversos acontecimentos sociais em forma de rizoma, configurou um problema de pesquisa: entender o modo como se lida com as diferenças no espaço escolar.

Pensar sobre as diferenças não significa que estejamos discutindo apenas para a questão da ‘inclusão’, como tantas vezes me perguntaram quando eu disse que estava olhando para as diferenças na escola. É justamente este o ponto, tratar das diferenças não implica em lidar com os excepcionais, os pacientes psiquiátricos, os ‘portadores de necessidades especiais’, como costumamos imaginar. Já nesta primeira idéia que nos vem à mente, quando pensamos em diferenças, podemos estabelecer uma reflexão sobre o modo como se lida com a mesma. Por que será que diferença é sinônimo de anormalidade, de desvio, de esquisitice, do que consideramos estranho? Será o termo diferença um breve disfarce para aquilo que consideramos não fazer parte do nosso mundo, aquele mundo tido como normal ao qual sempre consideramos pertencer? O que muda olhar as diferenças como algo mais cotidiano, que se dá em todas as relações que estabelecemos, em nós mesmos enquanto uma multiplicidade de modos de existir que fazem do que chamamos ‘indivíduo’ algo bem menos homogêneo e inteiriço do que gostariam nossos ideais modernos de totalidade do ser? Neste sentido, diante da consideração de que tudo difere o tempo inteiro, o que escolhemos chamar de diferença e o que elegemos enquanto ‘normal’? Aqui, talvez, o termo ‘escolha’ torne-se polêmico e nos lance em uma rede de discussões complexas, uma vez que esta produção do ‘normal’ e do ‘diferente’ dá-se a partir de uma certa invisibilidade em sua construção discursiva, que o torna eficiente e que não se pauta por uma mera ‘escolha’ consciente.

Mas de que diferença, afinal, estamos tratando? Trabalhamos com um conceito de diferença que não se refere a grupos específicos, nem está atrelado às identidades. Diferenças que se fazem por encontros de forças que não são pessoais, nem visam ao poder, embora o questionem, porque são o resultado inevitável dos acontecimentos. Estes acontecimentos afetam os sujeitos, produzindo-os; ao mesmo tempo em que são afetados por eles, embora não comecem nem terminem nos mesmos. Estas diferenças dobram-se quando os sujeitos se apropriam destas forças, por exemplo, e as fazem atuarem sobre si mesmas, engendrando, então, os modos de subjetivação. Queremos dizer, pois, que a produção da subjetividade,

consiste na parte final de um processo mais amplo de produção da realidade, sendo o sujeito somente uma parte desta produção num dado momento, em dado contexto, em movimento⁶.

Como, então, pensar sobre algo que parte de uma implicação dos sujeitos, mas que, ao mesmo tempo, tem grande relação com as produções sociais, políticas, econômicas, culturais? De que modo poderíamos designar, então, este processo de produção de realidades que passa pelos nossos corpos, não começa neles, mas é apropriado pelos corpos? Corpos que produzem desvios na “realidade” e a dobram sempre de um modo diferente. Neste trabalho, tal processo enquanto um funcionamento que produz realidades, está sendo pensado como desejo.

Mas desejo não é um termo já calcado por uma série de considerações individualizantes, relacionadas ao psiquismo e que diz respeito somente aos sujeitos e suas conquistas? Não é desta concepção de desejo que tratamos, mas de um modo de olhar para o inconsciente enquanto produção desejante, feita de diversas articulações entre o político e o social. O desejo é aqui entendido como o motor de funcionamento do corpo, as forças que o fazem lançar-se ao mundo e produzir a si mesmo e ao mundo, sendo a relação entre corpo e desejo indissociáveis. A corporeidade aparece como uma materialização do desejo, em constante transformação e interação com o meio que o cerca, numa constante produção de diferença— inevitável efeito do processo de produção do corpo e do desejo produtivo. Trata-se do modo de funcionamento das relações que compõem as grandes instituições sociais, os fenômenos políticos, as guerras, os movimentos sociais, enfim, toda vida social em que nos inserimos e sobre a qual investimos nosso tempo, nossas forças, nosso pensamento, nossas práticas. Trata-se, sempre, de uma vontade de *um*⁷ mundo, o que escapa às categorias pré-definidas de metas ou vontade de se suprir algo. Por exemplo, o desejo de ser marinheiro não se restringe a dirigir uma navegação, mas se relaciona a um estilo de vida, aos afetos marinhos, ao mundo dos seres aquáticos. E, assim mesmo, a vida do marinheiro é composta, ainda, por diversos outros desejos, ainda que em toda expressão desejante do marinheiro, desejo de amar, desejo de luta, trate-se sempre de um desejo de expansão da vida que vai ganhando sempre novas expressões e formas de agenciar a realidade. Mas, também se desejam destruições, talvez porque a vida já não suporte alguns modos, bem como se desejam as guerras, os fascismos, isto também é desejo.

⁶ Para saber mais sobre esta questão, ver Deleuze, G. & Guattari, F. *Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Cap. 1, sobre as máquinas desejantes e seus três funcionamentos, em que a produção do sujeito é entendida como ‘resto’ ou produção residual.

⁷ Deleuze e Guattari utilizam o artigo indefinido como uma forma de marcar as singularidades, o caráter único de um acontecimento e ao mesmo tempo, sua inserção numa multiplicidade, sendo apenas ‘um’ de muitos possíveis.

Até aqui, explicitamos um pouco do que pensamos sobre o desejo e a diferença. Mas qual a relação entre os dois? É que o desejo, enquanto construção de mundos, afeta e se deixa afetar pelos mais diversos elementos das construções sociais e, neste sentido, não se investe sempre nas mesmas formas, ou seja, é impossível que o desejo seja sempre o mesmo, porque o desejo sempre produz diferenças e novas construções sociais.

Nesse sentido, na problematização apontada nesta pesquisa, estamos pensando o desejo também como efeito das relações com as diferenças e força motriz das próprias relações escolares. Todavia tal articulação poderia ser pensada em qualquer espaço social que buscássemos compreender. Então, por que a escola?

Talvez, porque a escola, desde a Modernidade, seja uma instituição que atue sobre a quase totalidade dos corpos e das vidas, de modo que quase nenhum grupo social escape aos efeitos desse dispositivo, com suas estratégias de captura e as resistências que as enfrentam. Diversos autores⁸ vêm discutindo a função social e política que a escola adquiriu enquanto máquina produtora de sujeitos normatizados ao investir nos corpos um conjunto de técnicas regidas por normas. Ou seja, a escola tem funcionado como um espaço de disciplinamento dos corpos, controle social e mobilização da subjetividade, tendo uma importância decisiva nos processos constitutivos de determinado tipo de 'sujeito'. Entender a escola como um espaço, dentre outros, que participa dos processos de subjetivação pelos quais nos constituímos e seu funcionamento como uma máquina homogenizadora dos corpos/sujeitos/grupos/pessoas, cria a necessidade de que se investigue e problematize o modo como se age em relação às diferenças nessa instituição.

Mas ainda fica uma pergunta, por que a Educação Infantil? Escolhemos a Educação Infantil, por conta desta ser a irmã caçula das demais modalidades de educação escolarizada e, neste sentido, talvez suas construções não estejam, ainda, tão endurecidas. Esta foi a aposta, sem garantias ou certezas, somente uma possibilidade que fomos investigar. Ao mesmo tempo, atualmente, para muitas crianças, o espaço da Educação Infantil configura-se como o início do processo de escolarização - momento em que estes investimentos disciplinares e normalizadores se intensificam sobre as diversas manifestações dos corpos das crianças.

Entretanto, pelo próprio caráter mutante e sempre em diferenciação do desejo e, portanto, da realidade, o controle, a normalização é sempre tardia em relação ao que escapa, às linhas de fuga ao instituído. Ou seja, a diferença problematiza, o tempo todo, as normas e complica, dificulta, entra no caminho dos processos de controle social que, de modo algum, é

⁸Veiga-Neto, 2004; Alvarez-Uria, & Varela, 1992; Larrosa, 2001; Bujes, 2001; Rabuske, 2006.

absoluto ou capaz de totalizar os processos desejantes. Neste sentido, o desejo, em diversos momentos, choca-se com as relações de poder, ainda que em alguns momentos as capture, as mantenha. Mas, a princípio, o desejo é potência de vida, busca múltiplas conexões, mas tem de se haver com diversos modos de homogeneização que, às vezes, inviabilizam algumas de suas conexões. Embora, ainda assim, produzam-se desvios que não estão previstos ou podem ser bem diferentes daquilo que se esperava conseguir com os investimentos de poder que visam controlar os corpos.

Estabelecemos, assim, o problema de pesquisa. Ou melhor, parte dele, porque ainda não dissemos o que tem a sexualidade a ver com isso tudo. Entendemos, aqui, a sexualidade como uma das produções do desejo, que compõe com as demais e não como origem do desejo. Sexualidade trata-se, antes, de uma das formas de expressão e relação do corpo com as demais produções corporais configurada nas práticas sociais. A sexualidade, segundo Foucault (1995), é uma fabricação do século XVIII que contou com a articulação de diversas invenções – mulher histérica e ociosa, a criança masturbadora, o casal malthusiano e o adulto perverso – em emergência neste período. Em seus estudos históricos, ele nos aponta para a produção de um dispositivo de controle social muito eficiente, que se direcionava ao controle dos corpos e seus prazeres a partir de diversos saberes, como por exemplo, a Medicina, a Pedagogia e, posteriormente, a Psiquiatria. Foi a partir do controle da sexualidade infantil que a Psiquiatria tornou-se um dos discursos constitutivos deste dispositivo, associando-se aos saberes das demais ciências emergentes, configurando as ciências humanas⁹. Nesse momento, produziram-se proposições, teorizações, procedimentos e saberes que seriam condição de possibilidade para a noção hegemônica do desejo¹⁰, ligada à falta, às pulsões sexuais, à repressão e à uma interioridade psíquica cuja natureza é universal.

O sexo, ao entrar em cena a partir da ação de estratégias e discursos, fazendo-se falar do corpo e seus prazeres produzindo verdades, generalizou-se sobre os prazeres dos corpos, até então, não nomeados ou separados, a sexualidade. As diversas expressões dos corpos e

⁹ Foucault (1995) denomina de ciências humanas os campos de saber que se ocupam do homem e o tomam enquanto objeto de conhecimento, prescrevendo condutas e comportamentos, atestando sobre a normalidade ou anormalidade destas e, ainda, constituindo os próprios sujeitos de seus discursos, na medida de sua interação e intervenção sobre os mesmos. Para uma discussão sobre a posição das ciências humanas no contexto das relações de poder enquanto ciências sociais subjetivantes, ver Dreyfus e Rabinow. “A Genealogia do indivíduo moderno como sujeito” IN Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

¹⁰ A concepção de desejo hegemônica é ainda a da psicanálise, a primeira conceituação sobre o tema que ganhou expressão nos discursos das mais variadas áreas do conhecimento, calcada por Freud no final do século XIX e reiterada e transformada por diversos outros autores, fossem seguidores ou dissidentes como Klein, Ferenczi, Jung, Reich, Lacan, Winnicott e Bion, por exemplo. Entretanto, algumas concepções fundantes da noção de inconsciente de Freud foram mantidas, tanto que esses autores ainda se consideram pertencentes ao campo teórico da psicanálise.

seus prazeres passaram a ser categorizadas, examinadas e controladas por uma série de discursos que interviam de modos distintos sobre os corpos, configurando múltiplas sexualidades e governando os corpos. Nesse sentido, uma série de comportamentos, modos de se relacionar e sentir tornam-se objeto das ciências humanas, passando a serem significadas e entendidas como pertencentes à essência dos sujeitos. As verdades produzidas pelo dispositivo de sexualidade, ao serem tomadas como verdade pelo indivíduo, subjetivam-no tornando-o sujeito de uma dada sexualidade.

Associado a esse movimento, o desejo passa a ser situado no centro de todas as produções humanas, como aquilo que move os indivíduos, que os faz investir sobre o social. Generaliza-se, assim, a noção nada desinteressada de que é a própria sexualidade que move o desejo, sendo, pois, o centro, a verdade, o saber mais profundo sobre o ser humano, sobre os sujeitos e destes sobre si mesmos.

Dessa forma, o corpo e suas condutas passaram a ser geridas de diversos modos, em função de idéias sobre a normalidade, também inventada neste período, a partir das diversas estratégias deste dispositivo de controle da sexualidade. É aqui, então, que podemos considerar que se deu um momento decisivo no modo como se construíram algumas maneiras a partir das quais lidamos com as diferenças e investimos sobre os corpos a partir do que entendemos enquanto desejo. Neste trabalho, foi uma preocupação com as práticas sociais que ‘inscrevem’ uma sexualidade sobre os corpos infantis que nos permitiu essa aproximação com um tipo de gestão da diferença nada desprezível, cuja capacidade de controle sobre os corpos não devemos subestimar. Olhar para as práticas que inscrevem a sexualidade, nos corpos infantis, e entendê-la como inscrição implica em considerá-la como uma das construções em torno do controle das diferenças que aparece e se articula às instituições, dentre elas a escolar, sobre a qual nos detemos.

Entretanto, quando discutimos sobre os modelos de sexualidade e gênero que atravessam a subjetividade das crianças e as produzem em certa medida, estamos nos detendo sobre as molaridades que compõem os territórios da subjetividade infantil. Ao olhar para o dispositivo da sexualidade, temos visibilidade das instituições que controlam e capturam o desejo. Entretanto, considerar que todo desejo é sempre produzido pelo e no poder destas instituições normalizadoras implica em desconsiderar suas linhas de fuga e a potência da diferença, da produção de devires – multiplicadores de diferenças nos encontros. Assim, se concebermos que todos os acontecimentos conseguem ser totalizados, capturados, previstos ou controlados pelas instituições e categorizações identitárias, estaremos efetuando uma análise molar, ao olhar todos os acontecimentos sob a ótica da eficácia e onipotência do

poder. Buscamos, aqui, considerar a potência das relações, do desejo e da diferença enquanto fluxos que também escapam ao poder e o desterritorializam. Diante dos atravessamentos da modernidade, como nos diz Deleuze, existe uma luta pela subjetividade que:

passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. (Deleuze, 2005, p. 113)

O conceito de molar aponta para aquilo que é instituído no campo social, que diz do que temos de visível dos processos desejantes que compõem a realidade e que comportam outra dimensão, a molecular, onde se fazem sempre fissuras e formas de diferenciação e escape ao instituído, embora não tenhamos visibilidade desses processos enquanto não instituem novas realidades no social. Ao mesmo tempo, há devires-moleculares que constituem as próprias molaridades e atuam ativamente no social, sendo a molaridade uns dos nossos “vícios” de entendimento da realidade, que desconsidera as produções não-identitárias ou aqueles processos que não figuram entre as categorias que conhecemos e que expressam os processos de diferenciação e invenção efetuados por linhas de fuga e/ou resistências ao instituído.¹¹

Assim, é o caráter transversal da diferença que nos instiga. Queremos dizer, com isso, que pensar a sexualidade como uma das produções do desejo, dentre outras, faz-nos olhar para as relações escolares e questionar o modo como se lida com as diferenças. Tal movimento pode nos possibilitar entender, a partir dessa rede de articulações, o modo como se vêm inscrevendo marcas nos corpos infantis e as produções desejantes sustentadas na escola. Para tal, nós nos utilizamos dos conceitos de inconsciente e produção desejante, de Deleuze e Guattari, para questionar a supremacia da sexualidade em relação ao desejo. Simultaneamente, pensamos a infância como uma invenção processada nas relações sociais e, ao recusarmos noções essencialistas e dicotômicas, como o par infância/adulto, no próprio recorte temático; lançamo-nos às relações escolares – e não separamos a infância da relação desta com o mundo adulto em que esta se produz neste recorte - para tomar o problema de pesquisa em sua transversalidade.

Nas estratégias de análise, nós nos aproximamos das discussões de pesquisa que problematizam o modelo positivista de pensar a ciência como detentora da verdade, cuja função é fornecer resultados e prescrições a partir de dados, supostamente capaz de determinar e ordenar a realidade das coisas. Assim, este trabalho se torna uma das

¹¹Ver mais em Barembliitt (1992).

perspectivas possíveis de pensarmos sobre as questões que ora levantamos, sem a pretensão de totalizá-las ou encontrar as respostas ‘verdadeiras’ para as mesmas. Para tal empreitada, estabelecemos conexões com estratégias da Cartografia na imanência do pesquisador com o espaço pesquisado¹², ou seja, numa construção concomitante destes elementos no processo de pesquisar.

Os traçados

Este trabalho caminha por aproximações entre alguns campos do saber para pensar sobre os modos de produção da subjetividade infantil no espaço escolar no que tange ao funcionamento dos dispositivos sociais de poder implicados na constituição da escola, da infância e dos educadores. Neste estudo, as relações escolares serão entendidas como produções desejantes que se articulam às expressões corporais infantis e aos sentidos culturais construtores da sexualidade, como brevemente introduzimos anteriormente. Nessa direção, ao longo da pesquisa, discuto a maneira como se tem concebido a questão da diferença na escola, na relação com as instituições da sexualidade adulta em face dos territórios das sexualidades infantis. Após introduzir a temática do trabalho e os problemas de pesquisa, aproximo-me dos instrumentos conceituais da pesquisa e, por fim, de um modo de fazê-los funcionar a partir do que experienciava na escola.

Tracemos, então, um panorama geral dos caminhos seguintes da escrita, dos capítulos que a compõem. No primeiro capítulo, “Diferença, sexualidade e infância: quais as relações”, apresento o modo como entendo a diferença, a produção desejante e suas articulações com as relações de poder na construção da infância. Essa articulação dá-se pelo funcionamento do dispositivo da sexualidade que se faz por inscrições nos corpos e generaliza-se a partir da própria noção moderna de sexualidade infantil.

O segundo capítulo, “Uma nova escola, uma nova infância: heranças culturais européias, nossas escolas, discursos e alianças”, traz um breve percurso da construção de um sujeito infantil e das implicações dos investimentos discursivos na infância sobre as demais práticas sociais. Sigo tratando dos saberes das ciências humanas que tornaram possível a formação de um dispositivo de controle da infância e da sexualidade, não apenas infantil, mas

¹² Um pouco da trajetória da pesquisadora e como esta contribuiu para tecer este problema de pesquisa, juntamente com a composição entre os campos da psicologia, educação e filosofia se encontram no texto do Anexo 1, intitulado: “Composições da pesquisa e da pesquisadora, complexidade e transdisciplinaridade da temática, Psicologia e Educação”.

também das famílias enquanto instituições em consolidação na modernidade. E assim, essa maquinação de saberes encontra, no processo de escolarização, a possibilidade de sustentação do projeto moderno, com suas instituições de disciplinamento e controle. Trago uma breve história deste processo de escolarização, desde o início dos estabelecimentos europeus e a escolarização no Brasil até chegar a Educação Infantil, relacionada com as discussões anteriores. Finalizo com a proposta de olhar para as formas de resistência, as linhas de fuga e a diferenciação da norma que são inerentes ao seu próprio processo de investimento das normas e sua consolidação. Diante desta potência das diferenças, os dispositivos de poder têm de, constantemente, investir suas forças no sentido de tentar totalizar a realidade, tarefa *a priori* fadada ao fracasso. Discuto, ainda, as perguntas que nortearam a pesquisa.

É no terceiro capítulo, “Visitando a Educação Infantil”, que me aproximo e faço uma breve caracterização da escola que se tornou *locus* desta pesquisa. Apresento, então, algumas discussões sobre os movimentos vivenciados na escola: de que lugar me propus a olhá-la, com quais instrumentos, de que modo se deu a entrada naquele espaço, momentos de algumas relações institucionais que ali vivenciei, as questões éticas na pesquisa, quais as possibilidades da cartografia enquanto estratégia metodológica para a pesquisa-intervenção. Há um platô de análise que já aparece aqui e seguirá pelos capítulos seguintes, que diz respeito aos afectos, sentimentos, desejos das crianças, das educadoras, das famílias, da pesquisadora que as percorrem e vazam por entre elas, produzidos nos encontros.

Os últimos capítulos contêm uma seleção de partes do diário de campo, que foi o instrumento de registro e coleta de dados, com algumas possibilidades de análise desse material, articulados às discussões anteriores.

O Capítulo 4, “Alguns atravessamentos da instituição ‘Educação Infantil’ nas práticas escolares”, aborda a relação entre a diferença e alguns elementos constituintes da Educação Infantil que se inserem no contexto das próprias relações escolares de que trato no capítulo posterior. No quinto capítulo, “Os encontros com as crianças: algumas produções de diferenças nas relações escolares”, apresento e discuto a minha relação com as crianças, delas entre si, suas alianças e rupturas, os encontros entre si e com seus corpos, considerando o espaço que se produz para as diferenças nas relações escolares, seja nas possibilidades ou impossibilidades de ser aluno-criança ou professor-adulto. Algumas destas diferenças estão associadas à temática da sexualidade e do gênero, outras ligadas às demais formas de expressão desejo no espaço escolar.

Os capítulos 6 e 7 seguem com um olhar sobre as diferenças na escola sob a óptica das diversas relações que a compõem, tratando dos interstícios destas relações. A ver: o sexto,

“Alguns momentos da relação das educadoras com as famílias”. Neste capítulo aparece o entendimento das famílias destas crianças como ‘desestruturadas’ e acompanho uma reunião com os pais; trazendo nos dois momentos, elementos para entender as relações institucionais no espaço escolar. No sétimo e último: “Algumas cenas das práticas escolares: a relação das crianças com as educadoras”, tratamos desta temática, tanto em termos de uma criança ‘incluída’, como dos ‘maloqueiros’ ou da ‘falta de limites’ das crianças. Aqui as diferenças têm várias facetas e mobilizam toda a rede institucional em torno de sua existência, da potência de desestabilização e criação que carregam.

Nesse sentido, a questão da diferença enquanto processo desejante foi um dos platôs de análise deste trabalho, acompanhado de um olhar sobre algumas linhas de fuga que se fazem diante do funcionamento dos dispositivos de saber-poder discutidos nos primeiros capítulos e que aparecem nas cenas da escola discutidas nos últimos capítulos.¹³

¹³ Deixamos a trajetória da pesquisadora, bem como algumas discussões sobre as possibilidades de composição entre os campos do saber para o Anexo 1.

Cap. 1 - Diferença, desejo e sexualidade

1. 1 - Para que as diferenças? Quais diferenças?

Percorrer caminhos cheios de bifurcações, ousar rotas que nos levam sempre a outras inesperadas rotas. Fazer certas escolhas, certos desvios e não outros. Tomar da diferença seu potencial de diferir. Afirmar que, num certo sentido, somos sempre marinheiros de primeira viagem ou, pelo menos, que devemos nos esforçar para sê-los (Benevides e Passos, 2003, p.89).

Considerando a multiplicidade de autores do campo dos estudos culturais, bem como os diversos sentidos conceituais que se atribuem à diferença, cabe uma discussão sobre o modo como esta será tomada neste trabalho. A concepção de diferença que será utilizada aqui é a de autores da Filosofia da Diferença, como Deleuze e Guattari, em suas articulações com as problematizações de Michel Foucault sobre os movimentos de captura e resistência das diferenças.

Arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença. [...] A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro [...] Aqui, portanto, a expressão fazer a diferença muda de sentido. (Deleuze, 2000, p. 83)¹⁴.

O primeiro ponto que se apresenta quando pensamos a diferença é a quem ela se dirige, a quem pertence, de onde pensamos a diferença, em que pessoas ou grupos a reconhecemos. Deleuze aponta para o caráter impessoal da diferença, no sentido de que ela não se restringe aos sujeitos ou grupos, mas se dá ponto a ponto por agenciamentos¹⁵ entre os corpos e os grupos, não sendo possível tomá-los como representantes de uma diferença ou como diferentes em si mesmos. Ao mesmo tempo, ao tomá-los como diferentes em relação aos outros grupos, porém iguais entre si, faz-se um movimento de homogeneizar as diferenças dos membros de um mesmo grupo entre si, concebendo-as de modo comparativo e reducionista. Isso porque os agenciamentos são modos de efetivação do desejo no campo social. Consistem nos meios pelos quais os corpos, grupos, pessoas ou mesmo a natureza produzem campos de possíveis na realidade. Estes se fazem por matérias de expressão recortadas e recombinações de elementos sociais, culturais, políticos, midiáticos, possíveis em bricolagens, ou seja, em composições entre diversos elementos heterogêneos que se configuram modos singulares de estar no mundo; deste modo, não são os próprios sujeitos

¹⁴DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'água, 2000, p. 83.

¹⁵Para maiores detalhes, ver: DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs*, v. 2. São Paulo: Ed. 34, 2002.

que ‘encarnam’ as diferenças em si, mas são parte dos agenciamentos, componentes destes em combinação com elementos parciais dos acontecimentos.

E ainda, não se trata de serem diferentes um do outro pela mesma diferença, mas por muitas diferenças que os fazem diferentes entre si e nos fazem considerar a diferença como uma produção que se faz por toda parte e não se reduz ou circunscreve nos limites de um corpo ou de um grupo. Quando consideramos a diferença enquanto restrita a um corpo ou grupo, desse modo a homogeneizamos, uma vez que, dentro de uma diferença que nomeia e delimita o que é um grupo e o que já é outro, existe uma multiplicidade de diferenças que se relacionam de modo complexo com os diversos elementos que compõem os processos de subjetivação. Multiplicidade ainda que se passa em cada forma de expressão desses processos, em cada existência e nos muitos modos de existir nessa mesma existência, sejam atuais ou em devir¹⁶. Trata-se de uma rede rizomática¹⁷ de composições em heterogênese. Ou seja, diferenciações que geram outras diferenças e diferenciações que vão se combinando tal como uma raiz cheia de nós e emaranhados caóticos, complexos, indefiníveis de forma linear. Expliquemos um pouco desta heterogênese a partir do conceito de existência de Bérghson (2005, p.1-2), marcado pela idéia de mudança constante dos estados afetivos, sensitivos, pensantes:

Tenho calor ou tenho frio, estou alegre ou estou triste, trabalho ou não faço nada, olho aquilo que me cerca ou penso em outra coisa. Sensações, sentimentos, volições, representações, eis as modificações entre as quais a minha existência se reparte e que a colorem sucessivamente. Mudo, portanto, incessantemente. Mas isso é dizer muito pouco. A mudança é bem mais radical que se poderia pensar à primeira vista. Com efeito, falo de cada um de meus estados como se ele formasse um bloco. Digo que mudo, é verdade, mas a mudança parece-me residir na passagem de um estado ao estado seguinte: com relação a cada estado, tomado em separado, quero crer que permanece o mesmo durante todo o tempo em que ocorre. No entanto, um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há volição que não se modifique a todo instante; caso um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. Tomemos o mais estável dos estados internos, a percepção visual de um objeto exterior imóvel. Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu o olhe do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que dele tenho nem por isso é menos diferente daquela que acabo de ter, quando mais não seja pelo fato de estar agora um instante mais velha. Meu estado de alma, avançando pela estrada do tempo, infla-se continuamente com a duração que ele vai juntando; por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo. [...] A verdade é que mudamos incessantemente e que o próprio estado já é mudança.

¹⁶ Quando os devires se ‘atualizam’, ganham concretude na realidade, tornam-se visíveis.

¹⁷ O conceito de rizoma será retomado na seqüência do texto, neste mesmo item, em relação à produção do pensamento ocidental.

É nesta noção de transformação constante de Bergson que Deleuze e Guattari se inspirarão para compor o conceito de devir. Considerando que cada indivíduo, cada elemento vivo ou não vivo já comporta esta complexidade de elementos de transformação, é preciso, então, pensar as diferenças como compostas numa trama de encontros e maquinações dos corpos e dos grupos que são transversais¹⁸. São as linhas de força¹⁹ que, em dado momento, tornam-se atravessamentos quando passam pelos corpos e os constituem. Em certos instantes, são resultado de práticas discursivas hegemônicas que se inscrevem nos corpos, sejam eles de grupos hegemônicos ou minoritários. No caso destes últimos, trata-se dos próprios enrijecimentos das relações, daquilo que já produziram de institucionalizado, cristalizado e que corre sempre o risco de funcionar aos moldes hegemônicos, ainda que se trate de grupos das ditas minorias. Por isso, o conceito de minoritário desses autores não se refere aos grupos, mas aos funcionamentos disruptivos que inserem novas diferenças no campo social, que se dão por toda parte, inclusive nos grupos hegemônicos.

Essas linhas agenciam afectos que incidem sobre as vidas e as recortam, do mesmo modo que as fazem produzir, por vezes, produção de reprodução²⁰. Esses recortes ultrapassam as fronteiras individuais ou grupais e produzem bricolagens. Nesse sentido, não cabe pensar a diferença ou as diferenças de um grupo e outro, mas os agenciamentos de diferenciação que se dão de modo singular entre jogos de forças desses grupos. Estas forças podem ser compostas por vários membros do grupo ao mesmo tempo e estes podem estar em outro jogo de forças numa outra relação, tomando os processos de singularização como construções coletivas e múltiplas. Isso porque entre aquilo que reconhecemos como *a* diferença fundante entre um grupo e outro e mesmo no reconhecimento que damos a esse grupo enquanto conjunto de símbolos, gostos, posturas, comportamentos, linguagem, característica, enfim, existem milhões de acontecimentos *entre* territórios, que extrapolam tanto os grupos quanto os indivíduos. Estas diferenças constituem, num primeiro momento, zonas de indiferenciação que rompem as fronteiras entre os grupos, produzindo o que Deleuze e Guattari chamam de *anômalo* – aquele que não é reconhecido por “seu” grupo nem pelo grupo vizinho, mas que

¹⁸ O conceito de transversalidade apresenta-se como alternativa e fuga da dicotomia entre eixos de análise, o da verticalidade (de classes sociais) ou da horizontalidade (dos indivíduos como profundidade psíquica), buscando outras linhas de análise. Para maiores detalhamentos, ver GUATTARI, F. *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

¹⁹ Conceito nietzscheano de produção da subjetividade, ver em DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Porto-Portugal: Rêes editora: 2001.

²⁰ Para maiores detalhes, ver BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1998 e ainda a origem dos conceitos em DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

“encarna” uma diferença produzida no interstício de dois ou mais grupos, sendo, então, a ponta de desterritorialização destes grupos. Quer dizer, “ele”²¹ engendra novos campos de possibilidade e realidade a partir de inevitáveis transformações nos diversos elementos que se encontram e se afetam mutuamente. A este processo de produção das diferenças e composição delas entre si, os autores dão o nome de Devir. É justamente no hiato entre uma diferença e outra que se passam rupturas que ficam no campo da invisibilidade quando olhamos as diferenças a partir dos territórios de identidade. Os processos de desterritorialização atuam como forças que desfazem, desmancham, mesmo que parcialmente, por pequenas lascas afetivas, os territórios consolidados, referendados das identidades, das fronteiras entre os grupos. Já a territorialização se refere ao consolidar as próprias identidades e a reterritorialização implica num retorno aos territórios antigos, após um processo de desterritorialização. Ou seja, abre-se espaço para uma transformação, o território existencial é afetado pelas transformações, pelas diferenças, mas em seguida tenta se refazer quase que identicamente ao que era antes do encontro com estas diferenças, por isso, re-territorializa-se, enfim, repetem-se os mesmos valores, ainda que consolidem formas ligeiramente diferentes.

Os processos de reterritorialização levam-nos a um segundo ponto de discussão sobre as diferenças que são os processos de normalização e normatização social. Estes dois processos, segundo Foucault (2002), atuam no campo social no sentido de capturar os corpos, sendo a normatização a produção de normas e padrões nos quais os sujeitos devem se enquadrar e os processos de normalização consistem nos próprios movimentos de trazer de voltar à norma aquilo que lhe escapa, o que é tido como desvio. Nos dois casos, trata-se de rebater a diferença sobre a homogeneidade.

Deleuze (2000) aponta-nos a necessidade de inverter esta relação, ao pensar sobre o que se repete a partir do que difere como modo de enfrentamento da captura da diferença. Assim, deve-se discutir o que é da ordem da homogeneização a partir da heterogeneização. Isso significa olhar da diferença para a repetição, a partir de um conceito de multiplicidade que, portanto, questiona o que se repete pelo que difere e não o contrário. Ou seja, a reterritorialização é secundária à desterritorialização, é posterior e ainda se vê às voltas com constantes investimentos de desterritorialização. As repetições são formas de sustentação a qualquer custo dos territórios. Essa inversão do olhar leva-nos a uma discussão sobre alguns modos de pensar produzidos na modernidade e as problematizações que podem ser feitas a partir desta mudança de foco.

²¹ Ele entre aspas porque, na verdade, pode ser num sujeito que se tenha visibilidade de um processo de diferenciação que, entretanto, não começa nem termina nele.

Nesta direção, Deleuze e Guattari (2000) discutem dois tipos de pensamento ocidental da modernidade: o arborescente e o fasciculado-radicular. Referem-se, também, ao pensamento rizomático, que poderíamos situar nos deslizamentos pós-modernos. O pensamento arborescente é aquele em que, como uma árvore, há um eixo central, em torno do qual todos os outros pensamentos, idéias e conceitos devem nascer; trata-se de um modelo positivista de ciência, por exemplo, em que se buscam fatores homogêneos, constantes para que se possam prever os acontecimentos futuros. O pensamento arborescente considera estruturas e busca o que se repete nos fenômenos porque quer controlá-los. Já o pensamento fasciculado-radicular é aquele que, diante das várias críticas efetuadas pelos grupos minoritários, excluídos, considera que existe uma “pluralidade”, uma “diversidade”. Estes grupos são minoritários não por uma questão de quantidade de membros, o caráter minoritário se faz pela característica não-hegemônica, excluída, da diferença de seus membros, sejam do tamanho que forem seus grupos²². Segundo esta ótica da diversidade, as minorias são entendidas, ainda remetidas aos grupos minoritários e, Deleuze e Guattari, ao associar as minorias ao conceito de devir, trarão a possibilidade de pensar as minorias enquanto as próprias linhas de fuga e localizar movimentos minoritários dentro de qualquer grupo, seja este tido com ‘hegemônico’ ou ‘subalterno’²³. As minorias serão justamente as diferenças, os devires dos grupos, produzidas nestes, sejam os mesmos hegemônicos ou minoritários como apontamos anteriormente nesta discussão.

Nesse tipo de pensamento, o fasciculado-radicular, as diferenças também interferem nos fenômenos, mas continuam remetidas a um eixo central, embora em torno dele haja uma complexidade de diferenças, com as quais ele tem de lidar. Há, aqui, uma política de homogeneização das diferenças, *tem-se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as*²⁴, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e, ao mesmo tempo, burocrática e economicamente globalizado. (Larrosa e Skliar (2001, p. 11-12). Os autores refletem sobre os discursos que apontam a diferença como caos ou desordem a título de domesticar, ordenar as diferenças.

Por fim, temos ainda o pensamento rizomático, em que é diante de um mar de complexidade em relações produtoras de diferenças incessantes que temos a formação de algumas ilhas de repetição, nós que se fazem nos enlaces das linhas que constituem os

²² Por exemplo, as mulheres não são um grupo menor que os homens quantitativamente e, entretanto, são consideradas minoria, segundo esta concepção.

²³ Estes dois conceitos são utilizados em alguns estudos que discutem as relações de submetimento entre os gêneros: KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In Revista Horizontes Antropológicos. Corpo, doença e saúde. Porto Alegre, ano 4, n.9, p. 103-117, outubro de 1998.

²⁴ Grifo meu para chamar atenção ao risco que se corre com a defesa das identidades.

territórios, nem todos de repetição, muitos ainda singulares. O conceito de rizoma faz uma referência ao que foi tido pela Biologia por muito tempo como raiz, entendido agora como caule. Trata-se de um emaranhado de linhas que não têm começo, nem fim para dar a idéia de ruptura com as hierarquias e de caos produtivo, feito de funcionamentos múltiplos e amplas possibilidades de conexão entre as linhas, que denotam os funcionamentos sociais, as produções discursivas pelas quais os corpos são atravessados. Estas linhas produzem territórios que estão em constante processo de diferenciação de si mesmos, transitórios, móveis, deslocáveis. Considera-se que a única constante fixa seja que as diferenças sempre existirão, o que se repete é a produção de diferenças como modos de efetuação e afirmação da vida em sua potência criadora.²⁵ Em ressonância com essa idéia, Larrosa e Skliar (2001, p. 22) apontam que: *A condição babélica não é algo transitório, cujo destino seja sua própria supressão. Se a considerarmos assim, não a pensamos. E o que é pior, justificamos todas as violências feitas à própria condição humana no que ela tem de plural, de dispersa, de confusa, de exilada, em suma, de babélica.*

Assim, a principal inquietação que me vem com este trabalho é a forma como pensamos a questão da diferença nas relações escolares, nos modos de produção de subjetividade na escola. As maquinações escolares que produzem os sujeitos pautam-se por uma homogeneização e individualização desse rizoma de forças que é a produção de diferenças, como apontam as discussões sobre esse tipo de configuração social da modernidade (Ewald, 1993). No entanto, o olhar lançado sobre as identidades não terá o intuito de criar novas categorias dentro destas ou reformular as já existentes para, então, poder compreender uma nova diferença? Isso porque as próprias diferenças se apresentam em variações contínuas e são irreduzíveis às noções identitárias de diferença. Essas categorias são produções históricas, sociais e culturais que, por isso, entram em jogo nas discussões como atravessamentos²⁶. Consideramos a necessidade de crítica acerca da sustentação das categorias ou mesmo da concepção de que o ato de categorizar é necessário para dar expressão às vozes não ouvidas da história²⁷.

A questão das categorias e categorizações pode ser pensada a partir do conceito de estratos e de sua relação com os movimentos de desterritorialização na produção da

²⁵ Este é o entendimento deleuzeano do eterno retorno de Nietzsche, eterno retorno da *diferença*. Ver mais em DELEUZE, G. Nietzsche e a Filosofia. Porto-Portugal: Rêes editora: 2001.

²⁶ Conforme discutimos anteriormente este conceito.

²⁷ Considero que dar voz aos discursos não-hegemônicos a partir das histórias de vida que se lançam num questionamento direto das metanarrativas têm um caráter afirmativo da diferença. Para tal, não se faz necessário a criação de novas categorias minoritárias. Isso não garante que os agenciamentos minoritários e seus devires não sejam também capturados pelos processos de normatização social; entretanto, considero que a produção de identidades corre o risco de ser ela mesma mais um modo de submeter as diferenças às normas.

subjetividade. Segundo Deleuze e Guattari (1999), a noção de estratos em sua relação com os movimentos de desterritorialização, por exemplo, leva-nos a questionar o porquê de serem justamente estas categorias tomadas como ponto de referência e aquilo que difere ser tomado em segundo plano e de modo marginal. Eles as entendem enquanto estratos, que são as grandes formações sociais, modos de organização dos fluxos desejanter, que homogenizam e fixam os funcionamentos em determinados territórios. Entretanto, os estratos são, o tempo todo, desgastados, fragmentados pelos movimentos de desterritorialização que fazem lascar partículas, elementos destes mesmos estratos e promovem desvios, produzem diferenciações, imprimem novos funcionamentos às máquinas sociais, agregando-lhes novos sentidos.

Assim, não há hierarquia entre os territórios produtores de subjetividades²⁸. Convém cultivar um devir-historiador, produzido por Foucault em nós e pôr em questão as próprias categorias que criamos para analisar a realidade e sua naturalização quando nos esquecemos de que nós é que as criamos e por isso é necessário também um questionamento quanto à sua produtividade, sobre os efeitos de verdade que engendram e o que disparam no social. Como aponta Foucault (1985), os corpos e “sua” sexualidade tornaram-se objetos de estudo das ciências humanas a partir de dadas condições nos séculos XVII e XVIII. Quando pensamos em identidades, estamos nos referindo aos sujeitos da modernidade e a seus corpos, ainda que nos refiramos a grupos minoritários. Ou seja, ainda capturamos e restringimos o pensar sobre a diferença dentro das concepções modernas de sujeito.

Retomo a discussão de Deleuze e Guattari (2002), quando estes se referem às zonas de intensidade, vizinhança e contágio, zonas de indiferenciação e outras de diferenciação. Seriam essas as próprias possibilidades de diálogo e produção entre as diferenças, marcando, ao mesmo tempo, que não há limites tão bem demarcados entre elas o tempo todo, como discutimos anteriormente sobre a produção de devir. Nesse sentido, devemos suspeitar dos modos de tratar a diferença enquanto problema, algo da ordem do “outramento”²⁹.

O resultado desse olhar pode ser tratar a realidade de modo fragmentador, separando uma série de relações e funcionamentos sociais, unindo os diferentes somente a título de oposição ou relação do diferente com o diferente, o que não se distingue muito da política de tolerância com a diferença. É necessário questionar essa noção. Considero, a partir das discussões da Filosofia da Diferença, a complexidade da questão das diferenças e, ao mesmo tempo, seu caráter produtivo, pois são as diferenças produtoras de real social, em

²⁸ Mais adiante, o conceito de diferença será discutido em sua relação direta com os modos de subjetivação de Foucault.

²⁹ Sobre essas questões, ver Veiga-Neto. “Incluir para excluir” IN Larrosa & Skliar. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

maquinações desejanter que necessariamente se dão por elementos heterogêneos com seus processos de multiplicação e geração de novas diferenças (heterogêneses). E assim, todos nós nos constituímos e podemos desejar diferenças que se encontram e se relacionam, (têm potência de encontro e relação) para além de “suportar-se” ou “conviver”. Não pensar em termos de oposição – sou isto porque não sou aquilo, mas sou isto e aquilo e algo entre isto, aquilo, mais aquilo e muitos “entres” entre outros. Até porque uma ética relacional prevê que se tenha um compromisso de precisão com as singularidades em questão. Quando atribuímos o mesmo nome a uma multiplicidade ou a enxergamos sempre dentro das mesmas categorias identitárias, estamos negligenciando, desconsiderando algumas diferenças que ficam sem concretude de existência em nossos discursos ou até mesmo em nossas práticas. As fronteiras das diferenças não se dão mais, dessa forma, entre indivíduos ou grupos, mas por jogos de forças, embates e zonas de intensidade/afetação que extravasam as fronteiras dos indivíduos e grupos em linhas transversais.

A questão de a diferença ser tida como problema, motivo de separação entre os grupos, a meu ver, é resultado justamente desse modo de olhar as diferenças como algo da ordem da contradição ou da oposição. São esses posicionamentos justamente os produtores dos guetos (como solução para resolução dos conflitos entre os diferentes) ou da necessidade de tolerância para que se relacionem as diferenças - como se alguém fosse absolutamente diferente ou absolutamente semelhante, como se fosse possível não haver algum tipo de entrelaçamento entre o que se assemelha e o que difere e essas maquinações³⁰ já não nos constituíssem. Trata-se, antes, de considerarmos os devires-moleculares, o que se produz enquanto diferenças entre elementos heterogêneos e não restringirmos nosso olhar somente aos estratos. É importante ressaltar quando utilizamos o termo diferente, que não estamos querendo tecer comparações hierarquizantes, do tipo ‘ele é diferente’ com o sentido de ‘ele é melhor’. Não se trata de inverter os pólos da relação de forças, mantendo o mesmo funcionamento. Ou seja, não basta, então, querer dar às diferenças o lugar que, anteriormente, era dado às normas, mesmo porque aí elas se tornam homogeneizantes, normalizadoras e já não são mais diferenças produtoras de devir. Não há uma escala de valor que vá categorizando as diferenças, ao contrário, estas só ganham sentido, valor ético, à medida do que produzem nas relações, do que possibilitam e do que impossibilitam, daquilo que

³⁰ O conceito de máquinas desejanter, relacionado ao termo utilizado acima “maquinações”, será explicado no próximo item e não se associa a uma desumanização ou automatização dos sujeitos. Ao contrário, refere-se às combinações maquinantes, produtivas, que engendram funcionamentos. Trata-se de um conceito que visa justamente superar a dicotomia homem/máquina. Este é o sentido do termo “máquina” neste trabalho, como discutem DELEUZE, G. & GUATTARI, F. “As máquinas desejanter”, Cap.1, IN Anti-Édipo. Lisboa: Assírio e Alvim, 1966.

problematizam e do que vêm manter. No próximo item, na discussão que faremos da relação entre o desejo e o poder, trataremos desta possibilidade das diferenças se submeterem às normas e funcionarem, em certas situações, no sentido de sustentar estas normas.

Para finalizar, o modo ‘macro’ a partir do qual costumamos pensar as diferenças. Isto porque, muitas vezes, só reconhecemos enquanto diferença aquilo que produz uma mudança radical, em grande escala, especialmente nos fenômenos sociais, mas também nas próprias relações pessoais, quando pequenos esforços de transformação são entendidos como ‘nada muda’. Trata-se, então, de um apego aos resultados finais, o que nos faz pensar a diferença enquanto meta atingida ou não, desconectada do seu caráter processual que é justamente onde as diferenças se multiplicam e povoam os acontecimentos. O próprio processo histórico nos aponta uma série de diferenciações que tornaram possíveis os acontecimentos que nos constituem, embora tenhamos uma percepção das diferenças enquanto rupturas abruptas ou mesmo a de que há uma continuidade de repetições ao longo do processo civilizador, como nos aponta Elias (1993, p.231):

[...] ainda temos muita dificuldade em nos imaginarmos como parte de um processo gradual de mudança, contínuo, dotado de estrutura e de regularidade específicas – uma mudança que se perde na escuridão do passado mais remoto – e, como parte de um movimento que, tanto quanto possível, deve ser visto como um todo, tal como o vôo de uma flecha ou o fluir de um rio e não como a repetição da mesma coisa em pontos diferentes, ou como algo que salta de um ponto para outro.

Ao mesmo tempo que é a história feita de discontinuidades, como nos aponta Foucault, Elias traz-nos a idéia de que, entre momentos históricos nos quais reconhecemos que se dêem as mudanças, não existem apenas vazios de acontecimentos ou paralisia das relações sociais, mas, linhas que se entrecruzam e descruzam, havendo relações contínuas entre os acontecimentos, embora estas relações não sejam de forma alguma lineares.

Ao longo deste item de discussão, apontamos um dos modos de relação com a diferença, que é o devir. Ou seja, as diferenças produzindo novidades no campo social e movimentando os enrijecimentos, deslocando e desterritorializando as repetições. Entretanto, há um outro modo de se lidar com as diferenças que passa pelos processos de normalização das mesmas, pela gestão das diferenças, embora seja um tanto mais intenso e radical: os micro-fascismos. Estes são formas moleculares, micropolíticas de fascismos, que se dão termo a termo nas mais comezinhas relações. Devemos questionar toda forma de fascismo, seja qual for sua escala e para tal molecularizar os objetos de análise, o que implica numa

recusa das simplificações que nos impedem de apreender a genealogia e a permanência de certas maquinarias fascistas. (Guattari, 1994, p. 180).

O acompanhante “micro” ao termo aponta que o micro-fascismo é um tipo de funcionamento que atua enquanto uma das dimensões possíveis das relações. Do mesmo modo que o devir, não se localiza num tipo específico de grupo, sujeito ou identidade, mas atravessa as mais diversas relações, grupos, instâncias sociais e sujeitos. *O fascismo, assim como o desejo, está espalhado por toda parte, em peças descartáveis no conjunto do campo social; ele toma forma num lugar ou noutra, em função das relações de força. Pode-se dizer dele, ao mesmo tempo, que é superpotente e de uma fraqueza irrisória. (Guattari, 1994, p. 189).*

O micro-fascismo é então, um olhar para o fascismo enquanto uma linha de força que atua na própria produção desejante. Pensá-lo assim, como micro, implica em trazer esta discussão o mais próximo possível de nossas vidas, ao invés de considerá-lo um fenômeno macrossocial, externo e do qual ninguém faz parte, além dos líderes fascistas e dos povos que participaram deste regime. Este conceito aponta, então, no sentido de não considerar o fascismo como regime político meramente, mas de pensá-lo enquanto uma produção humana de destruição e insuportabilidade diante da existência de uma multiplicidade de diferenças. Só assim, acredita Guattari (1987), poderemos problematizar o fascismo de forma efetiva em nossas vidas; como nos diz Foucault (1977), questionar o fascista-em-nós “por uma vida não fascista”. As relações de poder podem comportar linhas de micro-fascismos, uma vez que Foucault considera que estas mesmas relações de poder co-habitam com processos de dominação, nos quais há pouca flexibilidade e possibilidade de resistência diante dos investimentos do poder sobre os corpos e, neste sentido, pode-se falar em submetimento.

Utilizaremos os conceitos discutidos acima como diferença, devir e micro-fascismo para tratar das relações escolares e, mais especificamente, das diferenças que se fazem na produção desejante e da sexualidade, valendo-nos de Deleuze e Guattari para os dois conceitos e de Foucault para o segundo, especialmente no tocante ao dispositivo da sexualidade. Entretanto, cabe começarmos com algumas definições e diferenciações importantes entre os autores.

1. 2 - Desejo e sexualidade: algumas definições

No texto “Desejo e prazer” de Deleuze, o autor traz algumas discussões sobre a sua obra e a de Foucault, tocando em pontos de diferenciação e ressonância entre os dois pensamentos. As ressonâncias serão por nós exploradas, ao longo de todo o trabalho, a partir das próprias articulações que faremos entre os conceitos de um e outro. Mas cabe pontuarmos algumas diferenças que para além de distinções terminológicas se tratam de diferenças conceituais e, mais ainda, de perspectivas de análise. Neste trabalho, nós nos utilizamos da noção de Deleuze e Guattari de desejo e, ao mesmo tempo, da noção de sexualidade de Foucault, ligada à idéia de prazer, associada a conceitos dos primeiros autores. Isto nos coloca na situação de situarmos alguns pontos problemáticos desta junção, explicitados pelos próprios autores em um de seus encontros. Como nos diz em poucas palavras o próprio Deleuze (2003, p. 187):

A última vez que nos vimos eu e Michel, ele me disse com muita gentileza e afeto, aproximadamente: eu não posso suportar a palavra desejo, ainda que você a utilize de outro modo; eu não posso me impedir de pensar ou viver que desejo significa falta, ou que o desejo se reprime. Michel ainda emenda: agora talvez o que eu denomino ‘prazer’ é o que você denomina ‘desejo’ mas, de todo modo, tenho necessidade de outra palavra que não desejo.

Na seqüência, Deleuze expressa seu descontentamento com a palavra prazer, uma vez que na visão deste autor é o prazer que interrompe o desejo em seu processo imanente e o enxerga ao lado dos estratos, do plano de organização. É como se diante do processo de desterritorialização, inevitável na produção desejante, nos agarrássemos a algo conhecido, como o prazer. Neste sentido, considera-o uma reterritorialização e até um modo de normatizar o desejo, de criar uma lei, um modo previsível de sentir e viver o desejo. Isso porque, para ele, o desejo produz potência e esta não se restringe ao prazer e, deste modo, o desejo não visa o prazer, mas é o prazer um dos modos de efetivação das potências do desejo. Estas produzem formas de expressão inusitadas, estranhas, incômodas, arbitrárias, mas também alegres, doces, leves. Enquadrar as construções desejantes enquanto dor ou prazer é dicotomizar e simplificar um processo por demais múltiplo em sua imanência produtiva. Feito este parênteses explicativo, adentremos a noção de desejo de Deleuze e Guattari no próximo item para finalizar com a concepção de sexualidade que trabalharemos numa intersecção entre o conceito destes dois autores com o dispositivo da sexualidade de Foucault.

1. 3 - Sobre a produção desejante

Antes de situarmos de que noção de desejo tratamos e de que modo ela se diferencia de outras concepções de desejo³¹, é preciso ressaltar que estamos tratando de uma produção histórica do desejo, datada, contemporânea, que não pretende disputar universalidade com as demais, nem reivindicar pertença a uma essência inerente e transcendente ao ser humano. Neste sentido, recorreremos a algumas discussões históricas sobre o processo civilizador e à construção do que hoje chamamos de psiquismo ou perspectiva psicológica do ser humano:

É exatamente nos círculos da vida na corte que se desenvolve o que hoje chamaríamos de uma visão ‘psicológica’ do homem, a observação mais exata dos demais e de si mesmo em termos de uma série mais longa de motivos e conexões causais, porque é lá que o autocontrole vigilante e a ininterrupta observação do próximo figuram entre os pré-requisitos mais elementares para se preservar a posição social de cada um. [...] Essa arte cortesã de observação do ser humano, ao contrário do que hoje chamaríamos de ‘psicologia’ – jamais se interessava pelo sujeito no isolamento, como se os aspectos essenciais de seu comportamento fossem independentes de suas relações com os outros, como se ele se relacionasse com os outros, por assim dizer, apenas retrospectivamente. O enfoque aqui se aproxima muito mais da realidade, no sentido em que o sujeito é sempre visto em seu contexto social, como um ser humano em relação com outros, como um sujeito numa situação social. (Elias, 1993, p.228)

Essa citação aponta-nos um primeiro caminho por onde delinaremos a noção de desejo com a qual trabalhamos nesta pesquisa: um desejo que não é propriedade do sujeito, que não o recorta de seu contexto relacional, social, produzido numa rede de relações. Ao mesmo tempo, trata-se de um desejo constituído de forças também em relação, em que se entrelaçam o pensar, o sentir, o agir, feito de afecções:

³¹ Sobre as diferenças entre a concepção de desejo de Deleuze e Guattari, em relação à concepção de desejo da psicanálise – hegemônica - (algumas delas citadas no item “Adentrando os problemas..”), ver Deleuze e Guattari. O Anti-Édipo. Rio de Janeiro: Imago, 1976, ao longo de todo o livro, e mais especificamente no capítulo 2, intitulado: “Psicanálise e Familiarismo: a santa família” e no texto “A tarefa destrutiva da esquizoanálise: a limpeza do inconsciente”, p. (p.375-407), cap. 4 do mesmo livro. Ao longo deste trabalho, não nos deteremos nestas comparações e diferenciações e para tal citamos algumas das muitas bibliografias possíveis para que se estude tais diferenças. Nesta primeira fase de construção deste novo conceito de desejo, Deleuze e Guattari tiveram de empreender a ‘tarefa destrutiva’ da esquizoanálise, na qual empreendem profundas críticas à psicanálise ao desejo da falta no próprio Anti-Édipo, conforme referência acima. Na continuidade deste mesmo texto, seguem com as tarefas ‘positivas’ da esquizoanálise, e assim terminam o livro. Num segundo momento, o do Mil Platôs que, na verdade, é uma continuação desta proposta de efetuação das tarefas ‘positivas’ do final do Anti-Édipo, estes autores iniciam a obra dispostos a afirmar os novos conceitos com os quais pretendem torcer o pensamento da representação. Neste sentido, após efetuadas as rupturas necessárias – a tarefa destrutiva, mas não nihilista, de raspagem conceitual, - estes passam a empreender a ‘tarefa positiva’ de afirmação e potencialização de seus conceitos e discussões e é com este momento da obra destes autores que mais nos identificamos neste momento do trabalho. Assim, não efetuaremos uma exaustiva diferenciação do desejo da esquizoanálise em relação ao desejo da psicanálise para então, podermos dizer o que nos interessa.

Afinal, como distinguir o desejo e demais afetos do pensar? O próprio “sujeito” em Nietzsche é um turbilhão de forças em constante embate estratégico, em constante movimentação, à qual, usualmente atribuímos uma unidade centrada na consciência [...] [mas que] transbordam ao próprio indivíduo [...]. Além do mais, não há distinção entre este ser e a expressão do arranjo de forças, como se vivêssemos em uma tela expressionista, onde inexiste a cisão forma-conteúdo, um e outro são um só (Kirst et al, 2003, p. 94-95).

Mas nem todos os afetos do pensar são da ordem da razão ou da consciência. Podemos, então, começar a apresentação do conceito de desejo ou inconsciente produtivo a partir do entendimento do inconsciente enquanto aquilo que escapa à razão e que, no entanto, move as relações sociais, considerando que as estratégias de poder atuam em nossos corpos numa dimensão que nos escapa. É que *usamos de padrões regrados para ter a ilusão de que não ficamos expostos e indefesos à experiência da desrazão.* (Muylaert, 2000b, p.15) E ainda assim, uma vez tendo compreendido as regras, isso não garante que nosso regime de sensibilidade funcione segundo as mesmas, ou seja, as regras não fazem com que haja uma coerência entre este entendimento e o modo como sentimos e nos relacionamos com o mundo. Este sentir não se faz por funcionamentos individuais, mas é efeito das relações de forças sociais – também desejanças – que são coletivas, múltiplas, transhumanas e que se combinam, a cada novo contexto em novos modos de sentir, pensar, existir, agir.

Trata-se, assim, de romper com a dicotomia homem/natureza e considerar que, como ensina Nietzsche, temos relações de força por toda parte. Da mesma forma que uma flor desabrocha e isso é produção inconsciente, já que o pensamento da flor é sua própria ação e ela não precisa da racionalidade para se efetuar enquanto força ativa, muito se produz inconscientemente. Quando efetuamos a digestão, há fluxos produtivos e maquínicos que, em última instância, sustentam a vida e que também não passam por uma racionalidade consciente. Ainda assim, não deixam de ser produtivos e agir sobre a subjetividade ao estarem sensíveis às intervenções e modificações culturais, como o advento da *fast food* e da anorexia, por exemplo.

Os fenômenos físicos que compõem o universo também se dão por relações de forças que não pensamos, forças que afetam e são afetadas. É desse modo que funciona o inconsciente maquínico, por produção de fluxos, e somos afetados o tempo todo por forças humanas e não-humanas (como os fenômenos da natureza, da física, biológicos, animais, etc.). Rompe-se, assim, com uma hierarquia que privilegia o humano diante dos demais elementos que nos cercam e com os quais nos relacionamos. Dessa forma, esses

atravessamentos também são considerados como parte e funcionamento do inconsciente, que não é pessoal ou humano, que não se restringe a uma interioridade psíquica, mas que é exterioridade. Isso porque a dobra é uma invaginação dessa exterioridade, um recuo que diferencia uma parte deste fora a que chamamos “dentro”. Mas a noção de dobra nos aponta a artificialidade deste dentro, uma vez que ele é o próprio “fora”, somente provisoriamente dobrado, em constante transformação pelos demais elementos do fora que não estão ainda diretamente no “dentro”. Como nos aponta Deleuze, este é um tema discutido na Filosofia de Nietzsche e inquietante para Foucault:

[...] a obsessão constante de Foucault é o tema do duplo. Mas o duplo nunca é uma projeção do interior, é, ao contrário, uma interiorização do lado de fora. Não é um desdobramento do Um, é uma reduplicação do Outro. Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente. Não é a emanação de um EU, é a instauração da imanência de um sempre-outro ou de um Não-eu. Não é nunca o outro que é um duplo, na reduplicação, sou eu que me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim. [...] É exatamente como a invaginação de um tecido na embriologia ou a feitura de um forro na costura: torcer, dobrar, cerzir... (Deleuze, 2005, p.105)

Assim, podemos falar de interioridade somente enquanto dobra³², sendo a dobra composta por uma abertura em constante contato com o externo, algo que se refaz, que modifica seu funcionamento e se forma a cada encontro com a exterioridade – do mesmo modo que o trabalho de pesquisa se dá por dobras que se fazem entre quem pesquisa e a realidade que o cerca. São transformações, ressignificações e apropriações de sentidos que se produzem por afecções, multiplicidades que movem e recriam uma nova sensibilidade com a realidade de que desejamos ser próximos no momento da escolha do tema de pesquisa. São maquinações, então, que se fazem por toda parte entre os elementos que compõem a realidade e nos compõem porque também é assim que funciona o desejo maquínico. A concepção de inconsciente enquanto interioridade, tão naturalizada nas ciências humanas, é uma produção da modernidade enquanto uma concepção de homem e mundo:

É porque o inconsciente moderno é constantemente manipulado pelos meios de comunicação, pelos equipamentos coletivos, pelos especialistas de todo tipo que não podemos mais nos contentar hoje em defini-lo simplesmente em termos de identidade intrapsíquica.[...] Esta fórmula de inconsciente privado, personológico, familialista, edipiano, teve, aliás, uma grande importância em nossas sociedades, pois nela se apóia todo o sistema de culpabilização, de interiorização das normas que permitem que elas funcionem (Guattari, 1987, p. 167).

³²O conceito de dobra será ainda retomado no andamento da pesquisa, uma vez que ele adquire um papel fundamental nas análises.

Configura-se, dessa forma, como um *nó de interações máqunicas através do qual somos articulados a todos os sistemas de potência e todas as formações de poder que nos cercam* (Guattari, 1987, p. 171). Por isso, por tanto tempo, concebeu-se o inconsciente unicamente como algo programado e homogêneo, da ordem da repetição, justamente porque se aliaram aos saberes psicanalíticos que o fizeram os processos de normalização e normatização social com as quais estamos em constante relação. *É por isso que todas as técnicas de recentralização do inconsciente no sujeito individuado [...] tem, atualmente, uma posição privilegiada dentro da gigantesca indústria de normalização, de adaptação e esquadramento do socius na qual se apóiam as sociedades capitalistas.* (Guattari, 1987, p. 171). Este autor aponta, assim, para os investimentos normativos sobre a produção desejante, sem, entretanto, considerar que estes sejam capazes de dominar todo o funcionamento desejante, sendo uma das forças que investem os territórios desejantes, em embate constante com as forças ativas de desterritorialização, uma potência revolucionária.

O desejo é o sistema de signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente no campo social. Não há eclosão de desejo, seja qual for o lugar em que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos. (Deleuze apud Rolnik, 1989, p.23)

Estabelecemos, aqui, a relação do inconsciente com o pensamento e agora outros elementos irão se agregando a este conceito no decorrer deste item de discussão.

Produzir sujeitos implica compor e produzir nos corpos funcionamentos inconscientes que ponham em movimento certas racionalidades por sua agregação à vida afetiva, das sensações, dos modos de perceber, conceber e relacionar-se com o mundo dos indivíduos. O que Guattari aponta em *Revolução Molecular* (1987) é que as tentativas de desmontar o sistema capitalista, a partir de diversos movimentos sociais, não alcançaram êxito justamente porque desconsideravam a dimensão dos modos de subjetivação dos grupos envolvidos na transformação do sistema. Ou seja, daquilo que se ajustava ao desejo das massas na produção do fascismo, por exemplo, de que os funcionamentos inconscientes das pessoas sustentavam um modo de relação fascista.

Esse inconsciente, que passa pelas paixões e que engendra também racionalidades, (sendo muitas vezes o motor de lógicas conscientes), será considerado no modo de inscrição e produção da sexualidade infantil. Explicito um pouco mais de que desejo estou tratando, uma

vez que há rupturas com a tradicional concepção psicanalítica de desejo e ressignificações de algumas de suas problemáticas. Por isso mesmo:

Não se trata de um inconsciente de especialistas, mas de um campo ao qual cada um poderia ter acesso tranqüilamente e sem preparo especial, um território aberto de todos os lados às interações sociais e econômicas, diretamente ligado às grandes correntes históricas, e, portanto, não exclusivamente centrado nas disputas de famílias dos heróis trágicos da Antiguidade grega (Guattari, 1987, p. 167).

Trata-se, então, de um desejo que move práticas que perturbam as lógicas dominantes, podendo ser tratado como uma espécie de matéria-prima das relações, fluxos que potencializam criações disruptivas com o hegemônico na sexualidade, por exemplo. Deste modo, o inconsciente infantil apresenta um caráter histórico-mundial composto por raças, países, religiões, culturas que produzem zonas de intensidade. Sendo a criança um corpo transposicional, múltiplo, ela se identifica com os mais diversos personagens, não apenas os familiares. Trata-se de um inconsciente produzido na história e na cultura. Norbert Elias, um historiador que busca entender a produção de alguns elementos psicológicos da constituição humana, aponta-nos diversas formas de subjetividade produzidas ao longo da história, destacando as diferenças entre grupos sociais, épocas, povos no que tange ao modo de estabelecer as relações sociais, aos modos de sentir e se situar afetivamente:

Em nível mais profundo, a racionalidade e a modelação do sentimento de alguém que cresceu numa família de classe operária são diferentes daquele que cresceu num ambiente seguro e abastado. E, finalmente, a racionalidade e os padrões de sentimento, a auto-imagem e a economia pulsional dos alemães, ingleses, franceses e italianos se diferenciam de acordo com suas diferenças históricas de interdependência, e a modelação social da pessoa no Ocidente, como um todo, difere das dos orientais. (Elias, 1993, p. 231-232)

Conceber o inconsciente infantil de modo maquinaico, como rizoma, produzido por multiplicidades, implica também um questionamento do modo como se pensa a relação do inconsciente infantil com a família. Para a esquizoanálise, o inconsciente não tem uma natureza familiar, mas é a família uma das máquinas que se acoplam às máquinas desejantes infantis. Isso quer dizer que os mapas da produção inconsciente infantil fazem recortes de diversos territórios, e a família é um deles. Nos processos de subjetivação infantil, os pais são somente “meios”, abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas, passagens no mapa de devires de uma criança.

Assim, tem-se um inconsciente que é produtivo e composto por experimentações nômades, em que não faz sentido uma estruturação em torno do complexo de Édipo, que seria

uma fixação da subjetividade infantil em torno da família. Adentra-se na crítica de Deleuze e Guattari sobre a “edipianização”³³ do inconsciente, que é um movimento de todo o campo social, que se efetua de diversas formas, sendo uma delas a partir da psicanálise. Isso significa que a psicanálise reafirma esse tipo de subjetividade edipianizada ao naturalizá-la, ao invés de observá-la em sua vigência histórico-social enquanto investimento desejante. Desse modo, considera o inconsciente como estrutura arborescente, que tem um eixo central, o complexo de Édipo, como se os demais agenciamentos fossem ramificações desse eixo central. Cria-se, assim, uma hierarquia que produz repetição, já que os demais fluxos desejantes são atraídos ou mesmo significados sobre essa estrutura central. Diante da edipianização, os corpos infantis vêm-se impossibilitados de suas múltiplas conexões por priorizar a família como principal, senão único, investimento desejante, desconsiderando que o desejo investe *n* outras possibilidades porque a vida se dá por transformações produtoras de diferença, condená-la à repetição é desvalorizá-la.

E por que pensar num inconsciente “maquínico”? Maquínico porque não se refere unicamente a um funcionamento das relações humanas, nem se restringe aos investimentos em figuras ou relações humanas. Primeiramente, não é a uma concepção mecanicista a que as máquinas se referem, mas à idéia de engrenagens, funcionamentos, acoplamentos de fluxos, interconexões entre a criança (enquanto recorte de fluxo) e o que a cerca. São máquinas que se associam a outras máquinas e mudam de regime de funcionamento conforme as forças que estejam em jogo em cada momento e em cada contexto, em conexões múltiplas produtoras dos mapas infantis. Estes são abertos, desmontáveis, modificáveis, reversíveis, compostos por múltiplas entradas e fazem-se do mesmo modo que as crianças brincam com sucatas ou fazem arte.

Tendo em vista esse movimento incessante e fluxional do inconsciente infantil, não faz sentido falarmos de estruturas inconscientes, mas de mapas que são potência de vida

³³ Segundo o complexo de Édipo, a culpa sentida pelo filho por desejar a mãe é constitucional do inconsciente humano, uma vez que a psicanálise considera como se as coisas comessem com a criança. Já para a esquizoanálise, a culpabilidade é uma idéia projetada pelo pai antes de ser um sentimento experimentado pelo filho. (Deleuze & Guattari, 1995, p. 349). Trata-se de uma série de relações sociais anteriores à criança, em que construímos e sustentamos funcionamentos desejantes produtores de culpa. É que, para a psicanálise, os pais fazem parte de estruturas inconscientes, são antes idéias, fantasmas, representações com funções já definidas e universais. Definem-se como primeiro investimento desejante que instaura a falta, uma vez que todo desejo é desejo edípico nunca realizado. Esse desejo, na impossibilidade de realizar-se de forma incestuosa, investe-se em objetos substitutos que, embora não sejam os próprios objetos edípicos, encontram-se ligados a esse desejo primário, como reedições edípicas. O desejo é sempre social, desejam-se mundos, deseja-se vida. Os personagens, os ‘objetos’, são sempre expressões, formas de efetivação do desejo de produção, afirmação ou negação da vida, no sentido nietzscheano.

porque permitem múltiplas conexões: entradas e saídas de forças, formas de expressão e agenciamentos do desejo. Esses mapas infantis fazem-se por trajetos, parte material, corpórea, visível dos mapas. São eles os percursos que uma criança efetua em suas conexões com os mais diversos meios, caminhos que uma criança trilha para experimentar o mundo que a cerca. Nesses percursos, a criança experimenta intensidades, devires que se fazem no encontro com meios heterogêneos, produtores de multiplicidades-infância. Criam-se, assim, modos de relação das crianças com o que as cerca – são os agenciamentos: junção entre a parte extensiva dos mapas, os trajetos e sua parte intensiva, os devires.

Por exemplo, o trânsito de uma criança pela escola, aula de dança, brinquedos, família, mídia, grupo terapêutico é sempre singular. A criança lida com cada um desses espaços de modo intensivo, e cada encontro retém alguns afectos e constrói com eles suas marcas. São estas que produzem um território subjetivo, altamente desterritorializável pelos fluxos que continuam passando pelo corpo infantil, do mesmo modo que uma criança pode desterritorializar territórios por onde transita com os devires que se produzem, com um devir-criança que a acompanhe. Os mapas infantis seriam, então, nesse exemplo, os recortes das intensidades vividas nestes espaços, em suas combinações, juntamente com o trajeto que uma criança faz por esses meios. Seriam sobrevãos que dizem do que ela experimenta num dado momento e que é transitório, já que esses elementos (família, dança, brinquedos, etc.) são maquinados e agenciados pelo desejo infantil. E a criança não se contenta com o que encontra pronto e dado como mapa, ou melhor, decalque de infância. Ela põe em questão o que está instituído com suas criações, por isso o inconsciente desejante é por si só revolucionário: porque não respeita o que é regra ou norma em seu movimento de produção – ele almeja a multiplicidade, funciona por mapas transbordantes de devires. São as relações que dirão na seqüência das produções desejantes o que é ético ou não. A partir de uma ética spinoziana³⁴, a ética se produz nos encontros e não está submetida a valores *a priori*. Algumas transgressões, assim, podem ser éticas ou não, dependendo do que produzirem, dos efeitos das forças sobre os corpos e as relações. O potencial revolucionário do desejo está na impossibilidade de que se deseje somente dentro das normas sociais. Nem o sujeito mais normalizado pode desejar absolutamente assim.

³⁴ A ética de Espinoza será discutida mais detidamente nos Capítulos 5 e 6.

1. 4 – Algumas formas de expressão das diferenças: linhas de fuga e resistências

Trataremos, agora, de algumas diferenças importantes entre o conceito de linhas de fuga (Deleuze e Guattari) e o de resistência (Foucault). A primeira delas é a relação entre as linhas de fuga de Deleuze e Guattari e as resistências de Foucault. Ambas tratam de formas de expressão das diferenças, entretanto, cada qual se articula a conceitos distintos. A ver, as resistências referem-se ao poder, estão em relação constante com este e implicam num modo de enfrentamento do poder. São resistências que atuam como formas de escape ao poder, a partir de um reconhecimento de sua existência e de uma luta contra sua potência homogeneizante. Implicam no exercício de uma prática de liberdade, portanto. No caso das linhas de fuga, a relação se dá com o desejo. Estas linhas de fuga, em alguns momentos, atuam como formas de resistência, enfrentam o poder, escapam-lhe. Entretanto, trata-se de um conceito mais amplo que ultrapassa o poder, que diz respeito aos processos de diferenciação que são inevitáveis na produção desejante. Ou seja, é impossível que a realidade se produza sem que diferenças se efetivem e, ao mesmo tempo, estas diferenças são formas de escape às instituições, aos estratos. Mas, a diferença fundamental aqui é que as linhas de fuga não visam o poder e não são resultado de seu investimento sobre os corpos, elas são anteriores ao poder. Neste sentido, Deleuze fala-nos ainda:

[...] os fenômenos de resistência seriam como uma imagem invertida dos dispositivos, eles teriam as mesmas características, difusão, heterogeneidade... etc. Eles estariam *vis-a-vis*, mas esta direção me parece tampar os resultados, mais do que encontrar um. [...] As linhas de fuga, os movimentos de desterritorialização me parecem não ter equivalentes em Michel, como determinações coletivas históricas. Para mim, não há problema de estatuto dos fenômenos de resistência: porque as linhas de fuga são as determinações primeiras, porque o desejo agencia o campo social, são antes os dispositivos de poder que são produzidos por seus agenciamentos e os achatam ou saturam. (Deleuze, 2003, p. 186)

Cabe então, tratarmos da relação entre desejo, poder e potência estabelecida por Deleuze, ainda neste mesmo texto, para nos aproximarmos um pouco mais das implicações de cada um destes conceitos para o entendimento da relação entre diferença e desejo.

1. 5 - Desejo, poder e potência

Para Deleuze, o desejo é anterior ao poder. É o desejo que produz o poder. Embora o poder também possa produzir desejo, anteriormente o poder se fez por uma produção desejanse. Trata-se, então, do poder enquanto uma das dimensões do desejo. Uma das suas formas de expressão, um agenciamento (importante), um modo de funcionar do desejo, deste produzir as relações enquanto relações de poder. Ou ainda, as relações de poder podem ser uma das linhas desejanse que compõem os corpos. Isso porque o desejo produz sempre *potências*, linhas de força, que não necessariamente são forças que engendram relações de poder. É que as relações de poder são um dos modos de efetivação das potências dos corpos, da potência desejanse. Deleuze (2003, p.182) discute ainda que a noção de poder não deve ser tomada como um conceito global a ser miniaturizado no nível de uma microanálise. Isso seria miniaturizar o Estado ao invés de estabelecer articulações entre o micro e o macro, considerando as diferenciações que lhe são respectivas, sem reduzi-los ao ‘pequeno’ e ao ‘grande’.

Se eu falo junto com Félix Guattari de agenciamento de desejo, é porque eu não estou certo de que os micro-dispositivos possam ser descritos em termos de poder. Para mim, o agenciamento do desejo, marca que o desejo não é jamais uma determinação ‘natural’ ou ‘espontânea’. [...] Dirá, ao meu ver, que o desejo circula dentro de agenciamentos heterogêneos. (...) Seguramente, um agenciamento de desejo comportará dispositivos de poder, mas se precisa situá-los entre os diferentes componentes do agenciamento. (Idem, p. 182-183)³⁵

As forças produzem potências, vontade de potência, desejo e também poder, relações de poder. Neste sentido, se o desejo é também anterior ao poder e está contido nele – ao invés de contê-lo tão somente, o que seriam estes movimentos de efetivação de uma potência enquanto poder? Deleuze nomeia estes movimentos enquanto agenciamentos de reterritorialização:

Os dispositivos de poder surgiriam de todos os lados onde se operam reterritorializações, inclusive abstratas. Os dispositivos de poder seriam, pois, um componente dos agenciamentos. Mas os agenciamentos comportariam também pontos de desterritorialização. Resumindo, os dispositivos de poder não seriam os que agenciam, nem os que seriam constituintes, mas os agenciamentos do desejo que engendrariam formações de poder, seguindo uma de suas dimensões. Isto é o que me permitiria responder à pergunta, necessária para mim e desnecessária para Michel: como pode ser desejado o poder? A primeira diferença para mim seria, portanto, que o poder é uma

³⁵ Texto originalmente em espanhol, tradução minha.

afecção do desejo (dizendo que o desejo não é jamais ‘realidade natural’). (Idem, 2003, p. 183)³⁶

Primeiro, há diferenças, há linhas de fuga e escape e, então, o poder tenta capturá-las e quando estas se chocam com o poder produzem-se as resistências. Não são necessariamente revolucionárias, mas o poder se investe sobre elas para capturá-las, impedir que se efetivem, que ganhem território ou coloca estes territórios à serviço do poder, que são as reterritorializações, produtoras de ‘mais do mesmo’, de repetição ou de diferenças que mantém uma repetição anterior.

O ato de tornar uma norma ou até uma diferença hegemônicas sobre as demais, configura-se enquanto uma captura da potência desejante de diferenciação. É o que poderíamos chamar, também, de micro-fascismos, que é a produção de fascismos num nível micropolítico que se faz nas mais diversas relações, sejam elas amorosas, de amizade, familiares, institucionais, nas relações de trabalho, em qualquer nível de relação e que atravessam também as grandes instituições como o Estado, a saúde, a Educação, compostas também por todas estas micro-relações. Os micro-fascismos atuam, enquanto forma de lidar com um encontro de diferenças, quando alguma(s) delas tentam ‘esmagar’, ‘dominar’, eliminar ou se sobrepor às demais. Seriam os devires uma outra possibilidade de encontro das diferenças quando, neste encontro aumentam-se as potências dos corpos heterogêneos do encontro, e cada diferença produz na outra novas diferenciações, transformações moleculares. Neste sentido, cabe, ainda, ressaltar que as diferenças não se referem a grupos específicos e não se restringem a eles, trata-se de diferenças em todos os níveis de relação, todo tipo de diferença, como discutimos no item 1, e Deleuze segue dizendo:

Eu compartilho com Michel o horror por aqueles que se chamam marginais: o romantismo da loucura, da delinquência, da perversão, da droga me é cada vez mais insuportável. Mas as linhas de fuga, ou melhor, os agenciamentos do desejo, não são criados somente pelos marginais. Estes [agenciamentos] se fazem contra as linhas que atravessam uma sociedade, onde os marginais se instalam aqui ou lá, para fazer um cacho espiral, um redemoinho, uma recodificação. Eu não tenho, pois, necessidade de um estatuto dos fenômenos de resistência: já que o primeiro dado da sociedade é que tudo foge, tudo se desterritorializa. (Deleuze, 2003, p. 186)

Tendo tratado da diferença, sua relação com o poder, com o desejo, adentramos agora algumas formas de efetivação destas forças de captura sobre os corpos infantis, a partir do que Foucault denominou como dispositivo da sexualidade. Sendo a diferença um dos efeitos da

³⁶ Texto originalmente em espanhol, tradução minha.

produção desejante infantil, e a sexualidade um dos efeitos desta produção desejante, passo a discutir a produção da sexualidade infantil na relação com a produção desejante e o dispositivo da sexualidade. Para questionar o modo como a sexualidade infantil vem sendo concebida e as práticas que são investidas sobre a infância, torna-se necessário analisar que investimentos e produções inconscientes sustentam os processos de que tratamos. Tal empreitada será possível a partir do encontro com as cartografias escolares. Antes, farei uma aproximação com os processos de normalização social e seus investimentos modernos sobre os corpos infantis.

- Produção desejante nos embates com o dispositivo moderno de controle da sexualidade

“É por razões inconfessáveis que se nega a existência de uma sexualidade infantil, mas é também por razões pouco confessáveis que se reduz essa sexualidade a desejar mamãe e querer o lugar do pai.” (Deleuze & Guattari, 1976, p. 132).³⁷

Entendo sexualidade, neste trabalho, como um modo a partir do qual se dão as relações humanas em que há investimento desejante, embora problematize uma supremacia da sexualidade sobre os investimentos desejantes. Sexualidade é vista aqui como um dos territórios do desejo que envolve o encontro dos corpos. Isso porque, ao remeter toda produção desejante à sexualidade em termos de sublimação ou deslocamento, por fim, tudo torna-se sexualidade e, ao mesmo tempo, nada se trata de sexualidade. Ao tornar-se tudo sexual no desejo, pouco se fala ou pouca expressão tem o “sexual” que diz respeito aos corpos, como constata Pretto (2006). A autora trata do ocultamento da sexualidade no currículo do curso de Psicologia. Mas podemos identificar diversos espaços de produção do conhecimento em que este mesmo movimento ocorre. A sexualidade torna-se uma transcendência, algo ideal que existe enquanto idéia por toda parte, mas que não aparece em parte alguma enquanto imanência no que se refere às práticas sexuais ou a uma superfície de inscrição sobre os corpos, sobre a pele. A imanência refere-se a um aqui-agora, dos momentos em que se tem visibilidade das práticas sexuais, destas serem a matéria-prima de discussão do tema, a partir do próprio acontecimento. A relação das crianças pré-escolares com o território

³⁷ Nesse sentido, todo o processo de “edipianização” do inconsciente infantil de que tratei acima tem grande ressonância com a genealogia da sexualidade infantil feita por Foucault, que discutirei mais atentamente, ao final deste item.

da sexualidade, suas intervenções, construções e absorções do que socialmente as inscreve neste território faz-se num plano de imanência, ou seja, não está dada *a priori*, depende do contexto em que se processa, é sempre relacional e múltipla. Entretanto, o fato de tudo ser remetido à sexualidade acaba por esvaziar a própria palavra de significado, tornando a sexualidade um ente abstrato, capaz de dar conta de tudo que existe. Assim, não se refere mais às produções cotidianas na relação de um plano de consistência com um plano de imanência, ou seja, num plano em que se produzam os saberes a partir dos acontecimentos (imanência) e estes possam arregimentar matérias de expressão num campo social e com elas construir um campo de possibilidades e composições (consistência). A transcendência buscada, objetivada, seria o plano de organização, com o qual os demais planos tem de se haver neste jogo de forças.

Todos estes planos são os modos de funcionamento do desejo maquínico e também da sexualidade. A produção desejante, processo mais amplo onde se insere o território da sexualidade, implica em relações entre corpos que afetam e são afetados, relações em que se produzem diferentes platôs de intensidade, geradores de diferentes combinações de potência e impotência nas relações com outros corpos. Nos territórios da sexualidade, um dos modos de investimento desejante, tudo depende dos limites e limiares a que estão sujeitas as identidades de gênero, sexuais ou de infância. Isso quer dizer que há sempre uma multiplicidade de modos de expressão do desejo infantil que depende do tipo de agenciamento que se faz nas relações. Essas afetações entre os corpos têm intensidades das mais diversas. Dependendo da intensidade de um fluxo, ele pode operar uma passagem, a produção de um novo território ou mesmo rupturas, fissuras no que está dado nas instituições e engessamentos que compõem o inconsciente. Isso depende, também, das possibilidades desta afetação por estes fluxos ter expressão no mundo, ganhar território num plano de consistência.

Por isso, não se trata de diversidade sexual, mas de multiplicidade de sexualidades, produção de *n* sexos. Pensar diversidade de gênero ou sexual é diferente de considerar as microfissuras que desterritorializam as identidades o tempo todo. Não é na totalidade dos indivíduos que se consideram as diferenças produzidas. Esse seria o nível molar das transformações, ou seja, visível, o final de um processo. São agenciamentos que ultrapassam os indivíduos, que instituem novas relações de velocidade e repouso entre os elementos que compõem o funcionamento maquínico dos corpos. Eles atravessam o indivíduo, mas não param nele. Seguem atravessando outros corpos, num efeito em cadeia, em conexões de efeito dominó sobre o qual não temos controle.

Tais ressonâncias constituem o nível molecular da produção de diferença, em que não faz sentido pautar as multiplicidades pelas identidades. A sexualidade infantil tem sido concebida, em nossa sociedade, a partir de uma perspectiva molar. Diante dessa sexualidade molar, proponho-me a analisar as sexualidades moleculares que as crianças inventam – a sexualidade como um dos territórios da produção desejante infantil, que implica certos tipos de agenciamentos entre os corpos das crianças e outros corpos.

Ainda que haja um padrão heteronormativo, na própria heterossexualidade, produzem-se o tempo todo diferenças que não cabem na categorização de homossexualidade e que, no entanto, fazem diferir a própria heterossexualidade. Se nos propomos a questionar essas relações, não faz sentido continuarmos pensando ou utilizando categorias binárias para discutir diferença. Em toda parte, o que há é diferença; portanto, não faz sentido falar em “os diferentes” como sinônimo de anormais ou desviantes. Mesmo se pensarmos os “desvios” e “anormalidades”, eles estão por toda parte quando se atenta para a molecularidade das diferenças, inclusive, na própria heterossexualidade. Isso porque a norma é uma ficção que visa nos fazer crer que somos todos iguais e ‘cabíveis’ na norma, quando na verdade, há mais escape da norma do que se considera e tudo que escapa é entendido como desvio e anormalidade. Ao romper com estas categorias naturalizadas, deixa de fazer sentido uma “tolerância” com “as diferenças”, já que há muitas diferenças que não são visibilizadas e fazem parte do cotidiano, então diferentes somos todos uns dos outros. Assim a “causa” das minorias não fica sendo mais questão de gueto, porque é a causa de todos, o que muda as perguntas a serem feitas.

E as minorias em nós? E todos os momentos em que aquilo que sentimos não cabe nos padrões normativos nem nas próprias categorias referendadas como anormalidades excluídas, fazendo-nos então, inventar territórios singulares para nossas vidas? Dessa forma, o que se passa nos movimentos sociais no nível das minorias é o mesmo processo que nos constitui, numa diferenciação sem fim, de nós em relação a nós mesmos e ao mundo que nos cerca. As diferenças é que produzem todos os encontros por fluxos que se cortam e produzem novos fluxos. Isso quebra um pouco com um narcisismo a que estamos acostumados, em que existimos nós, os normais, e existem eles, os diferentes, que devemos incluir, já que a diferença não está em nós e não nos pertence, uma vez que não se trata de ego, personalidade ou identidade. Esse desapego permite uma outra relação com todo tipo de diferença que nos constitui cotidianamente, ao contrário de vivê-la enquanto um problema de poucos, com quem me solidarizo. Trata-se de solidarizar-se com a multiplicidade de possibilidades existenciais que todos nós, tantas vezes, esmagamos por nossos pactos velados com as normas, com o

desejo de poder que nos faz optar pelo fascismo, com conseqüências inevitáveis para nossas próprias vidas.

Olhar o que difere implica, então, na consideração de que se criam sempre novos territórios subjetivos, invenções de novos mundos, inevitavelmente, porque, somente com uma visão por demais desatenta, seria possível que algo se repetisse absolutamente. Refiro-me a um processo amplo que envolve produção inconsciente, maquínica a partir da qual se produzem os corpos a si mesmos, ao mesmo tempo em que se produzem outros corpos. O desejo opera por materialidades corporais, não se restringindo aos processos mentais. Em toda parte, estão corpos onde se sustentam devires.

A sexualidade é feita de experimentações dos corpos nas mais diversas combinações de constelações afetivas de cada corpo, de partes intensivas em que se fazem os mais estranhos e inusitados agenciamentos com o outro. Os afectos distribuem-se por todo o campo social, do qual fazem parte lugares, estações, temperaturas, cores, objetos, circunstâncias, enfim, elementos humanos e não-humanos: devires-animais, porque a sexualidade está em toda parte.

Sexo não-humano são as máquinas desejanças, os elementos maquinísticos moleculares, seus agenciamentos e suas sínteses, sem os quais não haveria nem sexo humano especificado nos grandes conjuntos, nem sexualidade humana capaz de investir estes conjuntos (Deleuze & Guattari, 1976, p. 373).

A sexualidade é construída na cultura, socialmente. A ela é inerente uma dimensão política³⁸, pois não é possível que a sexualidade, sendo produzida em meio a um imbricamento de investimentos de toda ordem (inclusive políticos), esteja desconectada ou alheia aos jogos e relações de poder que sustentam forças políticas, culturais e econômicas. Isso implica uma dimensão ética que nos remete à pergunta sobre os efeitos e conseqüências dessa produção para a afirmação ou negação da vida. Ou seja, que tipo de vida se produz? Nesse sentido, o próprio corpo – constituído também de uma dimensão biológica – é ressignificado e tecido simultaneamente nessas dimensões, tornando-se histórico. *Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas (Louro, 2000, p.11).*

Trata-se, assim, de uma sexualidade como dispositivo produtor/produzido por normas sociais (como aponta Foucault, em *História da Sexualidade*), como máquina social desterritorializada pelas máquinas desejanças em sua dimensão molecular (conforme Deleuze

³⁸ Política no sentido de que se instituem modos de vida e movimentam-se práticas discursivas a cada nova intervenção nossa no mundo.

e Guattari, em *Anti-Édipo*, 1976). É a partir desse jogo de forças que incidem sobre a sexualidade na interface das contribuições teóricas desses três autores que seguirei esta discussão. Primeiramente, aponto a forma como Foucault historiciza a sexualidade ao considerá-la como produção de um dispositivo moderno de controle dos corpos, a partir de um controle da sexualidade infantil. O que muda com o novo tratamento que Foucault dá à sexualidade? Primeiramente, questiona-se a hipótese repressiva, segundo a qual falar de sexo seria da ordem da transgressão, tido como proibido e portanto, ao fazê-lo se produzisse uma forma de ‘liberação sexual’ que nos permitiria falar de sexo o tempo todo e em qualquer lugar.

Isso porque, mesmo no “falar” de sexo, há formas de poder em exercício produtivo que incidem sobre os corpos e fazem com que falem para ter um maior controle de suas práticas em relação à sexualidade. Complexifica-se, assim, a questão ao considerar-se que há um refinamento dos mecanismos de controle social que, agora, ao incidirem sobre os corpos, passam a imprimir-lhes uma interioridade que pode ser compreendida pela sexualidade. Foi a formação desse dispositivo da sexualidade que permitiu, a partir do século XVIII, que o corpo infantil fosse tomado como alvo de investimento de saber-poder e vigilância. Estes, por sua vez, tornaram possível que a sexualidade dos adultos fosse posta em questão.³⁹ Para Foucault (1985), a sexualidade não deve ser pensada como algo da natureza humana que o poder pode reprimir e nem mesmo como um domínio obscuro a ser desvelado pelos saberes. Segundo ele:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (Foucault, 1985, p. 100).

Tal entendimento possibilita-nos pensar que o dispositivo da sexualidade atua no corpo social a partir de modelos hegemônicos de sexualidade, com seus discursos dominantes, que se pautam nas categorias: homem, branco, heterossexual, urbano, ocidental, classe média. Assim, aquilo que escapa a essas categorias é tido como desvio e anormalidade. Dentro dessas categorias, existem expressões, comportamentos e configurações subjetivas mais ou menos aceitas, sendo as anormais aquelas que devem ser “corrigidas”. É como se as normas fossem forças gravitacionais que tentam capturar o que se diferencia para levá-lo “de volta” ao

³⁹Retomaremos e aprofundaremos esse ponto no próximo capítulo, com a discussão da normalização da sexualidade que engendrou uma “sexualidade infantil”.

modelo hegemônico e, na maioria das vezes, para constituir os corpos dentro dos padrões hegemônicos.

Trata-se de uma tecnologia política complexa, que produz comportamentos nos corpos e altera as relações sociais, criando marcas que vão ressignificando e fazendo com que se desloquem os focos de poder e as estratégias de captura. São técnicas polimorfas de poder que, se por um lado, desqualificam, bloqueiam e recusam, por outro, também incitam, intensificam e produzem formas de relação com a sexualidade. *Sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos, o poder consegue chegar às mais tênues individualidades das condutas?*(Foucault, 1985, p.17). Essa pergunta torna-se essencial no estudo que fazemos sobre os modos de inscrição de uma sexualidade infantil das crianças, e cabe atentar aos funcionamentos desse dispositivo.

Um dos modos de ação desse dispositivo consiste em tomar-se o sexo como problema dos discursos científicos e especializados. Nesse sentido, o que era da ordem das práticas sociais (relação dos corpos com seus prazeres) passa a ser entendido como da ordem de uma interioridade do sujeito, que diz a verdade última sobre ele, colando, agora, as práticas sexuais e sociais a uma identidade individualizante. Como nos aponta Deleuze sobre a discussão dos modos de subjetivação, na perspectiva foucaultiana:

A relação consigo não permanecerá como zona reservada e guardada do homem livre, independente de todo 'sistema institucional e social'. A relação consigo entrará nas relações de poder, nas relações de saber. Ela se reintegrará nesses sistemas dos quais começara por derivar. O indivíduo interior acha-se codificado, recodificado num saber 'moral' e, acima de tudo, torna-se o que está em jogo no poder (...). A dobra parece, então, ser desdobrada, a subjetivação do homem livre transforma-se em sujeição: por um lado, é "a submissão ao outro pelo controle e pela dependência", com todos os procedimentos de individualização e modulação que o poder instaura, atingindo a vida cotidiana e a interioridade daqueles a que chamará seus sujeitos; por outro lado, é "o apego (de cada um) à sua própria identidade mediante consciência e o conhecimento de si", com todas as técnicas das ciências morais e das ciências do homem que vão formar um saber sobre o sujeito. (Deleuze, 2005, p. 110)

Passa-se, então, a produzir um dispositivo que visa a extrair dos indivíduos saberes e prazeres sobre seus corpos para que possam ser controlados o mais eficientemente possível. E esse controle não é repressivo, mas produtivo, faz funcionar modos de subjetivação. É todo um investimento social e discursivo sobre o falar do sexo que permite que se produzam esses saberes. Cria-se um mito moderno sobre a sexualidade, que consiste na possibilidade de

conhecer a essência do sujeito a partir de sua sexualidade e, ao mesmo tempo, produz os próprios ‘sujeitos’ em função desta mesma sexualidade. *Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto ele é suspeito de saber a quantas andamos nós.* (Foucault, 1985, p. 76). Associadas às estratégias de disciplina, estão as estratégias de governamentalidade. A sexualidade é justamente onde se investem e se articulam de modo eficiente ao funcionamento das relações de poder essas duas estratégias modernas de controle.

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (Foucault, 1985, p. 98).

A governamentalidade é possível uma vez que se tomam as populações como governáveis tanto no nível individual, quanto em grande escala, a partir de políticas públicas que visem grupos específicos. Estas políticas, embora se destinem a um ‘cuidado’ e ‘assistência’ ao cidadão comum, acabam efetivando práticas de controle da população a partir da gestão das vidas, uma vez que se destinam às famílias pobres e as normalizam em função de valores, sentidos, significados, concepções e posturas ‘normais’, ou seja, que se referem aos grupos que possuem posição privilegiada nas relações de poder.

O dispositivo da sexualidade funciona segundo um mecanismo invisível que nos faz dizer de nós mesmos e dos outros *num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário e o consentimento à inquisição.*(Foucault, 1985, p. 75). Trata-se de uma vigilância mútua associada a uma autovigilância, em que desejo e poder se articulam. Ou seja, o poder já não é externo ao desejo e nem funciona como meio de “repressão” ou “bloqueio” desse desejo. Os próprios sujeitos do poder se auto-vigiam, o poder passa a ser investido no ‘si’, ele é incorporado pelos corpos em quem se investe e estes seguem mantendo o seu funcionamento, ainda que não se invista diretamente o poder sobre eles o tempo todo. É uma generalização do funcionamento do poder a partir do modelo jurídico, em que o poder funciona como interdição, censura – para cada infração, há uma punição. Entretanto, este modelo se amplia no exercício do poder moderno, já o anterior, monárquico, torna-se limitado a partir do século XVIII, quando outros modos de controle aparecem. No poder monárquico, era necessária essa figura externa que exercesse a estratégia de vigilância para que o poder funcionasse sobre os indivíduos. Com o poder moderno, essa vigilância se dissolve no tecido social, dá-se entre os pares, de um sujeito sobre o outro e ainda sob forma de auto-vigilância. Ao mesmo tempo, não se utiliza mais de intervenção sobre o corpo mediante dor, como anteriormente a partir do uso de meios punitivos. No regime moderno de poder, o controle se dá por uma série de técnicas, *não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle e que se*

exercem em níveis e formas que extravasam ao Estado e seus aparelhos (Foucault, 1985, p. 86). Assim, as tecnologias do sexo configuram-se como modos mais complexos que a simples proibição. Produzem-se, dessa maneira, estados de poder localizáveis e instáveis, ao invés de centros de poder. É nas relações que esse poder se produz, uma vez que o poder não é uma certa potência de que alguns seriam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (Idem, p. 89). Tratamos, então, de um poder pulverizado, capilar, microfísico, que não se situa, não se restringe ou se identifica com as instituições pelas quais circula, as quais constitui; funcionando, assim, de modo descentralizado.

Toda essa maquinaria de captura dos corpos e seus prazeres, do que antes era carne e agora passa a ser tomado como sexualidade, aponta uma articulação do próprio desejo com essas relações de poder. Há, então, um recorte dos prazeres dos corpos em torno daqueles prazeres que dizem respeito ao que passou a ser chamado de sexualidade, quer dizer, em torno das práticas que envolviam prazeres a partir dali relacionados direta ou indiretamente com a procriação. É assim que se estabelece uma gestão social das vidas e comportamentos, incidindo sobre os corpos tanto um poder disciplinar quanto biopolítico⁴⁰.

É somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar sobre si mesmo. (Idem, p. 83). Isso faz pensar que o olhar corrente que se tem do poder enquanto interdição é um tipo de redução altamente favorável ao próprio exercício do poder. Se esse poder funciona, então, de modo inconsciente, não-visível, não-explicito, de que modo sabemos de sua eficiência e das redes produzidas e produtoras de subjetividade? Por seus efeitos produtivos, talvez. Pelas realidades que engendra, pelos corpos e práticas que produz. Não é o poder que produz o desejo, mas a potência, sendo o poder um dos modos de expressão e funcionamento da potência dos corpos, ou seja, das relações de forças.⁴¹

Um tipo de efeito do poder são as formas de resistência que, inevitavelmente, acompanham-no. Estas são formas de embate, questionamento, enfrentamento dos efeitos homogeneizantes das tecnologias de controle sobre os corpos. Expressam-se por uma multiplicidade de modos de luta a que as formas de controle precisam se adaptar, mas há sempre uma defasagem entre o controle e o que escapa. São, assim, *pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem, na sociedade, clivagens que se deslocam, rompendo*

⁴⁰ Na seqüência, no cap. 2, item 2.1, a discussão sobre o biopoder será retomada em sua articulação com a infância.

⁴¹ Como discutimos anteriormente no item 1.5 “Desejo, poder e potência”.

unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e remodelando-os, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. (Idem, p. 92).

Do mesmo modo que o poder é pulverizado, também são suas formas de resistência, que atravessam estratificações sociais e individuais. Tem-se em vista que não se trata de um poder dominador que produziria vítimas e algozes, mas um jogo de forças passível de ser invertido ou reinventado. Sigo, aqui, com a genealogia que Foucault faz da sexualidade moderna para, em seguida, discutir um pouco da relação das máquinas sociais e suas dobras desejantes que produzem as resistências e linhas de fuga.

Foucault (1985) descreve quatro estratégias da modernidade que compuseram o dispositivo da sexualidade: a descrição do corpo das mulheres como históricas, a pedagogização do sexo das crianças, a socialização do comportamento procriativo e a psiquiatrização do poder perverso. A historicização do corpo das mulheres funcionou como um modo de desqualificar e patologizar a sexualidade feminina denominada excessiva ou nervosa. Temos resquícios dessa produção de subjetividade sobre as mulheres no que diz respeito a um lugar diferenciado de fala em que os mesmos discursos têm escuta e valor diferenciados dependendo do gênero que os professe. Ainda que possam as mulheres ocupar os mesmos espaços sociais que os homens, nem sempre o valor desses espaços ou o modo de relação dentro das diversas instâncias sociais é o mesmo.⁴²

Da mesma forma, as crianças passam a ter um sexo pedagogizado, que necessita de cuidados constantes, uma vez que passam a ter uma sexualidade natural e não-natural ao mesmo tempo. Ou seja, é natural porque se trata de um instinto sexual que acomete as crianças e é não-natural no sentido de que tal instinto deve ser “educado” e controlado para bem-estar físico e mental das crianças. É a partir de uma “cruzada anti-masturbatória” que esses discursos sobre a criança entram em cena na modernidade e nos subjetivam até os dias de hoje.⁴³

Associada a essas duas estratégias, está a socialização das condutas procriativas que, a partir de agora, passam a ser assunto de Estado porque precisam de governo (seja para incentivar a procriação ou para limitá-la). Por fim, há a psiquiatrização do comportamento perverso, que consiste em toda uma ortopedia do sexo, tornando-o de domínio médico e psicológico, o que substitui a moral no que se refere ao tratamento dado às perversões. O que

⁴² As marcas desta historicização são muito maiores e muito mais complexas que o discurso que se professa sobre ou o espaço social da mulher: é a própria suspeição de um gênero que está colocada, os efeitos deste processo são muito complexos e não serão discutidos profundamente aqui.

⁴³ Retomaremos este ponto no capítulo seguinte, em que descrevemos brevemente como surgiu a noção de sexualidade infantil no século XVIII e suas articulações com as redes de poder que funcionavam naquele período, associadas aos discursos científicos e morais.

antes era da ordem da devassidão agora tem características de anormalidade, segundo as categorizações científicas e sua produção de práticas sociais – cria-se, então, um capital patológico da espécie no sexo – aqui atua muito eficientemente o biopoder.

É justamente na questão da pedagogização do sexo das crianças que nos deteremos mais demoradamente neste trabalho, embora saibamos que os demais mecanismos também produzem controle sobre a infância e que eles aparecem entrecruzados.

- O que se quer de uma sexualidade infantil

Nos perguntamos: para que discutir sexualidade na infância? O que teriam as crianças a ver com as problematizações acima? Primeiramente, como discutimos antes, os corpos infantis são um dos investimentos do próprio dispositivo da sexualidade (pedagogização do sexo das crianças), modo através do qual se construiu o nosso modo atual de relação com a sexualidade, ou seja, o lugar que essa ocupa em nossas vidas e os efeitos que tem sobre nossa subjetividade.

Torna-se relevante, ainda, considerar que é nesta cultura (que produz e se relaciona com a sexualidade da maneira como discutimos acima, produto da modernidade e das construções pós-modernas) que nascem as pessoas a quem logo chamaremos de “crianças”. Em seguida, inscreveremos sobre os corpos “infantis” uma sexualidade a partir de marcas em nossos corpos, juntamente com a inscrição daquilo que chamamos de “infância”. É na modernidade que emergem a infância e a sexualidade infantil como objetos de estudo das ciências humanas. Do mesmo modo que nenhum dos dois era tomado como problema nos períodos anteriores da história, também o que se pensava acerca das práticas sexuais, sejam elas referentes às crianças ou aos adultos, era enormemente diferente. Cabe pontuar, brevemente, o que sustenta filosoficamente essas concepções e em que contexto de pensamento da época elas se constituem – o que faremos no próximo capítulo.

As crianças, desde sempre, vêm-se interpeladas por práticas discursivas que dizem de sexualidades hegemônicas e, ao mesmo tempo, de modos de relações afetivas, desejantes, nas quais são produtoras e se produzem nos encontros com outros corpos. Rolnik e Guattari (1986, p. 42) apontam, nesse sentido, a infantilização como processo de mediação das ações e pensamentos das pessoas pelo Estado, necessária na constituição de uma dependência, que é um dos elementos essenciais da subjetividade capitalística. O termo capitalístico é utilizado por Guattari e Rolnik (1986) para tratar de um funcionamento do capitalismo que, entretanto,

não se restringe ao mesmo, mas é a própria composição do funcionamento político-econômico do capitalismo com a produção de subjetividade. O período em que emergem estes discursos acerca da infância e da sexualidade é o mesmo em que se consolida o sistema capitalista (período pós-Revolução Francesa) em que se instituem formas de subjetivação e critérios de julgamento dos sujeitos (normal/anormal).

Toda a problematização acima aponta para o caráter produzido da infância, datado historicamente, o que não nos permite tratá-la como uma infância monolítica, mas, ao contrário, considerar a heterogeneidade de modos de infância na contemporaneidade. Isso implica uma visão mais panorâmica que considere as desigualdades sociais e econômicas que tornam possível falar em diversas infâncias: abandonada, desprotegida, protegida, institucionalizada (Sampaio, 2000). Além disso, pode-se questionar o ideal de infância produzido na modernidade por discursos especializados que insistimos em colar à realidade, considerando-a sempre imperfeita porque o ideal não se realiza. Isso produz um lugar de poder em que as crianças são sempre problemáticas, uma vez que não correspondem sempre ao que seria “natural”, “normal” ou mesmo esperado de sua idade e, mais ainda, de sua fase de desenvolvimento. Esquecemos, porém, que esses conhecimentos sobre a infância são produções modernas, estando envolvidos em relações de poder de várias ordens e relacionando-se com diversos investimentos sociais, como que abordarei no próximo capítulo.

Cap. 2 - Uma nova escola, uma nova infância: heranças culturais europeias, as nossas escolas, discursos e alianças.

2. 1 - A inseparabilidade da construção da infância e da escola moderna: heranças europeias

A partir dos dados históricos trazidos por Ariès (1981), passa-se a discutir a construção de um tipo de infância que emerge na modernidade e que se apresenta, enquanto ideal de infância, nos séculos seguintes. Estes dados se referem a um período anterior ao Iluminismo, quando a sociedade se relacionava com as crianças de uma forma muito distinta do que nos acostumamos atualmente. Neste sentido, estas diferenças nos mostram a heterogeneidade dos momentos históricos e da impossibilidade de universalização tanto do humano quanto do infantil. Citemos, pois, algumas destas características das relações sociais nos séculos XVI e XVII e de que modo vai se tecendo um ideal de infância a partir daí.

É no século XVII, na burguesia francesa que, primeiramente emerge o sentimento de infância, ligado a uma idéia de dependência. Até então as crianças eram inseridas logo que possível no meio dos adultos e participavam normalmente de suas atividades. Havia, nesse sentido, um anonimato da infância no tecido social, uma vez que as crianças eram denominadas “adultos pequenos” e essa era a única forma de destacá-los em relação à população adulta. Constituía, assim, uma massa amorfa de contorno genérico e que gerava pouco interesse para o pensamento da época. O que se identificava na relação com os pequenos era um sentimento de ‘paparicação’ logo do nascimento, mas havia um desprendimento com relação aos filhos, havendo uma forma de vínculo muito distinto do que reconhecemos hoje. Tanto que as crianças eram substituídas caso morressem sem grandes sofrimentos pelas famílias, sendo que muitas passavam poucos anos com os pais e logo eram inseridas na sociedade (com *status* inferior em relação ao adulto). É por isso que havia um ‘infanticídio tolerado’, quando o número de filhos se tornava inviável para as famílias e *as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou salvá-las.* (Ariès, 1981, p. 17).

O século XVIII é marcado por uma diminuição na mortalidade infantil: *as pessoas pararam de deixar morrer ou de ajudar a morrer as crianças que não queriam conservar.* (Ariès, 1981, p. 17) Assim, o autor tece uma comparação que facilita visualizarmos que modo era este de se relacionar com a infância: se tinha com as crianças uma relação parecida com a

que se tem hoje com o feto, como se este ainda não fosse vida ou, ao menos, uma vida menos reconhecida por estar ainda em formação, “pouco” desenvolvida.

O termo *infans* designa aquele que ainda não fala, sua designação surge na burguesia francesa e posteriormente se expande para as classes populares. Nesse sentido, Áries é criticado por não ter retratado a infância pobre e ter se atido a um saudosismo da vida comunitária. Talvez o que Áries nos possibilite com sua história da infância e da família seja um olhar sobre os momentos históricos que antecedem a construção do pensamento que temos hoje sobre os mesmos, delineando um período de constituição de subsídios de entendimento para os posteriores estudos, práticas e políticas que dariam grande importância tanto à infância quanto à família.

A partir do século XVIII, as famílias se centralizam em torno dos pequenos e elas passam a ter contornos mais bem definidos, diferenciam-se da grande massa densa que era a sociedade da época. Tanto que é neste momento que emerge a divisão dos cômodos da casa, em que estes passam a contar com entradas independentes que permitam certa ‘intimidade’ e individualidade para cada membro da família, discernindo a mesma por sua vez, das demais famílias. Essa delimitação entre o espaço público e o espaço privado vai se esboçando concomitantemente à produção da família como célula inicial da sociedade.

Concomitantemente, as crianças passam a se diferenciar diante do bloco homogêneo em que se categorizavam aqueles que não eram adultos. A produção do sujeito infantil possibilita uma coagulação social em torno da célula familiar. E de que modo foi possível a produção do sujeito infantil? O processo de escolarização foi condição de possibilidade para a diferenciação da infância em relação à idade adulta. Como nos aponta Ariès:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber, ajudando os adultos a fazê-las. [...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (Áries, 1981, p. 10-11)

Portanto, a escolarização foi o processo a partir do qual se tornou possível uma diferenciação da infância em relação à idade adulta. Uma das estratégias dessa delimitação foi a subdivisão dos pequenos em idades, até então indiferenciadas. Até o século XVIII, misturavam-se crianças de 10 a adolescentes de 15 a 20 anos. A partir de então, cada uma destas idades é entendida por características próprias e, portanto, estabelecem-se séries e etapas de estudo definidas. Passa-se a visualizar, entender, diferenciar de forma mais precisa um grupo que antes era tido como homogêneo até porque pouca preocupação se tinha com o mesmo. Esse processo de escolarização estendia-se tanto às classes populares quanto às classes mais abastadas, havendo, inclusive, uma mistura destas populações nas escolas populares e nos colégios: *A escola popular (...) coincidia muito menos do que hoje com o contorno das condições sociais. (Áries, 1981, p.192)* Esse quadro permaneceria até o século XVIII, quando, então, seguem-se as divisões por classes sociais, que marcaria inclusive a menor permanência das crianças de camadas populares na escola, bem como uma qualidade de ensino diferente daquela que se destinava à burguesia: *Existe, portanto, um notável sincretismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII e no mesmo meio: a burguesia. (Idem, p. 194)*

É importante lembrar que, até então, esta escolarização se destinava apenas aos meninos, enquanto as meninas restringiam sua educação aos conhecimentos religiosos nos conventos, mas permaneciam semi-analfabetas. A nova educação nascente vai ganhando contornos distintos em relação às concepções e métodos educacionais da Idade Média: *As queixas contra as pequenas escolas mistas e o ensino das ursulinas indicam uma tendência geral em favor da escolarização feminina, mas essa escolarização se iniciaria com um atraso de cerca de dois séculos.[...] A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina⁴⁴. (Áries, 1981, p. 190-191).*

Com a Renascença, delineia-se a concepção moderna de infância, mais individualizada, articulada aos aparatos disciplinares que construíram os corpos infantis com a contribuição das instituições escolares. Esta individualização é resultado do investimento da disciplina sobre os corpos. Esta atua no sentido de aumentar a produtividade das crianças, de fazê-las adquirir determinadas habilidades, posturas, sentimentos, modos de existência, enfim. Não se trata mais de reprimir ou punir as condutas ‘inadequadas’ ao poder, mas de constituir o sujeito segundo as características que melhor permitam governá-lo. O poder disciplinar, microfísico, tem seu correspondente na estrutura de Estado do soberano e se tornará capilar na

⁴⁴ Grifo nosso.

experiência escolar da criança. Segundo Bujes (2001), temos na relação pedagógica a própria interiorização do soberano a partir da figura do professor ou professora o que podemos enquadrar enquanto práticas da experiência de si. A infância torna-se, a partir de então, um foco de investimento público, domínio de interesse ao qual se destinam estudos e se prescrevem práticas de intervenção. Foi essa multiplicação de saberes sobre as crianças que permitiu um controle mais eficaz sobre as condutas dos pequenos. O olhar dos adultos lança-se sobre as crianças com poder de dizer sobre seus desejos, limites, necessidades e possibilidades *que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos e em cada momento histórico*. (Bujes, 2001, p. 45). O governo da infância justificar-se-á por uma forma adultocêntrica de encará-la e agir sobre ela que a considera faltante (imatura, débil, desprotegida, correcionável). É pela normatização da vida que a padroniza por jogos de poder (sem uso da força ou coerção em grande medida) que as crianças se tornam objetos de disciplina – poder que se faz invisível, mas dá visibilidade aos objetos sobre os quais se exerce (Bujes, 2001, p. 46).

Ampliando o refinamento do controle sobre os corpos infantis, na ordem capitalista, temos outra estratégia de controle, o biopoder. Este, ao mesmo tempo em que produz adestramento e docilidade, intervém sobre os fenômenos de reprodução e estende-se às massas. O biopoder representa uma transformação nos mecanismos de poder utilizados até então, ao agregar, ao método disciplinar de incitação, o controle e a vigilância: interesse pela vida do indivíduo e da espécie. Este age sobre o corpo através do controle dos fenômenos de massa, que envolvem a mecânica do ser vivo e seus processos biológicos, como a reprodução, os nascimentos, a longevidade, a mortalidade. Nesse sentido, as estratégias de exame e confissão tornaram-se condições de possibilidade para o controle da infância e efetivação do biopoder⁴⁵. A administração dos corpos e a gestão calculista da vida supõem o desenvolvimento de técnicas disciplinares aplicadas a lugares institucionais em que a vida acontece, associadas então, ao biopoder. (Dreyfus e Rabinow, 1995). Neste sentido, a sexualidade infantil consegue interseccionar estes fenômenos a que se destinam os investimentos biopolíticos (reprodução, nascimento) aos investimentos disciplinares (corpo infantil). E a escola se apresenta enquanto o espaço institucional em que esta gestão pode ser feita de modo mais eficiente por atingir um grande número de crianças.

Dessa forma, a infância torna-se fundamental alvo de investimento dos jogos de saber-poder. Gerir a infância significa agir diretamente sobre os fenômenos de reprodução (cujo

⁴⁵ Para maiores detalhes sobre estas estratégias de poder, ver Foucault Dreyfus e Rabinow (1995).

resultado é as crianças) e introduzir-se nas famílias a partir dos aparatos escolares e da docilização e domesticação dos corpos infantis, com subsequente normalização das condutas familiares. É nessa complexa rede de articulação de forças sociais e políticas que surgem as instâncias educacionais modernas, a partir de uma pedagogização dos corpos e dos conhecimentos. E é somente na segunda metade do século XVIII que aparecem as instituições de Educação Infantil.⁴⁶

Os discursos atuais circulantes acerca da infância têm influências fundamentais dos moralistas e humanistas do século XVI e de Rousseau no século XVIII. Existem algumas características que configuram as concepções modernas de infância. Uma delas é a do brinquedo e do brincar como essência da infância saudável, havendo especificidades para cada período ou fase do desenvolvimento infantil. A naturalização do brinquedo como inerente à essência infantil carrega consigo sentidos hegemônicos atribuídos culturalmente ao brinquedo que aparecem na condução das práticas pedagógicas (Bujes, 2000, p. 220).

Um discurso que se articula ao mencionado acima e que o sustenta é o de que o sujeito lúdico precisa de liberdade, o que implica uma atitude do adulto de não-intervenção nas práticas de brincar/jogar da criança. A idéia de um sujeito infantil tenta, por vezes, criar uma cisão entre um suposto mundo infantil e um mundo adulto. Entretanto, ao longo da história, as experiências e os significados ligados a cada grupo foram se transformando e continuam em constantes transformações, sendo interpenetráveis as fronteiras entre o que chamamos de adulto e lúdico. Tal modo de conceber o brincar e o infantil enquanto transcendências é resultado de uma separação destes dois conceitos das relações sociais em que eles se produzem, ou seja, do campo de imanência, sempre relacional, múltiplo e singular, em que eles se constroem cotidianamente. A consideração do infantil e do brincar em imanência torna inviável a universalização ou homogenização dos mesmos. Naturalizar o lúdico enquanto atributo natural infantil implica normatizar comportamentos adultos, tendo como contrapartida uma infantilização destes quando tendem a aproximar-se do brincar. Sabemos do caráter pejorativo e inferiorizado que se atribui a um adulto com comportamentos considerados infantis. De que modos essas divisões, naturalizadas que se pretendem atemporais e aculturais, funcionam a serviço de jogos de poder?

É importante considerar que as teorizações modernas acerca de uma infância “natural” desconsideram que esse brincar se insere numa rede de fatores também econômicos, sociais e culturais que interferem na disponibilidade de tempo que uma criança tem para brincar, no

⁴⁶ Como veremos mais detidamente nos itens seguintes deste capítulo.

tipo de brinquedo que pode ter e sua quantidade. Uma destas teorizações, por exemplo, a idéia piagetiana de não-interferência no desenvolvimento “natural” da cognição e da aprendizagem, baseia-se na consideração de que aquilo que se ensina a uma criança, ela não pode aprender por si ou inventar. Tal consideração, por sua vez, acredita numa aprendizagem natural que seguiria ‘livre’ por si mesma, mas implica num controle constante das crianças para que haja seu desenvolvimento “correto”, esperado, a ser alcançado, ainda que ‘livremente’, porque o adulto entra em cena justamente para fornecer os elementos para que este caminho se ‘cumpra’. (Bujes, 2000).

Quando a preocupação com esse brincar passa a criar a necessidade de observação continuada, vigilância e registro para garantir, entre outras coisas, a escolha do brinquedo adequada a cada fase, temos, então, uma regulação e controle sobre o comportamento infantil. É importante atentar para os interesses e compromissos associados às práticas lúdicas que carregam consigo significados e construções culturais. O problema é quando não nos damos conta do quanto nossas práticas contribuem na construção/moldagem de subjetividades e identidades, ainda que sustentemos uma idéia de pedagogia libertadora.

Atualmente, vivemos um momento em que pais e educadores vêm-se sem referências para lidar com as crianças, especialmente no que diz respeito aos “limites” a serem fornecidos pela educação. Tanto a infância quanto a noção que temos de sujeito, família e educação são produtos do pensamento/modo de relação e produção de realidade modernos. Entretanto, vemo-nos às voltas com um outro tipo de relação com a realidade que implica novos modos de produção de subjetividade, o que alguns autores denominam pós-moderno.

Atentamos para a “crise” do paradigma da modernidade, de sua falência em algumas instâncias sociais diante de outros modos de produção da infância que resistem aos modos de controle modernos⁴⁷. É com o aparato moderno que tantas vezes tentamos compreender uma realidade que, embora ainda fortemente fundada no paradigma moderno (uma vez que não se trata de um período histórico, mas de um modo de pensar com suas racionalidades), apresenta diversos dilemas e paradoxos da pós-modernidade. Em relação a estes, os instrumentos modernos mostram-se ineficazes e desconectados de alguns processos atuais em certa medida. Como nos aponta Bujes (1999, p. 161):

⁴⁷ A idéia de crise paradigmática diz respeito a um momento em que a desordem e o caos inerentes aos movimentos de produção da vida se tornam velozes e visíveis o suficiente para que estes ideais de estabilidade, controle e homogeneidade da vida se sustentem com grande dificuldade, mobilizando o deslocamento de uma série de territórios existenciais que ganhavam sentido nestas concepções e se produziam por elas ao mesmo tempo. Neste sentido, a idéia de crise não remonta a uma busca por reencontrar a estabilidade perdida, mas se dá no sentido de que esta estabilidade é percebida pelas vidas como algo mais frágil e incompleto do que se idealizava.

A ‘crise’ dos paradigmas colocou sob suspeita a noção de haver uma única Epistemologia, de que existiria um grande enquadramento racional no interior do qual estariam todos os saberes, todas as formas de pensar, toda Razão.

Nesse sentido, problematiza-se que mesmo a modernidade produziu algumas concepções de infância, não apenas uma. Embora seja possível considerá-las todas metafísicas: cada uma pleiteando universalidade e hegemonia sobre as demais. Ao mesmo tempo, as crianças continuam existindo e, ainda que não naturalizemos sua existência, temos que lidar cotidianamente com sua presença real, material e criar outros modos de conceber a relação que se tem com a infância ou com “as infâncias”. Como romper com o adultocentrismo sem, entretanto, cair no outro extremo, num relativismo permissivo? Não seria interessante que a infância fosse tomada como uma dimensão da existência que não tem a ver com faixa etária, nem com fase a ser superada? Talvez tratar de uma infância imanente e relacional permitisse abrir esse conceito, tantas vezes unitário, a uma multiplicidade de modos de ser infantil.

A questão da invenção da infância com seus mitos de pureza e racionalidade, com a Educação sendo a grande “salvadora” ou possibilitadora de uma infância normal e saudável, deve ser questionada. Isso porque, juntamente com o reconhecimento de uma infância universal e composta por essas características, temos um movimento de controle e regulação dos comportamentos infantis, tomando essa “essência” infantil enquanto norma a partir da qual se justificam inúmeras intervenções sobre a infância. O que quero dizer é que, em nome de uma infância pura e natural, vemo-nos no direito de naturalizar a relação hierárquica de adulto-criança, sendo o adulto quem sabe o que é melhor e como lidar com as crianças, gerindo seus corpos e vidas.

Não se quer, aqui, desconsiderar a importância dos cuidados e da educação das crianças, mas sim atentar para o fato de que, juntamente com esse cuidado, investem-se estratégias de governo da infância. Cabe perguntar o que essas práticas produzem, a que servem, que valores sustentam, quais seus efeitos.

O questionamento da naturalização da infância enquanto idéia universal e da idéia de sexualidade infantil, implica num questionamento do modo moderno de pensamento. Grande parte das pesquisas a que temos acesso atualmente e que produzem saberes e modos de lidarmos com a infância e a sexualidade infantil têm por base essas premissas. Vale datar que faz entre duzentos e trezentos anos apenas que produzimos o pensamento moderno. O projeto iluminista concebia que as crianças são todas iguais, capazes de se desenvolver potencialmente do mesmo modo, considerando a infância faltante: imatura, débil,

desprotegida, correcionável. Isso que justifica o governo da infância através de um modo adultocêntrico de concebê-la.

A produção moderna acerca da infância é expressão de um tipo de investimento de controle social que “funda” a noção que temos de homem e sujeito; mais que isso, somos nós mesmos constituídos por essa concepção. Como vimos com Ariès, a partir do século XVIII, passa a fazer sentido a divisão da população por faixa etária e aos até então “adultos menores” será destinada uma série de saberes e aparatos educacionais. Estes surgem juntamente com a emergência do sentimento de infância sustentada pelo ideal iluminista. A Educação assume, então, um discurso de gestão dos corpos infantis sob a justificativa de uma necessidade de lidar com a “natureza” infantil e torná-la adequada aos padrões sociais e culturais vigentes. A concepção educacional que fundamenta esse projeto iluminista é kantiana, busca a salvação através da razão, pela qual as crianças tornar-se-iam adultos felizes e emancipados, além de ser a solução para a pobreza. É justamente nesse momento que emergem os saberes sobre a infância, que terão a função de descrever melhor esse novo objeto de conhecimento das ciências humanas e que, ao mesmo tempo, apresentarão as melhores alternativas, prescrições e verdades acerca dos sujeitos infantis.

Devemos considerar, entretanto, que este ideal não totaliza a infância, menos ainda as crianças reais e outras concepções de infância se farão presentes em momentos posteriores. A tomada da infância como domínio de conhecimento das ciências vem de acordo com a necessidade de combater-se a degenerescência em “estado nascente”. Os sujeitos infantis são descritos pelos saberes emergentes em termos de normalidade e anormalidade, descrição que dá sustentação às práticas desses saberes e permite produzir e reproduzir sujeitos numa maquinaria de controle social que tem, na infância, um objeto privilegiado de intervenção. E por que o uso deste sistema de categorização do social pautado no normal e no anormal?⁴⁸

À medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e, ao mesmo tempo, torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos e faz que, ao mesmo tempo, esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação, da relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros. O que é a norma? É um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na

⁴⁸ No item 2.5 deste mesmo capítulo, descreveremos a análise genealógica que Foucault faz da produção da normalidade e anormalidade em relação aos corpos, como modo de controle das condutas, das práticas sociais a partir deste recurso de individualização e como a sexualidade foi a condição de possibilidade para que se interiorizasse as normas e cada indivíduo fosse seu próprio soberano, bem como todo o corpo social passasse a se vigiar mutuamente.

pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade. (Ewald, 1993, p. 86)

Essa nova configuração da ciência pauta-se num pressuposto de que o corpo deve estar sempre sob suspeita: dúvida da capacidade ética que se produz nos encontros. Neste sentido, a referência dos limites dos corpos se torna externa, uma vez que normativa e homogenizante, uma vez que padronizada para o humano. Isso significa que se perdem as relações enquanto parâmetro das condutas humanas, a dimensão ética⁴⁹ daquilo que se produz a cada encontro ser o norte a partir do qual se diz da potência – do que se pode ou não fazer, das condutas humanas no campo social. É que há um ideal iluminista, kantiano, que remonta a uma tradição platônica, a partir do qual se concebe que devemos desconfiar do senso comum, com suas percepções desatentas e equivocadas da realidade. Ser científico é ser neutro e racional. Com o auxílio do método científico e do modo racional de pensamento, seríamos capazes de atingir uma realidade mais “verdadeira” que a do senso comum. Mais exatamente, seria esta *A* realidade verdadeira e o que dela diferisse seria necessariamente “falso”.

O processo de conhecimento platônico é um sistema que se orienta para o alto e opera pelo reconhecimento ou reconhecimento de uma idéia imutável, eterna, realidade acabada já mais ou menos contemplada pela alma antes da encarnação, tal como é descrito no *Fedro*, conforme o mito da circulação das almas. [...] [Sua obra] triunfou no Ocidente e comanda imperceptivelmente nossa subjetividade. (Fuganti, 1991, p.26,30)

Assim, as dicotomias são fundantes do pensamento iluminista, de tradição platônica, que busca superar a consciência falsa que temos da realidade quando não conseguimos acesso ao conhecimento científico, que libertaria o sujeito das trevas. O cientista estaria “fora” daquilo que pesquisa, havendo uma separação positivista entre objeto e pesquisador (Veiga-Neto, 2002). São estas mesmas concepções que situarão o lugar da diferença no nosso pensamento ocidental, bem como na própria visão do pesquisador:

Se a diferença pura é maldita, é porque, além de negar tanto o modelo como a cópia, produz um efeito simulado de semelhança, isto é, uma semelhança exterior, construída sob a ilusão das distancias entre o simulador e o observador, capaz de parecer sem ser, capaz de enganar. Eis a fonte do erro e do falso. Eis todo o mal que ameaça o trono da verdade e da ordem cósmica e humana. (Fuganti, 1991, p.34)

⁴⁹ No capítulo 3, vamos nos deter mais sobre esta questão da ética dos encontros, a partir da construção da pesquisa no espaço escolar e posteriormente no capítulo 6, com o paradigma ético-estético-político e suas implicações para o modo de se lidar com as diferenças na escola.

Nesse sentido, entender que todo conhecimento, antes de ser verdadeiro ou falso, é construído socialmente e produz efeitos de verdade implica a possibilidade de produzirmos outros conhecimentos, de rompermos com o pensamento da representação, uma vez que os saberes não representam a realidade, mas a constituem (Foucault, 1999). As análises pós-modernas pautam-se na concepção de que não existe uma visão “mais verdadeira” da realidade; elas se movem por questionamentos incessantes sobre as nossas certezas, uma vez que estas não passam de ilusões, pois não podemos controlar a realidade nem o funcionamento caótico do universo. Estamos sempre cercados de incertezas e é justamente considerando-as parte da existência que podemos buscar construir na realidade as ferramentas de análise do mundo (Bauman, 1999). Desde seu início, o processo de escolarização fez-se na contramão do que consideramos acima: buscava um controle sobre os corpos e as vidas, atingir um ideal de ser humano.

Tendo visto este panorama geral, sigamos mais detidamente sobre alguns aspectos do processo de escolarização que dividimos em três momentos: o primeiro diz respeito à Europa (item 2.2), - de onde vieram algumas das nossas concepções escolares até chegar aos jesuítas brasileiros (item 2.3), e os dois momentos seguintes seguem no percurso brasileiro, sendo o primeiro referente às escolas fundamentais e, por último, o que se refere à Educação Infantil. (ambos discutidos no item 2.3, que trata destes três momentos na trajetória de escolarização brasileira.).

2.2 - O processo de escolarização: influências européias

As instituições são como estátuas de areia: mostram-se estáticas e desestorizadas, mas os grãos que as compõem estão, ainda que imperceptivelmente, se movimentando, os fluxos não param de se agitar, o mar está ali adiante, podendo, a qualquer momento, levar os grãos de areia que compõem essas estátuas, fazendo com que elas desapareçam. (Barros, 1994, p. 149)

Para realizarmos um breve traçado de contextualização da emergência dos estabelecimentos de Educação Infantil no Brasil, citaremos alguns movimentos importantes ocorridos na Europa, de onde vieram as idéias que deram base às nossas instituições para, por fim, situarmos a inserção do panorama brasileiro no que já vinham se processando a algum tempo no contexto europeu. A escolarização é inseparável de um processo de pedagogização dos corpos que se utiliza da disciplina enquanto estratégia de poder, da qual falarei mais detidamente agora e que, posteriormente, fez emergir o campo da Pedagogia enquanto

ciência. Em seguida, tratarei do modo como esse processo agregou-se ao discurso da Psicologia.

A constituição destes estabelecimentos está intrinsecamente ligada a uma mudança na concepção de infância que se tinha antes do século XV – quando o nascimento da criança era ato público – em relação ao que se delinaria a partir de um movimento de constituição da família burguesa a partir da Revolução Industrial no século XVI. Essa mudança se faz pela consolidação de um ideal de infância, da separação das crianças da vida adulta no século XVIII, fortemente imbricada à emergência da escola moderna e dos avanços científicos do período que tornaram possíveis a sobrevivência das crianças ao introduzir parâmetros higienistas e de controle das doenças da população.

Estes estabelecimentos produzem uma pedagogização do corpo, funcionando como *maquinaria de governo da infância* (Varela e Alvarez-Uria, 1992) a partir do século XVI na Europa, destinados, inicialmente, às crianças menores de seis anos. Emerge, então, um estatuto da infância, criam-se espaços específicos para educação dos pequenos a partir de um corpo de especialistas (neste momento, os religiosos-educadores). São estes últimos os autorizados a falar sobre as crianças, num contexto de destruição de outros modos de educação que não os institucionalizados em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino nas escolas. Neste sentido, a educação dos pequenos passa a ser de incumbência das instituições religiosas, tornando-se este discurso o mais autorizado e legítimo a educar os pequenos. Todos esses elementos foram condições de possibilidade para a emergência do discurso pedagógico e da maquinaria de governo da infância, segundo Varela e Uria (1992, p. 69). Cabia à Igreja Católica a função de administrar esses recém-inaugurados estabelecimentos de atendimento à infância, com a premissa de que, quanto mais cedo os pequenos freqüentassem as escolas, mais eficaz seria seu processo educativo - uma vez que se tratava de “moldar” a má índole humana enquanto as matérias-primas da escultura ainda estivessem frescas. Tanto a espontaneidade infantil quanto um ‘mau instinto’ das crianças deveria ser refreado pela educação. Nesse primeiro momento, as escolas eram, ainda, destinadas somente às classes mais abastadas, realizando sua função social de naturalização das diferenças sociais/econômicas e da hierarquia de classes.

Do século XVI ao XVIII, diversos manuais de conduta e educação infantil são produzidos, visando construir um modelo de civilidade social a ser aplicado a todos, com concepções que abrangiam as famílias, as condutas de seus membros. A alegria das mães após o parto ao apertarem seus bebês, por exemplo, foi considerada selvagem. Ao mesmo tempo,

iniciam-se movimentos de generalização da educação escolarizada, inicialmente para as classes mais abastadas, segundo Souza, J. (2000):

A Igreja e o Estado assumiram o encargo do sistema educativo, tornando o processo de escolarização mais evidente. As famílias foram incentivadas a colocarem suas crianças no espaço escolar, ao mesmo tempo em que foram se delineando práticas de proteção à infância na Europa. Os poderes eclesiásticos e estatais, ao difundirem e controlarem o sistema educativo, favoreceram a criança como indivíduo, difundindo modelos ideológicos de criança. (...) No final do século XVI, as crianças das classes mais abastadas deixaram de ser misturadas aos adultos, passando a educação a ser ministrada na escola. (Souza, J., 2000, p. 57-58)

O discurso pedagógico do século XVII lançava mão de religiosos como São Vicente de Paula, bem como de filósofos como Rosseau, que foram trazidos ao Brasil posteriormente pelos nossos sanitaristas. Mas quem tutelava as crianças neste período? Nas classes poderosas, este controle cabe às famílias e aos colégios; nas classes médias, aos internatos e aos pobres as instituições de caridade. De todo modo, estão os clérigos à frente de, ao menos, uma instituição de cada classe, sendo muitos deles os fomentadores ou até efetivadores deste discurso pedagógico nascente.

Podemos dividir em três momentos esses traçados, sendo as instituições escolares brasileiras geradas no segundo momento e as de Educação Infantil somente no terceiro. O primeiro é o final do século XVIII, quando temos esboços dos estabelecimentos de Educação Infantil atuais, com espaços de atendimento às crianças pobres, filhos de mães trabalhadoras fora do lar, ainda na Europa. Este período é marcado por um intenso incentivo quanto à amamentação materna, bem como à higiene da criança, associada a um incentivo das técnicas contraceptivas, visando a sobrevivência e o desenvolvimento saudável dos pequenos. Diante desses aparatos, o papel da família passa a ser valorizado desde que seus membros sigam as diversas prescrições de como gerir a vida cotidiana, que são inerentes ao próprio nascimento da família moderna. Uma delas é o afastamento das aias, amas-de-leite e criados do contato constante com as crianças, uma vez que essas pessoas exerceriam influência precoce sobre elas, dando origem a muitos vícios.

A função da família passa a ser a de zelar pela saúde dos filhos, o que se estende às famílias das camadas populares, com o objetivo de controlar a subjetividade destas outras classes sociais segundo os valores das classes hegemônicas no século XIX e XX, segundo Finkelstein (1992). Este controle se justificava pela *tentativa de salvar as crianças*,

vítimas de ameaças, espancamentos e exploração no trabalho, pois muitas delas trabalhavam de 12 a 16 horas por dia (Souza, J., 2000, p. 61).

Temos um investimento do biopoder delineando-se neste período, quando a criança aparece como a intersecção entre a procriação e a sexualidade, os dois alvos de investimento do dispositivo da sexualidade. Este dispositivo alia a disciplina ao biopoder, a partir da assertiva de que se controlando as crianças controlam-se as famílias, que a partir de agora são as células de exercício das relações de poder que consolidam o Estado, tendo a saúde como foco destes discursos. (Carvalho, 2005, p. 63) E como se situa o processo de escolarização diante da atuação deste dispositivo?

Em relação à educação, é importante destacar, nesse período, o processo de laicização dos processos formativos através da escola [...], destacando-se o nascimento e difusão das idéias pedagógicas. Neste sentido, o processo de (re) orientação da educação operacionalizou-se devido ao nascimento da pedagogia como ciência, como saber da formação humana que se dedicava a ‘calcular’ racionalmente as complexas e (inúmeras) variáveis que tornavam possível o funcionamento do processo educacional (Carvalho, 2005, P.57).

E como se caracterizam estas instituições nascentes de atendimento à infância menor? Na primeira metade do século XIX, elas eram destinadas ao atendimento das crianças abandonadas, que agora já não se misturavam às demais populações de desviantes que eram recolhidos das ruas como indigentes, loucos, velhos etc. Surgem, neste período, para atender à intensificação da demanda dos filhos dos trabalhadores das fábricas num momento de grande expansão industrial e engendram uma nova concepção cultural, de que as crianças poderiam ser cuidadas num ambiente extra-familiar. A infância passa a ser concebida como um período de dependência que deve ser vivenciado dentro das instituições escolares. A educação escolarizada que daí decorre tornou-se uma parte essencial da engrenagem moderna de governo da infância.

A primeira creche foi fundada em 1844, na França, e se compõe com diversas outras iniciativas de atendimento às crianças pequenas neste período, como as *casas dei Bambini* de Maria Montesori, as escolas maternais, as salas de asilo francesas, as creches, as escolas de jogo, os jardins de infância froebelianos. (Carvalho, 2005, p. 66). Na primeira metade do século XIX, as escolas infantis destinadas às crianças menores, de dois a três anos, visam *melhorar a qualidade moral dos filhos dos trabalhadores das fábricas*. (Souza, J., 2000, p.67)

Os textos das revistas pedagógicas mostram de que modo tal formação era impetrada, quais as estratégias sugeridas aos pais, mães e professores/as para atingir determinado fim. A educação moral era, sem dúvida, uma preocupação constante em todo o processo de

escolarização. A escola era definida como instituição fundamental para exercer uma influência intencional e positiva na criança. (Souza, J., 2000, 84-85 apud Evrard-Fiquermont, 1963, p. 192-193)

As concepções educacionais que moviam a criação destas instituições marcavam uma diferença nos motivos que levavam os pais das crianças a colocá-las sob a égide de tais estabelecimentos. Conforme o grupo social a que pertenciam, elas eram alvo de um tipo de análise, entendimento e ‘localização’ na configuração dos acontecimentos deste período:

Com relação aos pobres, denunciava-se uma economia pública defeituosa que os levava a abandonar os próprios filhos, a abandonar o campo e a sobrecarregar o Estado com encargos indevidos; com relação aos ricos, denuncia-se uma economia ou uma higiene privada defeituosas que os levam a confiar, aos serviçais, a educação da criança, confinada em cômodos estreitos. Já existe, portanto, uma hibridação entre o público e o privado, que vai jogar com a diferença ricos-pobres como também com a diferença cidade-campo, para esboçar uma primeira linha. (Deleuze, 2001, p.3)

2. 3 – O processo de escolarização no Brasil: movimentos precursores/produtores da Educação Infantil

No Brasil, coube também aos clérigos a função educativa sobre os povos selvagens encontrados na Colônia, a partir dessas mesmas concepções européias trazidas pelo colonizador português. Os aparatos educativos que se destinavam às classes poderosas eram os colégios e a família, enquanto à classe média correspondiam os internatos, sobrando aos pobres a educação nas instituições de caridade. Nas classes dominantes, esse passa a estar sob o encargo dos educadores jesuítas, os primeiros “pedagogos brasileiros”, que exerciam modos de controle mais refinados que os soberanos, uma vez que não apelavam aos castigos físicos, optando por modos afetuosos, próximos e individualizantes.

Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança (Varela E Alvarez-Uria, 1992, P. 82).

Os próprios jogos e atividades das crianças, agora voltados para objetivos educativos, não passam de uma *vigilância doce* (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.75). Isso porque se trata ainda de uma expropriação dos saberes populares que produz infantilização e tutela sobre os povos dominados, a partir da consideração de que estes saberes são considerados vulgares, incultos e não-científicos. Ao mesmo tempo, os jesuítas imprimem sobre esses povos *um*

processo de destruição e desvalorização intensiva de formas de vida diferentes e relativamente autônomas em relação ao poder político. (Idem, p.83). Já existiam, então, as corporações de artesãos, com seus aprendizes que, a partir do século XVIII, perdem sua função educativa para os colégios jesuítas. É que a escola moderna surge como um lugar de proteção da corrupção da rua, da vadiagem, da imoralidade e da degeneração social. Trata-se de um espaço, portanto, em que se podem formar cidadãos em conformidade com os valores hegemônicos da época, uma vez que o poderio de uma nação depende da educação de seu povo – o que também é uma produção histórica.

O segundo momento deste processo se dá na segunda metade do século XIX, quando as instituições de Educação Infantil crescem acompanhando a expansão do ensino elementar. Podemos, então, acompanhar um movimento deste processo no seu país, no que diz respeito à escola nacional, ao ensino elementar.⁵⁰ Varela (1992, p.62) aponta-nos algumas condições de emergência da escola nacional: a definição de um estatuto de infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação dos pequenos, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e ‘elaborados’ códigos teóricos, a destruição de outros modos de educação, bem como a institucionalização da escola. Dornelles (2005, p.66) diz ainda que: *O espaço constituído para a educação da infância é a escola, que passa a funcionar como uma máquina que se funda na fórmula do panoptismo e que funciona, portanto, restringindo o espaço pela ordenação e seriação do tempo.*

É no terceiro momento, século XX, que, finalmente, surgem as instituições brasileiras para a infância menor, denominadas creches, *período marcado pela urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, constituição de um novo estatuto familiar e criação da república. (Carvalho, 2005, p. 58)* As primeiras creches brasileiras buscavam uma redução da mortalidade infantil, efetivar campanhas de amamentação e atendimento às mães soleiras, acompanhada de uma educação moral de suas crianças. É aqui a escola a responsável pela produção do sentimento de família nas classes populares, a partir da disseminação e popularização das instituições escolares. Segundo Donzelot (1986, p. 11): *O sentimento moderno da família teria surgido nas camadas burguesas e nobres do Antigo Regime, estendendo-se, posteriormente, através de círculos concêntricos, para todas as classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX.*

Às crianças pobres eram destinadas as creches, asilos e a roda dos expostos, sendo nos jardins de infância (inspirados em Froebel) onde se educava os filhos das classes mais

⁵⁰ Sem ainda se configurarem por aqui as instituições de educação infantil, que aparecerão no momento seguinte.

abastadas. Estes espaços tinham grande preocupação com a saúde e o cuidado dos pequenos. Sobre esta diferença no modo de atendimento destinado às diferentes camadas sociais, temos algumas comparações tecidas entre estes espaços na constituição das instituições infantis européias das quais vieram o sistema Froebel, incorporado pelas creches brasileiras, como a escola de Educação Infantil onde realizamos esta pesquisa. Trazemos, então, por conseguinte, a seguinte citação que nos dá visibilidade da construção desta concepção:

Na Áustria e na Alemanha, principalmente os *kindergarten* ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com propaganda religiosa. As classes médias e superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (...) ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema. (...) O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente, convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças aquela educação racional, a única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas. (Kuhlman Jr., 1998, p. 84 apud Bandeira Filho, 1883, P. 30-33)

Desde 1899, diversos estabelecimentos foram criados no Brasil para atender demandas fabris, fossem mães ou pais que se dedicassem à indústria. Em 1908, surge a creche Sra. Alfredo Pinto com o intuito de atender aos filhos das empregadas domésticas, público que se tornaria característico desse tipo de instituição no caso brasileiro.

É somente no final da década de 1970 que diversos movimentos sociais incluem, em suas pautas de reivindicações ao Estado, espaços de cuidado às crianças pequenas que ainda não se encontravam em idade escolar, que posteriormente seriam denominados de creches. Os discursos feministas da época, que consideravam essencial a inserção da mulher no mercado de trabalho, davam sustentabilidade à exigência de que o poder público se responsabilizasse por espaços de cuidado para os pequenos. Na constituição de 1988, isso se torna um compromisso público legalizado com a assistência à infância menor. São essas instituições de atendimento à infância “menor”, as creches, que darão origem à modalidade educativa que chamamos atualmente de Educação Infantil.

Segundo Kulmann Jr.(1998), as creches consideravam que sua função social em relação à infância restringia-se ao “cuidado”, não se pensando, ainda, nesse momento em seu papel educativo. Mas, ainda que não reconhecidamente, as creches já educavam e traziam consigo concepções educacionais, visto que a educação é um processo mais amplo do que a escolarização, sendo impossível dizer que as creches não educavam. De acordo com o autor,

pode-se dizer que só posteriormente é que passamos a problematizar o caráter educacional das creches e a estabelecer diretrizes e parâmetros segundo o tipo de infância e sujeito que se gostaria de produzir com essas instituições, chamando-as, a partir de então, de escolas de Educação Infantil, em 1990. O que é posterior, nesse sentido, é o caráter escolar das creches, não o seu caráter educativo. Esta discussão gerou resistências e, primeiramente, aconteceu nas instituições destinadas às famílias abastadas, depois se estendendo às famílias populares. O reconhecimento e a consideração deste caráter 'educativo' foi acionado atrelado aos aparatos sociais de controle *que tinham como intuito a formação de crianças educadas para a obediência, disciplinadas e cumpridoras de seus deveres.* (Carvalho, 2005, p.72)

Num primeiro momento, as creches eram lugares destinados às crianças provenientes das classes populares cujas famílias não tinham condições de cuidar de seus filhos, concepção ainda presente em documento do MEC de 1996 (Kulmann Jr., 1998). Tal concepção vem das décadas de 40 e 50, quando um grande número de creches foi criado para atender à necessidade de expansão de mão-de-obra feminina. Era, então, aos filhos da classe trabalhadora que se destinavam as primeiras creches (Merisse, 1997). Recentemente é que se passou a pensar nesses espaços como locais de socialização da criança pequena, com funções de complementar a educação familiar, tornando-se interessante para as demais classes sociais, o que explica a explosão de instituições particulares de atendimento às crianças de zero a seis anos na última década.

Segundo Rocha (1999), enquanto a escola visa ao ensino do aluno através da aula, a Educação Infantil volta-se para as relações educativas da criança através de um espaço de convívio coletivo. Os direitos ao brincar, ao bem-estar, à segurança e ao contato com a natureza também estão previstos no texto do MEC, que prevê os critérios de funcionamento dos estabelecimentos de Educação Infantil. Mas nem tudo se resolve nesse documento. Cotidianamente, algumas destas atendentes de creches buscam pela formação que lhes conceda a nova possibilidade profissional com essa faixa etária: as professoras de Educação Infantil. A partir deste momento, diversas destas educadoras das creches passam a buscar cursos de formação, bem como se torna exigência o curso superior de Pedagogia para as profissionais das escolas de Educação Infantil. Paralelamente a este movimento, mantém-se as educadoras das creches enquanto monitoras-educadoras, a partir de alguns cursos de capacitação e atualização. Essa mudança no modo de organizar esta modalidade de atendimento à infância pequena implica em lidar com diversos dilemas: liberdade/subordinação, dependência/autonomia, atenção/controle, entre outros.

Na escola pesquisada, esses conflitos também aparecem e são geradores de angústia e ansiedade nas relações institucionais. Tanto professores quanto pais os vivenciam na relação com as crianças e no seu processo educacional.

A nova identidade da creche, que parece estar emergindo desse processo histórico mais recente, com transformações significativas na esfera da família e dos papéis sociais conforme o sexo, se caracterizaria pelo princípio de que as creches são um direito da família e da criança (...) e podem configurar-se como uma opção alternativa positiva para a família, na medida em que passam a oferecer cuidados de profissionais habilitados, a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento infantil, com um ambiente físico organizado especialmente para o convívio das crianças, onde estas possam estar juntas para estabelecer relações de troca constitutivas de uma boa socialização. [...] Para as crianças, a creche pode ser fonte de experiências ricas e proveitosas, principalmente quando ela vai além da preocupação psico-profilática, buscando para si uma identidade diferente do papel da mãe, complementar e não substituta da família (Merisse, 1997, p. 50.).

Já as discussões foucaultianas acerca da Educação Infantil e seu currículo, o RCN/EI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), caminham no sentido de problematizar o governo da infância efetuado por suas práticas e as concepções modernas que o fundamentam. Para Bujes (p.5): a função do currículo de Educação Infantil passa por *moldar e modelar condutas infantis*, uma vez que *as instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar estes modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição nos jogos da cidadania, utilizando-se de – e pondo em operação – micro-tecnologias de constituição das subjetividades infantis*⁵¹. Nesse sentido, cabe discutirmos de que modo historicamente se construíram esses discursos que, sendo mais que linguagem, tornam-se práticas discursivas produtoras de realidade social.

2. 4 - Pedagogia e Psicologia: as instituições articuladoras de práticas discursivas sobre a infância

Segundo Narodowski (1994), tanto os discursos da Pedagogia quanto da Psicologia constituem a infância escolarizada atual. Neste sentido, as concepções que fundam a escola infantil que hoje conhecemos são advindas destes dois campos do conhecimento e acabam por

⁵¹ Bujes, M.I.E. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN, disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tbujes.PDF>, acessado em 08/03/2007. Retomaremos esta questão do que se institui na Educação Infantil, seja pelo currículo ou pelas práticas escolares enraizadas neste contexto no Capítulo 4.

subjetivar as crianças. Ambos têm suas raízes no pensamento moderno, o qual caracterizamos anteriormente.

Historicamente, a função da Pedagogia é oferecer certezas, prescrever caminhos a partir de seus saberes sobre a infância, especialmente no espaço escolar. Ou seja, trata-se de toda uma construção discursiva em torno da normalidade. Pedagogizar a infância é fazer com que não saibamos mais precisá-la sem as categorias criadas pela Pedagogia. Seus instrumentos de exercício de controle, até em termos de alguns conhecimentos, vêm também de outras disciplinas, como a Psicologia, mas é ainda a Pedagogia a mais autorizada a agir sobre a infância. Ela se apóia no discurso psicológico no que tange à busca por uma cientificidade no saber sobre a infância, daquilo que é esperado para cada idade e cada sexo, permitindo legitimar toda a estruturação do espaço escolar, com suas divisões por sexo e idade. *Os conhecimentos da Psicologia outorgam à Pedagogia uma dupla cientificidade que lhe dá mais poder de intervenção sobre a infância (Narodowski, 1994, p. 89).* Essa aliança é bem mais recente do que aquela efetivada com outros discursos ‘científicos’ como o da Medicina e, especialmente, o da Psiquiatria, como discute Foucault (2002).

Somente nas décadas de 30 a 50 é que há uma ascensão dos saberes da Psicologia ao espaço escolar, a partir das apropriações que pedagogos e elaboradores das propostas curriculares desta modalidade educativa fazem de diversas teorias e técnicas do campo da Psicologia. Muitas destas, como as dinâmicas de grupo e fichas de observação, são utilizadas para vigiar os corpos a serem educados, pois *observar a criança, conhecê-la para melhor controlá-la e categorizá-la (normal/anormal) passou a ser uma das principais metas do processo educativo, a partir dos primeiros momentos de escolarização. (Souza, J., 2000, p. 67)*

Os referenciais teóricos agregados à Educação Infantil baseiam-se, principalmente, na Psicanálise associadas às técnicas de observação, testes de inteligência e personalidade, bem como às preocupações com as potencialidades dos aspectos lúdicos e emocionais da aprendizagem (ansiedade e agressividade nas crianças pré-escolares) e, por fim, os problemas dos filhos únicos (Souza, J., 2000, p. 77). Os artigos que circulavam no meio pedagógico quando da consolidação da Educação Infantil, enquanto modalidade distinta do ensino subsequente, referiam-se, ainda, aos efeitos nocivos de privar a criança da presença da mãe, considerando uma centralidade da figura materna na constituição do psiquismo infantil. Já a presença do pai era tida como secundária:

O amor paterno não se expressava nesse ideal de presença constante [...]. As mães foram colocadas como principais responsáveis pelo

êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas. [...] Dessa forma, o escrutínio e a regulação das mães se converteu em uma questão fundamental para a manutenção da sociedade democrática. (Souza, J., 2000, p.81)

O trabalho de Carvalho (2005) mostra-nos, ainda, a partir da análise que este faz dos documentos de entrevista para admissão das crianças na Educação Infantil, o quão atuais são ainda as questões que discutimos sobre essa aliança da Psicologia com a Pedagogia no espaço escolar. O autor traz-nos diversos relatos sobre os usos que se faz das informações obtidas das famílias para se categorizar o potencial ‘problemático’ das crianças admitidas no estabelecimento. Estas aparecem por testes psicológicos aplicados pelas professoras, associadas às interpretações ‘psicanalíticas’ e piagetianas que inferem sobre as características de comportamento das famílias. Como nos diz, ainda, Carvalho (2005, p. 69):

[...] as contribuições da Psicologia (Experimental e Genética) foram sendo incorporadas pelos pesquisadores que, assim, passaram a contribuir com a produção de saberes relacionados a uma ‘nova’ concepção de infância. Tais discursos fortaleceram, através da pedagogia, os anseios das classes emergentes, que almejavam o título de modernas. Sendo assim, essa vontade de saber e de poder da pedagogia, em medir, vasculhar, esquadrihar, passou a ser incorporada como medida constante na instalação das instituições de Educação Infantil.

Basicamente, as implicações do discurso psicológico no terreno da Educação referem-se à demarcação das fases do desenvolvimento, bem como ao atendimento e “correção” dos chamados “alunos-problema”, frutos de famílias “desestruturadas”. Acerca dessas questões, lancemos alguns questionamentos.

Primeiramente, quanto ao desenvolvimento, composto de fases psicogenéticas que caminham para um objetivo final. Para Freud (1997)⁵², esse processo seria quase o mesmo para todos os seres humanos, já que suas fases seriam expressões de uma estrutura psíquica universal – modelo de subjetividade feita de estruturas. Em contrapartida, Guattari (1988) aponta o caráter trans-subjetivo da infância. Ao invés de fases, consideram os níveis de subjetivação que compõem a criança e que seguiriam paralelamente ao longo da vida. Ou seja, seriam esses níveis de subjetivação os próprios agenciamentos produzidos pela criança que não são substituídos por outros mais evoluídos, mas que vão sendo desterritorializados e interagem entre si. Trata-se de territórios que vão sendo ressignificados ao longo da vida e que também participam das maquinações infantis. Tem-se, assim, agenciamentos e não de

⁵² FREUD, S. *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1997

fases. Esses níveis de subjetivação fazem-se por novos agenciamentos, que se relacionam com os anteriores, não a partir de um *continuum*, como se houvesse uma relação causal, linear entre eles, já que se efetuam por mutações e podem se refazer ou coexistir com os anteriores. Não se trata, também, de deslocamento ou sublimação⁵³, mas de novos campos de possível que se fazem nesses agenciamentos. E, ainda, não há constantes que nos permitam prever como se farão os agenciamentos – estes se constituem nos encontros e dependem também do acaso (Guattari e Rolnik, 1986, p. 221). Não são eternos, portanto, e dependem da relação com os demais agenciamentos num dado espaço e momento.

A Psicologia do Desenvolvimento, cujos subsídios foram dados por Freud em “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”⁵⁴, campo amplamente utilizado na Educação Infantil, considera que todas as crianças passam por diversas fases do desenvolvimento, todas elas inerentes ao psiquismo, portanto, universais. Cada fase contém um objetivo a ser atingido e dificuldades a serem superadas. Na fase oral, por exemplo, parte-se do pressuposto de que há uma simbiose entre mãe e bebê que precisa ser transformada. Guattari (2000) aponta uma consideração acerca da “superação” da simbiose entre mãe e bebê na fase oral, considerada por Freud. Para Guattari, trata-se antes de um falso problema, já que não entende que haja uma indiferenciação entre o ego do bebê e o ego materno. Considera, entretanto, que, se a criança *não dissocia o sentimento de si do sentimento do outro*, isso só se torna relevante se queremos definir sujeitos com fronteiras bem demarcadas. O autor pontua que a questão seria quais são os *afectos partilháveis* e os *afectos não-partilháveis* através dos quais se compõem singularidades (Guattari, 2000, p. 16 e 20). Esses afectos compõem-se numa relação em que o que importa são as conexões possíveis entre os corpos, e não a superação da simbiose. Não é porque a criança conecta seus sentimentos aos do outro e não cria limites rígidos para um “eu” que estaria indiferenciada em relação ao mundo, já que existem *afectos não-partilháveis* que fazem parte da construção subjetiva infantil e que também produzem singularidades.

Os discursos acerca dos alunos-problema⁵⁵ e das famílias desestruturadas seguem uma tradição proveniente da Psiquiatria, com a construção discursiva acerca da normalidade, anormalidade e da patologia, da interação dessas concepções enquanto modo de controle do

⁵³ Para a Psicanálise, tanto o deslocamento quanto a sublimação são desfechos que o inconsciente utiliza quando o desejo é reprimido. No primeiro caso, o desejo desloca-se de seu objeto original para um outro ‘parecido’, próximo, mas que ainda carregue alguma característica ou vínculo com o desejo inicial. No caso da sublimação, seria uma forma mais complexa de lidar com a repressão, em que a energia que movia o desejo reprimido é reutilizada num projeto de invenção que tenha função social, como trabalho, a arte, por exemplo. Para saber mais sobre os conceitos, ver: Laplanche, J. e Pontalis, J.B. *Dicionário de Psicanálise*. Lisboa: Presença, 1990.

⁵⁴ Ver referência na nota 52.

⁵⁵ O trabalho de Rabuske (2006) aponta no sentido de pensar a implicação dos discursos *psi* nas práticas escolares enquanto constituidores dos alunos-problema.

comportamento infantil, conforme discutido no início deste item. Tais questões aparecem também na escola pesquisada, ainda que se trate de um período precoce da escolarização infantil. O item subsequente traz uma discussão acerca dos elementos históricos, discursivos, de saberes, poderes e práticas que sustentam as práticas em torno do normal ou do anormal, do corpo-sujeito infantil que nos permitem entender as bases da noção de aluno-problema. Esta seria uma apropriação escolar dos processos de individualização e normalização efetuados por todo o campo social, nas mais diversas áreas do conhecimento, pelos mais diversos grupos sociais.

2. 5 - A participação especial das famílias e o discurso médico: a produção dos corpos infantis e da sexualidade moderna

A emergência do Estado capitalista, com suas formas de controle e exercício de poder sobre os corpos, foi possível a partir da aliança entre as famílias e a Psiquiatria no século XVIII, que passa a se ocupar dos corpos das crianças e seus prazeres, segundo Foucault (2002).

Nas aulas de 5 e 19 de março de 1975, Foucault faz uma genealogia do modo como essa aliança se tornou possível a partir da emergência da “sexualidade infantil”. É o momento de passagem do que antes era da esfera da “carne” para o que se passou a problematizar como sexualidade. Quer dizer, ocorre uma centralização e redução de todos os comportamentos e práticas sociais que diziam respeito antes ao corpo e seus prazeres para a esfera da sexualidade. A produção teórica da época a esse respeito considera que é um instinto que move a sexualidade e funciona inconscientemente a serviço da procriação. Assim, “naturalmente”, a sexualidade seria heterossexual e familialista. A idéia de inconsciente vem justificar um modelo de valores morais vigente na época. Os desvios desse instinto seriam pequenos problemas de percurso a serem corrigidos de modo a restabelecer o equilíbrio e o funcionamento “desejável” da sexualidade. Dessa forma, seriam comuns os desvios tidos como pequenas anormalidades que não faziam do sujeito essencialmente um anormal, caso fosse submetido às práticas médicas “necessárias”. A partir do momento em que se introduz no sujeito o instinto incontrolável que precisa ser controlado pelo saber médico, desresponsabiliza-se o sujeito para que ele possa ser governado e, paradoxalmente, culpabiliza-se o sujeito para que ele se autovigie e seja vigiado pelos outros por uma marca do desvio para não escapar da norma internalizada e já inscrita no corpo.

Surgem, assim, as práticas psiquiátricas, que já não se ocupam das patologias, mas das anormalidades e que podem, desse modo, estender-se a toda a população, com o anormal como o que aparece fora do tempo, com controle inadequado, em intensidade equivocada, fora do contexto. Nesse sentido: *a Psiquiatria deixa, então, de ser uma técnica e um saber da doença [...] o que ela assume, agora, é o comportamento, são seus desvios, suas anomalias; ela toma sua referência num desenvolvimento normativo.* (Foucault, 2002, p.392).

É a noção de ‘estado’ que vem fundamentar o estatuto do anormal. O estado é uma noção mais ampla e genérica que a de predisposição, uma vez que permite abranger um número maior de casos com a mesma previsão. A fundamentação dá-se por um laxismo causal indefinido, em que tudo pode causar tudo, bem como por uma maleabilidade das redes hereditárias, em que qualquer ponto desviante da árvore genealógica da família serve de justificativa a uma gama considerável de anormalidades nos descendentes. Essa seria a idéia de degenerescência que justificou a intervenção do Estado e da Psiquiatria sobre as famílias e que foi uma das condições de possibilidade para a constituição da família moderna: *de fato, a partir do momento em que a Psiquiatria adquirir a possibilidade de referir qualquer desvio, anomalia, retardo, a um estado de degeneração, vê-se que ela passa a ter uma possibilidade de ingerência indefinida nos comportamentos humanos.* (Foucault, 2002, p. 402).

Em que medida essa compreensão do processo de consolidação da Psiquiatria enquanto ciência dos estados, permite-nos compreender as práticas atuais dos saberes especializados sobre a infância? Primeiramente, é a própria infância uma peça decisiva na consolidação da Psiquiatria com seu discurso de infantilidade enquanto princípio e critério de funcionamento de toda sorte de anomalias, sejam elas infantis ou adultas. *[...] é pela infância que a Psiquiatria veio a se apropriar do adulto e da totalidade do adulto. A infância foi o princípio de generalização da Psiquiatria* (Idem, p. 387). Esse é o denominador comum da população que faz com que ninguém escape, uma vez que, se o sujeito não é criança, já o foi um dia, e a idéia de infantilização permite tratar a infância não mais como período da vida, mas como dimensão de controle social. Desse modo, amplia-se o controle para todas as fases da vida. *Infância do comportamento e infância da inteligência, os psiquiatras não param de dizer. [...] Vemos se definir aí uma nova posição da criança em relação à prática psiquiátrica. Trata-se de pôr em continuidade, ou antes, de pôr em imobilidade a vida em torno da infância* (Idem, p. 383-384). Neste momento, o que aparece no discurso médico é que o termo ‘infantil’ torna-se pejorativo, sinônimo de menos desenvolvido, atrofiado, imaturo, débil quando aparece algum desvio no adulto, ele é logo atribuído a uma ‘infantilidade’ de conduta. Ao mesmo tempo, a criança deve ‘superar’ o caráter de infantil e

‘desenvolver-se’, abandonar este estado para tornar-se algo mais ‘completo’ e ‘desenvolvido’: um adulto.

Isso implica que haja uma inspeção contínua das condutas das crianças, uma vez que podem desencadear uma fixação anormal na idade adulta e torna-se necessário inspecionar o adulto para nele buscar traços de infantilidade. Foi a partir de um saber produzido pela Psiquiatria que a causa dos distúrbios adultos foi situada na infância e, provavelmente, ligada à masturbação infantil, pois certamente dizia respeito à emergente sexualidade infantil. Num primeiro momento, esta ainda era denominada de auto-erotismo quando se estabeleceu uma verdadeira “cruzada anti-masturbação”, com diversos manuais de condutas e prescrições acerca dos modos de combater essa prática que fazia os pequenos adoecerem ou deixava resquícios nos adultos.

A idéia de pecado é, agora, travestida em preocupação com a saúde física e com o adoecimento do corpo: processo de somatização e infantilização do corpo que exige a medicalização deste. É assim que surge o modelo de família burguesa, monogâmica e conjugal, em que os pais devem zelar pelos filhos, por seus corpos, regulando a sexualidade infantil – esta se configura, ainda, somente como auto-erotismo nesse momento –, que representa um perigo à saúde dos pequenos, segundo o discurso médico. (Foucault, 2002). Até então, não era deste modo que se davam os agrupamentos familiares, não eram estas as concepções que fundavam o entendimento dos grupos familiares e seu funcionamento, suas relações, seus papéis e funções sociais. Nesta passagem do que se entendia até então enquanto família, para a concepção e configuração da família burguesa, foram as próprias famílias aliadas do discurso médico e fizeram, com ele, uma aliança ao aceitarem a idéia do desejo incestuoso e auxiliarem o saber científico com suas observações, ingerência e cumprimento das prescrições médicas.

(...)é possível observar que os médicos higienistas e os sanitaristas perceberam a potencialidade das famílias para o desenvolvimento de uma consciência sanitária na população, utilizando-se da educação das crianças como estratégia de aproximação dos lares. (...) as instituições de Educação Infantil (entre outras instituições) serviam como estratégia de consolidação de um discurso científico aplicado à educação, no qual se operacionalizava uma pedagogia científica respaldada pelos discursos de racionalidade e ordem. (Carvalho, 2005, p. 68-69)

A Psiquiatria ocupa-se das famílias, mas o movimento contrário também acontece quando as famílias também investem nesse lugar do saber-poder psiquiátrico. É uma captura

que retro-alimenta esse aparato de controle e lhe dá refinamento. A proposta é sedutora, uma vez que também confere mais poder à família.

Isso explica, em parte, por que esse discurso foi aceito na época pelas famílias. Foucault aponta três razões. A primeira delas, é o alívio proporcionado aos pais do investimento de quase um século sobre os corpos dos filhos, que era, até então, justificado pela cruzada anti-masturbação. Agora, o desejo é dos filhos pelos pais; desculpam-se os pais pela indiscrição e pelos abusos feitos, até então correntemente, pelas famílias para obter prazer com os corpos dos filhos. Eram eles que produziam desejo nos pais com seus desejos “por natureza” incestuosos. A segunda é a possibilidade de tomar posse dos corpos dos filhos com autorização de um discurso científico que os impele a uma necessidade de controle e vigilância diante da responsabilização sobre os riscos do desejo infantil de investir sobre os pais de forma direta. A terceira, é a de um pacto social que tem no incesto um crime absoluto; dessa forma, não pareceria estranho que fosse este a causa de todas as anomalias, tendo-se, por fim, a salvação das intervenções médicas para lidar com esse desejo perigoso.

Nesse jogo de poder, porém, os pais tornam-se sujeitos do saber racional médico e, ao mesmo tempo, objetos de um desejo infantil. Contam, entretanto, ao submeterem-se ao saber científico, com esse mesmo saber para legitimar a posse/controlar/responsabilidade/cuidado sobre os filhos: eis a normalização médica da família, a rede de práticas que investiam forças para que a família se adequasse ao ‘normal’. Isso implica uma restrição da sexualidade sobre a família, seja na conjugalidade monogâmica, seja no investimento infantil das crianças sobre os pais ou sobre os irmãos.

É justamente desse modo que se constitui a emergente família burguesa, nuclear, por esse processo de *aproximação-coagulação* que resulta numa *célula intensa que se agrupa em torno da criança, perigosamente socializada*. (Foucault, 2002, p. 345). Esse processo desemboca numa intensa afetividade e solidariedade entre os membros, que será fortemente estimulada. Um segundo movimento é o de *estabilização-repartição*, que estabelece uma distância necessária da sexualidade adulta, considerada perigosa para o desenvolvimento infantil. Daí resulta a divisão dos cômodos da casa, a necessidade de não deixar que a criança presencie cenas de sexo dos adultos ou mesmo que participe delas, como acontecia até então.

O que fica delineado, a partir dessa configuração, é o perigo da sexualidade infantil e também da sexualidade adulta. O corpo e seus prazeres passam a ser entendidos como perigosos, e não era deste modo que eles eram entendidos até então. Surgem, então, dois aparatos de controle social no final do século XIX. Um deles é a psicanálise, que vem se encarregar da sexualidade infantil, com seu rebatimento do desejo sobre a família. Outro são

as instituições de policiamento das famílias, que visam a proteger as crianças do desejo incestuoso dos pais, gerir as famílias, regulá-las, normalizá-las. São as *crianças em perigo*, que depois se tornam as *crianças em situação de risco pessoal e social* a que se refere o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), geridas pelos Conselhos Tutelares, formas refinadas de controle sobre as famílias pobres. Esses conselhos atuam como pequenos tribunais que responsabilizam as famílias por seus desvios da norma, são a polícia das famílias pobres.⁵⁶

Recusamos, aqui, a premissa de que haja uma hegemonia da sexualidade sobre o desejo, a idéia de que todo desejo se move por uma pulsão ou investimento desejante necessariamente sexual, idéia que surge no momento histórico que descrevi acima. Quer dizer, a premissa de que *o instinto sexual comanda toda a vida psiquiátrica e física*. (Foucault, 2002, p. 359) O postulado da Psiquiatria, neste momento, é o de que o instinto sexual é *o mais importante e a mais imperiosa das necessidades que estimulam o homem e os animais* (Idem, p. 363). Os prazeres que esse instinto produz nos corpos se dão por um “desvio” de suas funções “naturais”, que seriam procriativas. Desses desvios, surge uma imensidade de práticas sexuais não-procriativas a que a Psiquiatria deve se dedicar. Da sexualidade com seu instinto como “causa”, temos uma generalização para anomalias de comportamento de toda ordem.

E de toda a produção desejante, temos uma edipianização que, além de reduzir o desejo e todos os investimentos dos fluxos sobre os meios sociais para a sexualidade como seu fundo causal, ainda reduz a sexualidade sobre a família. Em troca desse poder fornecido à família, há algumas exigências; diz Foucault que o discurso é o seguinte: *mantenham seus filhos bem vivos e bem fortes, corporalmente sadios, dóceis e aptos, para que possamos fazê-los passar por uma máquina que vocês não controlam, que será o sistema de educação de instrução, de formação, do Estado*. (Idem, p. 325).

Nesse sentido, discuto, no capítulo 7, o distanciamento que se dá na relação entre as escolas e as famílias, o conflito recorrente entre essas instâncias, enfim, a relação de poder que se estabelece entre as duas, também na escola pesquisada. É que passam a fazer parte do dispositivo da sexualidade os discursos psicológico e pedagógico. Esse saber médico generaliza-se para um saber científico com a emergência desses dois campos do

⁵⁶ Para saber mais sobre esta questão ver: PEREIRA, C.R., CALSANI, Ludimila et al. *Análise das práticas discursivas, não discursivas e de subjetivação relativas à infância e à família engendradas pelos conselheiros tutelares do município de Assis*. 2005. Iniciação Científica. - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Hélio Rebello Cardoso Jr.

conhecimento, autorizados a falar sobre a infância e a sexualidade infantil, na articulação da Pedagogia com a Psicologia. (Narodowski, 1994)

Esses discursos põem as famílias às voltas com inúmeras prescrições e preceitos que, embora autorizados a falar a verdade sobre a educação das crianças, promovem uma responsabilização das famílias (especialmente das mães – num controle dos corpos baseado no gênero) pelas condutas anormais de seus filhos. Há uma desqualificação dos saberes das famílias sobre si mesmas e seus filhos diante do saber-poder especializado, representado no excerto abaixo na figura dos religiosos professores. Para tal, erigiram-se manuais ‘educativos’ dirigidos aos pais, especialmente às mães para o controle de seus filhos:

É oferecido às mães, em troca de sua reclusão (não é permitido sua participação nas reuniões literárias, sarais, saídas perniciosas, luxo ou enfeites) o poder para governar e reger a casa, dirigir os serviços, servir ao esposo e, sobretudo, nutrir e educar a seus rebentos, seu maior tesouro: a mãe que não dá leite dos seus peitos a seu filho não é senão meia mãe e todavia menos ainda se não o educa e o instrui na religião cristã e dentro dos costumes que exigem sua natureza. (Varela, 1991, p. 21)

O que nos interessa, nesta discussão, é refletir sobre o papel que esses discursos possuem na construção dos corpos infantis, no modo de controle e gerência sobre o comportamento infantil, bem como as construções de subjetividades infantis que essa articulação de discursos efetua a partir de um dispositivo educacional, já na Educação Infantil. Tão importante quanto a aliança da Psiquiatria com as famílias na construção do aparato moderno de gestão dos corpos infantis (Foucault, 2002) é, ainda, a aliança entre alguns discursos da Pedagogia e da Psicologia. Tal aliança permite a sustentação atual da máquina escolar, um eficiente dispositivo de gestão dos corpos. Antes da política da sexualidade e da aliança da família com a Psiquiatria, descritos acima (que depois se desdobra em diversos saberes especializados), já vigorava a disciplina efetuada pelo dispositivo educacional, como discutimos no item 2. 2 sobre o processo de escolarização associado à produção da infância moderna.

Tal aliança pautou-se por alguns elementos apontados por Donzelot (1986, p.22):

Entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX, os médicos elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação e a medicação das crianças. Depois dos clássicos do século XVIII, os Tissot, os Buchan, os Raulin, vemos aparecer uma série contínua de publicações sobre a arte de cuidar das crianças na primeira infância, como também guias e dicionários de higiene para uso das famílias. Os tratados médicos do século XVIII expunham, simultaneamente, uma doutrina médica e

conselhos educativos. No século XIX, os textos dirigidos às famílias mudam de tom e se limitam a conselhos imperativos.

O autor traz-nos, ainda, falas de um higienista francês chamado Fonssagrives em que este trata da importância desta aliança com as mães, em especial:

Tenho a ambição de fazer da mulher uma guardiã completa para o doente, capaz de compreender tudo e, sobretudo, que é este o seu papel e que ele é tão elevado quanto caridoso. Os papéis da mãe e do médico são e devem permanecer nitidamente distintos. Um prepara e facilita o outro, eles se completam, ou melhor, deveriam se completar no interesse do doente. O médico prescreve, a mãe executa. (Fonssagrives apud Donzelot, 1986, p.23)

Devemos considerar, entretanto, que estes manuais de prescrições médicas se dirigem às famílias mais abastadas, que têm acesso aos meios culturais, condições de entendê-los, às mães que podem se dedicar à organização da casa e que contam com a figura do médico de família. Já em relação às camadas populares, contaremos com outros modos de acesso e intervenção sobre as famílias:

Não se trata mais de arrancar às crianças coerções inábeis, mas sim de entrar liberdades assumidas (abandono de crianças em hospícios para menores, abandono disfarçado em nutrizas), de controlar as uniões livres (desenvolvimento de concubinato com a urbanização na primeira metade do século XIX), de impedir linhas de fuga (vagabundagem dos indivíduos, especialmente crianças). Em tudo isso, não se trata de assegurar proteções discretas, mas sim, de estabelecer vigilâncias diretas. (Donzelot, 1986, p. 27)

O incentivo ao casamento civil também é uma tentativa de controle das famílias pobres no século XIX. Mas todas estas medidas de cunho higienista encontram-se com as resistências destas populações: tanto neste período, quanto atualmente, quando ainda nos deparamos com diversas políticas públicas que, reiteradamente, visam tornar mais higiênicas e menos ‘desregradas’ estas famílias diante da imensa dificuldade de lograr êxito nesta tarefa. Este controle da ‘moralidade’ das famílias populares dá-se também pela construção de moradias pelo Estado, bem como a nova concepção arquitetônica das mesmas, que visa o modelo de família nuclear burguesa moderna:

Uma habitação suficientemente pequena para que nenhum ‘estranho’ possa morar e, contudo, bastante grande para que os pais possam dispor de um espaço separado dos filhos e que tenham a possibilidade de vigiá-los em suas ocupações sem serem observados na sua intimidade. O costume de ter um ou vários ‘pensionistas’ era muito frequente nas camadas populares: ligado à antiga organização familiar da produção que abrigava aprendizes e algumas vezes os artífices, ligado

igualmente à carestia dos alugueis, esse hábito tornava o espaço familiar, ao mesmo tempo, espaço social, escala em um percurso e não enclave de vigilância e de paz, segundo observadores como Blanqui e Reybaudi. (Donzelot, 1986, p. 44-45)

Donzelot trata desta mudança na configuração familiar de modo distinto para a família burguesa e as famílias populares. A primeira vê-se às voltas com *um retraimento tático de seus membros com o objetivo de recalcar ou controlar um inimigo do interior: os serviçais*. Enquanto a família popular perde sua *coextensividade com o campo social* e neste isolamento, na diminuição da sua relação com as forças exteriores do social torna-se mais exposta à *vigilância de seus desvios*. (Donzelot, 1986, p. 47)

Já neste período, percebe-se um movimento das famílias populares de aderirem ao casamento civil ou ao modo de organização da casa por cômodos, ambos burgueses. Entretanto, tal adesão é pequena perto do que se pretendia e, ainda, não implicava, necessariamente, em adotarem o estilo de vida dos grupos dominantes nem em incorporarem seus valores e condutas. Isso não se faz diretamente e sem problemas, as linhas de fuga fazem-se presentes neste processo e podem ser pensadas enquanto os entraves ao processo de normalização das famílias.

Percebe-se, aqui, como se produz um discurso acerca da família saudável e das diversas estratégias utilizadas para que as famílias, tanto das classes mais abastadas, quanto das camadas populares, incorporem estes discursos e os façam funcionar de modo eficaz. Produz-se, assim, mais um discurso carregado de saber-poder que faz funcionar práticas de gestão das vidas. Ao discurso das famílias, associam-se os outros dois que citamos no item anterior: da Psicologia e da Pedagogia e assim, temos visibilidade de três linhas que compõem o espaço escolar moderno.

São essas três práticas discursivas que, ao mesmo tempo em que engendram a infância moderna, têm no processo de escolarização um dos seus instrumentos de efetivação. O que aparece nos processos de escolarização é uma pedagogia dos corpos que atende à normatização e normalização social da sociedade moderna em suas relações com as mais diversas instâncias e práticas/discursos de controle social. Inclusive, o inconsciente é equipado nas produções sociais para funcionar em cumplicidade com as formações normativas (Guattari, 1987). Um dos modos de ação dessas práticas que compõem os sujeitos, segundo Foucault (1997), são as disciplinas.

Estas investem os corpos e fazem-nos úteis e dóceis, ou seja, é o processo de extrair a produtividade dos corpos para que eles se produzam dentro das normas. Mais que o suplício, que visivelmente efetivava um processo de controle, a disciplina, por mecanismos mais sutis e talvez por isso mais eficientes, faz com que os corpos não sejam contidos, reprimidos ou fadados a uma submissão passiva. Ao contrário, torna-os ativos, produtivos e, ao invés de exercer controle por proibições, ela o faz por prescrições.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1997, p. 119).

Há, neste momento histórico, uma explícita separação do corpo daquilo que ele *pode*, a partir do recorte efetuado pela disciplina, pela escrutinação das potências do corpo com a finalidade de investi-las todas na produtividade de que necessitam as forças de normatização e controle dos corpos. Essa nova configuração dos mecanismos de controle implica, ainda, segundo Foucault, toda uma nova disposição do espaço das instituições, inclusive a escolar, que passa a organizar os alunos em filas, registrar a disposição fixa das carteiras na sala de aula, vigiar os corredores, acompanhar com registros o “prontuário” de cada aluno, com suas notas e provas. Há o controle do tempo, do ritmo de evolução dos alunos e até de características individuais registradas nas conversas com os pais. Passa-se a ter, na história pregressa, a possibilidade de “previsão” dos riscos e de explicação dos comportamentos dos alunos que podem vir a ser “problemáticos”, os futuros “delinquentes”⁵⁷ Cabe questionarmos, também, o higienismo que invade as escolas da segunda metade do final do século XVIII e suas implicações sobre o que concebemos, hoje, como indisciplina das crianças.

É desse modo que as instituições sociais produzem os sujeitos contemporâneos. Isso vale para a escola e explica seu investimento no corpo dos alunos, mas, ao mesmo tempo, não se refere às instituições como espaços fechados nem estabelece a supremacia de algumas destas sobre as demais, mas considera sua complexidade em redes de poder. Assim, a escola é um espaço, dentre outros, onde se normatiza e normaliza a sexualidade infantil.

Aqui, focalizarei as discussões sobre essa instituição, sem deixar de considerar as demais instituições que se encontram e maquinam no espaço escolar, tomando a escola como microuniverso dos demais processos sociais e culturais que se produzem fora dela. Trata-se,

⁵⁷ RABUSKE, A. S. “Alunos-problema”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 2006.

assim, de um recorte em que não se pessoaliza o poder. Este é pensado como relações de poder que não começam nem terminam na escola, mas que passam por ela, produzem-se na escola e a produzem ao mesmo tempo. Nesse sentido, apontam Rolnik e Guattari (1986) que o período que Freud chama de latência e que implica um esvaziamento de sentidos e depressão infantil coincide com a idade de escolarização e com:

a entrada da criança nos equipamentos produtivos modelizantes, a entrada nas línguas dominantes. E a criança, que tem uma capacidade extraordinária de dança, canto, de desenho, etc., perde, em poucos meses, toda essa riqueza. Sua criatividade cai numa espécie de grau zero: ela começa a fazer desenhos estereotipados, ela se modeliza segundo as atitudes dominantes (Rolnik e Guattari, 1986, P. 98-99).

Tantas vezes, ao mesmo tempo: *o significado que a criança assume, neste cenário, [escolar] é o de introduzir o novo, promover as mudanças no que está dado, instaurar processos de descontinuidade e configurar-se na aposta das possibilidades enigmáticas da criação humana. (Antunes, 2001).* Trata-se de criar possibilidades de outros investimentos nos territórios escolares, sem pretender totalizar toda a problemática educacional ou tentar estabelecer um modelo. Ao contrário, pretende favorecer uma abertura aos processos de singularização de *uma* escola, que é também uma multiplicidade coletiva, mas que não determina uma cartilha a ser seguida. *Em que direção se procura um desejo coletivo? Quais intervenções poderiam ajudá-lo a sair das territorialidades que o cercam? O que é que se poderia fazer, não enquanto professor, mas enquanto sinto que aquilo que acontece na classe que me diz respeito? (Guattari, p. 1987, p. 67).* É de implicação⁵⁸ que o autor fala nesse trecho, do quanto as questões que aparecem nas escolas dizem respeito a todos nós, enquanto problematizações de modos de vida que sustentamos e que nos interpelam constantemente, formas rígidas de concebermos a aprendizagem e os processos educativos. *É quase impossível analisar o devir sem tentar descrever em que ele nos analisa – ele, o analisador de todas as coisas, o parceiro da contradição permanente. (Lourau, 2004b)*

Tornou-se necessário, então, questionar o que se produz com esse olhar sobre a sexualidade infantil, problematizando o que sustenta esse pensamento e, ao mesmo tempo, considerando as resistências e linhas de fuga deste processo. O encontro dos saberes da Psicologia com os da Pedagogia e os discursos das famílias compõem um tipo de investimento sobre a infância que tende a padronizá-la, utilizando mecanismos cada vez mais refinados de controle sobre os corpos infantis. Este controle, por vezes, expressa-se por um discurso de ‘salvação das criancinhas’, que implica em práticas corretivas e adaptativas

⁵⁸ O conceito de implicação será discutido no próximo capítulo.

justificadas por este objetivo salvacionista. Essas práticas dirigem-se a crianças cada vez menores, o que me instigou a adotar como recorte de análise a Educação Infantil.

Meu movimento de aproximação com a Educação, surgiu justamente por uma necessidade de discutir outros tipos ou modos de subjetivação e de produção da realidade no espaço escolar, bem como outras formas de lidar com as diferenças nesse espaço. Pensar o espaço escolar como um dispositivo normalizador – corretivo e produtor de identidades, de sexualidades, de subjetividades infantis⁵⁹ e de determinadas infâncias – motivou-me a ampliar o foco de discussão do meu trabalho, num enlace entre a Psicologia e a Educação. Tal movimento situa-se no entendimento de que, ao nos encontrarmos agindo/intervindo cotidianamente nesses processos de normalização/normatização em ação na escola, estamos também produzindo-os. Isso gera a possibilidade de torná-lo um outro espaço, questionador das relações sociais que o atravessam e acolhedor e inventivo nas diferenças. O que estou dizendo é que, como nos ensinou Foucault - com seus estudos genealógicos realizados a partir de uma leitura da história que transversaliza os campos disciplinares instituídos – o modo como pensamos o mundo na modernidade é fruto de diversos acontecimentos e concepções relativamente recentes, em termos históricos. Este modo de pensar, que também implica no que somos, sentimos, vivemos - foi uma possibilidade consolidada, entre outras que não foram, ou seja, dentre inúmeros embates discursivos, alguns lograram hegemonia e outros foram desconsiderados da história tal qual a conhecemos/aprendemos nas diversas instituições culturais que emitem ‘verdades’ sobre os sujeitos. Assim, nós construímos a realidade que vivemos atualmente, bem como a infância, a escola, que temos, a partir destas metanarrativas, e podemos, do mesmo modo, realizar outras construções à medida de nosso descontentamento e incômodo com aquilo que existe e está dado como naturalizado. Isso nos coloca num lugar de agentes sociais, ao mesmo tempo que somos subjetivados pelas relações sociais, o que implica num trabalho ativo de constante construção, ou seja num exercício feito de idas e vindas, nada coerente, linear ou dado *a priori*. Implica em reconhecer estas instituições em nossas vidas, uma vez que estas concepções que não são nem um pouco externas ao nosso fazer cotidiano. E ainda, passa por abrir espaço para que forças de diferenciação possam inventar outras possibilidades de existência e experimentar, ensaiar relações diferentes daquelas com que estamos acostumados a nos conformar.

Pergunto, então, como se dá a produção desejante infantil no espaço escolar diante dos estratos dominantes sobre a sexualidade, o gênero e o corpo? De que modo as crianças

⁵⁹No Capítulo 2, trato mais detidamente dessa questão.

resistem e criam modos de existência singulares diante do embate com as normalizações sociais que lhes inscrevem nos estratos de sexualidades hegemônicas? Como se dá esse jogo de forças entre as expressões corporais, agenciamentos e modos de subjetivação das crianças, o que se produz de sentidos, significados, semiotizações? Que formas de homogenização enfrentam as multiplicidades dos mapas infantis?

2. 6. - Primeiro, são as linhas de fuga; depois, fazem-se os estratos

Só há esse movimento de controle da sexualidade porque, efetivamente, ela escapa o tempo todo, e esse controle não é absolutamente eficaz. Os modos engessados de controle, com os quais construímos o que existe atualmente em termos de instituições escolares, podem ser considerados como sistemas de forças em luta constante para manterem-se atuantes. Isso porque eles têm de se haver a todo instante com as linhas de fuga que são resultado da produção desejante. Temos, na instituição escolar, um dos estratos que atravessa os mapas infantis. Estratos que são móveis porque continuam sendo maquinados aos serem atravessados pelos fluxos que os constituem, ou seja, os fluxos são anteriores aos estratos, estes últimos são conseqüências dos primeiros. Sim, os estratos tentam cessar o caos das linhas de fuga em sua produção de planos de consistência: movimentos de intensas mutações. Entretanto, as capturas estão sempre atrasadas em relação à produção desejante, sendo as relações de poder um modo de funcionamento do desejo que foi capturado. Primeiro produz-se diferença, multiplicam-se os funcionamentos e por conta disso é que o poder investe capturas, normalizações. O atraso dá-se, inevitavelmente, uma vez que, enquanto se prepara uma nova forma captura, produzida para dar conta de uma diferença desestabilizante, esta mesma diferença se diferencia de si mesma e se conecta com outras diferenças, já não sendo a mesma no momento da captura, comportando novas linhas de fuga que escapam. O próprio poder é produtor de estratos. Contudo, quanto mais ativas as diferenças, no sentido nietzscheano, mais elas podem relacionar-se e fortalecer-se sem destruição mútua. Quer dizer, quanto maior a potência de criação, invenção e afirmação da vida (atividade da força), mais aberta aos novos encontros, às possibilidades de composição e recomposição com outras forças, com outras formas de diferença.

Assim, a própria sexualidade é um modo de estratificar a produção desejante infantil. Quando consideramos os territórios da sexualidade e seus múltiplos funcionamentos, percebemos que nestes não há priorização de elementos humanos aos não-humanos na forma

como serão produzidos os planos de consistência, muito menos de um sentido de genitalidade ou de reprodução enquanto forças motrizes do desejo inconsciente. Ao contrário, são também a genitalidade e a reprodução dois estratos, endurecimentos que tendem a buscar hegemonia em luta constante com a conectividade rizomática do desejo infantil. *Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende, também, linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.* (Deleuze & Guattari, 2000, p. 18).

O desejo sempre questiona os estratos porque é inerente ao seu funcionamento produzir desterritorializações do instituído, uma vez que ele se investe sobre todo o campo social, seja ele instituído ou não. Não se trata de uma busca ‘propositada’ por ser contra-hegemônico. Na verdade, o desejo investe-se sobre tudo que lhe permite obter matéria-prima de construção de real social, nisso se incluem formas de existência sustentadas pelo poder e também as que não o são, numa mistura de fragmentos, funcionamentos, formas de um e de outro, associadas em cada vida e recombinações a cada relação, refeitas a cada novo encontro.

As concepções que temos sobre sexualidade tomam como arborescente o que é rizomático ao posicioná-la em torno de dois eixos centrais: a genitalidade e a reprodução, mesmo porque ainda são muito antropocêntricas – a sexualidade é sempre estritamente humana. Assim, foca-se o olhar para dois estratos que atravessam a sexualidade, sem notar a complexidade das produções da sexualidade e, mais ainda, a imensidão das fabricações desejantes – caldo no qual um dos territórios é o da sexualidade. *No Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos* (Deleuze e Guattari, 2000, p.28).

Isso implica uma problematização das noções de maioria (expressão de diversos estratos que visam à hegemonia) e minoria (tida como desvio, mas prenhe de devires), com as quais justificamos, tantas vezes, os modos “normais” e padronizados de tratar os mapas infantis:

Maioria implica uma constante, de expressão ou conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada – suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer.(...) A maioria supõe um estado de poder e dominação e não o contrário. (...) É por isso que devemos distinguir: o majoritário como sistema homogêneo e constante, as minorias como subsistemas, e o minoritário como devir potencial e criado, criativo (Idem, 2002, p.52).

Foi a partir da noção de maioria que se estabeleceu o que é da ordem do normal e do anormal. A curva de Gauss é um destes instrumentos, a partir dos quais se tem idéia daqueles

que se enquadram na maioria quantitativa e se busca aglomerar cada vez mais indivíduos neste recorte. Busca-se uma regularidade e homogeneidade nos fenômenos sociais e para sustentá-la se identificam as anomalias. A partir de certo limite, estabelecem-se os anormais, os desviantes, aqueles que são a minoria de um modo de ser, de um comportamento, de um tipo de reação a um fenômeno etc. Ao mesmo tempo, criam-se formas de correção, controle e normalização (retorno à norma) daqueles que se enquadram na anormalidade.

É na idéia de maioria que tantas vezes se fundamentam as concepções educacionais como algo dado e natural, do mesmo modo que se toma a sexualidade a partir dos modos naturalizados, que nada mais são que estratos, uma das dimensões apenas dos processos desejantes. Estes, em seus agenciamentos educacionais, apresentam algumas conexões que se estabelecem entre os estratos nos modos de subjetivação infantis, nos dispositivos em que esses modos se efetivam. E, ainda, não é somente nas grandes formações sociais que encontramos esses processos de estratificação, mas desde as micro-relações até as grandes organizações. É no cotidiano que se produzem as relações de poder. Isso porque são as máquinas desejantes compostas por máquinas sociais, e as máquinas sociais, modos de efetivação das máquinas desejantes. Assim, *não se trata de biologicizar a história humana, nem antropologizar a história natural, mas de mostrar a participação comum das máquinas sociais e das máquinas orgânicas nas máquinas desejantes.* (Deleuze e Guattari, 1976, p. 368).

Nesse sentido, a sexualidade é produzida socialmente, mas produzida no e pelo desejo, rompendo a dicotomia indivíduo e social que tanto compõe o nosso pensamento moderno. O que quero ressaltar aqui é que o desejo não está restrito ao corpo da criança, nem na escola se repetem as relações familiares. Os problemas de raça, gênero, sexualidade e diferenças culturais estão, o tempo todo, atravessando o desejo: *a criança não espera ser adulta para captar sob pai-mãe os problemas econômicos, financeiros, sociais, culturais que atravessam uma família: pertencer ou desejar pertencer a uma ‘raça’ superior ou inferior, o teor revolucionário ou reacionário de um grupo familiar com o qual já prepara suas rupturas e conformidades.* (Deleuze e Guattari, 1976, p. 353).

2. 7 - O que se quer da pesquisa na escola? Muitas perguntas...

Até aqui, estive problematizando as principais máquinas que subjetivam e constituem a infância e tocada pelos acontecimentos vividos na intervenção na escola sobre a qual falarei nos capítulos seguintes, fui cada vez mais me aproximando de uma problematização do desejo

e do processo de subjetivação escolar de uma maneira mais próxima de uma análise da multiplicidade. Há uma linha transversal que envolve a polivocidade de elementos que constituem a relação do desejo com o processo de subjetivação no espaço escolar.

O processo desejante não se restringe ao dispositivo da sexualidade, aos processos de pedagogização e psicologização disciplinares nem à infância enquanto marca subjetiva. Ou seja, todo o percurso teórico e de participação do cotidiano escolar mostra que seria um tanto improdutivo e impotente simplesmente limitar as discussões aos lugares de investimento e captura do poder enquanto formador de instituições como infância e sexualidade sem atentar para os modos relacionais que as produzem e as diferentes conexões que a análise desse processo abre. Portanto, toda a articulação teórico-conceitual até aqui ajuda a desnaturalizar, problematizar e analisar alguns grandes estratos que constituem as relações escolares, como a infância e a sexualidade infantil.

Assim, caminha-se para uma análise mais ampla e menos centrada em instâncias molares até aqui analisadas como infância e sexualidade. Então, o problema de pesquisa continua no ponto de hibridização da Psicologia com a Educação e a Filosofia, partindo para uma analítica do desejo que só pode ser aliada à própria produção desejante enquanto for múltipla e investida de um olhar para as diversas relações que compõem o espaço educacional, atentando para o que difere. Trata-se, portanto, de considerar que não há uma supremacia da sexualidade sobre o desejo, nem da infância sobre as relações escolares.

Uma vez que o desejo não se restringe à sexualidade, pensar a partir de uma força totalizante dessa sexualidade sobre o desejo é justamente reconhecê-la com um poder hegemônico, investir nesse mesmo poder e, ainda, insistir nas suas condições de não-ultrapassagem. Analiso o desejo como produção social que se faz no encontro de forças que não objetivam a reprodução ou a genitalidade em sua finalidade primeira. Ao contrário, não há finalidade primeira do desejo a não ser se efetivar e produzir real social, e a sexualidade é um dos territórios de investimento desejante. Toda a produção de realidade faz parte da sobrevivência dos seres no mundo, não apenas a reprodução sexual; desse modo, esses outros investimentos não serão tratados enquanto deslocamento ou sublimação de um instinto primordial que seria o sexual com fins reprodutivos, mas sexualidade como uma das dimensões da produção desejante.

Toda essa problematização anterior aponta, ainda, para a dicotomia infância-adulto e implica, da mesma forma, um questionamento do próprio investimento do dispositivo da sexualidade sobre os corpos que se relacionam na escola. Nesse sentido, de que serve questionar o caráter dicotômico da divisão infância/idade adulta enquanto investimento de um

dispositivo de poder se, ao tentar discutir justamente suas linhas de fuga, continua-se centrando a discussão em torno da infância? Não seria necessário, ao contrário, tratar da questão das *relações escolares* e seu modo de lidar com a diferença a partir dos investimentos sobre os *diversos* corpos que estão em relação na escola um modo de não referendar novamente essa dicotomia, o que ainda investiria na sua reprodução?

Os entendimentos e as discussões apresentadas até aqui levam-me, então, a perguntar: de que composições se fazem os agenciamentos escolares contemporâneos? De que máquinas desejanter se fazem as relações no espaço escolar? Interessa-me pensar de que modo é possível acompanhar esses movimentos inconscientes que produzem os agenciamentos escolares de forma a problematizar sua configuração, numa genealogia que torne também possível vislumbrar modos de intervir diante desse quadro e produzir territórios para os afetos sem expressão, para os devires esmagados pelas normatizações e capturas ao desejo criativo. O que pode a escola? Como esse espaço configura-se estrategicamente nessas problematizações, podendo, também, configurar-se como espaço da diferença? Se os mesmos elementos estão em jogo no fascismo e no devir⁶⁰ – encontros entre heterogêneos – e a escola é um lugar onde esses encontros acontecem cotidianamente, por que não ser esse um lugar interessante para repensarmos e produzirmos outras relações com as diferenças e na multiplicidade das relações escolares?

Nesse sentido, podemos pensar sobre como funciona o dispositivo da sexualidade na escola diante das desterritorializações que devires-infantis produzem nos estratos de sexualidade. Que tipo de inscrição de sexualidade se faz nos corpos infantis? Que práticas escolares se direcionam aos corpos infantis no espaço escolar e como elas atuam na produção de sujeitos normalizados em relação à sexualidade? Ao considerar as inúmeras formas pelas quais as crianças se relacionam com os prazeres e com os corpos, sejam eles humanos ou não-humanos, pretendo analisar as capturas normalizadoras, assim como entender em que medida se produzem linhas de fuga, formas de resistência que encontram territórios de expressão, “escapando” ao controle das redes de saber/poder.

Com este estudo, busco vislumbrar possibilidades de espaço para as multiplicidades da escola, para que as diferenças não sejam vividas somente enquanto ameaça aniquiladora por parte dos educadores, mas sim como produção de outros modos de relação que permitam à escola repensar suas práticas e modelos, indo ao encontro das discussões atuais acerca de

⁶⁰Numa mesma cartografia, aparecem tanto os devires quanto os microfascismos, não havendo relações nem máquinas desejanter isentos de um ou outro elemento, ou que sejam devir ou microfascismo em estado “puro”. Esses dois funcionamentos, nesse sentido, não criam um maniqueísmo como se fosse possível localizar de antemão onde cada um deles se produziria; ao mesmo tempo, eles podem compor uma mesma máquina.

inclusão na Educação. Isso porque não se trata de incluir apenas os portadores de deficiências físicas, mas também de problematizar que marcas sutis, visíveis ou invisíveis, dos corpos são incômodas e indesejáveis na Educação. Ou, seja, pensar que “outras” diferenças mais cotidianas, que aparecem em todos os corpos são tidas como problemáticas no espaço escolar. Trata-se de entender, ainda, que não se aprende na escola apenas as matérias escolares, mas toda uma série de comportamentos produzidos na cultura, com os códigos éticos e morais que a sustentam. Isso me leva a questionar: o que se ensina acerca das diferenças na escola? Ou seja, o que se aprende em termos daquilo que é normal/anormal, em que relações de poder se está envolvido e como é possível articular a positividade do poder em prol de uma multiplicidade de modos de existência? O que é possível e necessário para que a escola possa viver as heterogêneses como devir e não somente como máquinas de homogeneização e normalização dos corpos? Essa última questão eu pretendia investigar na continuidade da pesquisa, a partir de um trabalho conjunto com as educadoras, através de discussões articuladas e sistemáticas sobre as diferenças cotidianas. Como não foi possível esse seguimento, esta questão - que já ficaria aberta diante das proporções que atinge ao envolver diversos atravessamentos sociais - continua altamente aberta para pesquisas futuras.

Com todas essas questões, procurei mapear as problematizações que moveram a pesquisa. É a partir de tais considerações que pretendi:

- Conhecer como se dão as relações educacionais na escola, problematizando as máquinas desejantes e o modo como se lida com as diferenças.

- Lançar um olhar sobre as produções corporais no espaço escolar, a partir de uma ampliação da noção de sexualidade, estando esta articulada a uma multiplicidade de expressões desejantes.

Cap. 3 Visitando a Educação Infantil

3. 1 - A quem cabe tratar da Educação Infantil?

O estudo de Rocha (1999) sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas na Educação Infantil, da década de 90, buscando traçar um panorama geral das produções que se referem a este campo, mostra que ainda é à Pedagogia que cabe falar sobre as crianças pequenas no que diz respeito às relações educacionais-pedagógicas:

Com exceção da Psicologia, foi encontrado um menor número de trabalhos em outras áreas, fora da área da Educação em função do próprio recorte da análise, uma vez que cabe à Pedagogia estudar as relações educacionais-pedagógicas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes na Educação Infantil. (...) [Outro ponto considerado foi uma] acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil que tem origem em diferentes campos científicos que, além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em um campo ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da infância. (Rocha, 1999, p. 134)

Ainda que os próprios educadores da Educação Infantil lancem mão de conhecimentos de outras áreas em suas práticas, como os da Psicologia, pode-se considerar nova e recente também a entrada da Psicologia na perspectiva da esquizoanálise nesse espaço. Considerando, ainda, que é recente a entrada dos profissionais da Psicologia nos espaços de Educação Infantil, neste trabalho, tenho como objetivo agregar algumas possibilidades de olhar para as práticas escolares e para a inserção do psicólogo no espaço escolar a partir de algumas reflexões da esquizoanálise, enquanto uma Psicologia que se agrega à Filosofia. O campo da Educação Infantil, ao se preocupar em pensar o processo educacional de modo mais amplo, deslocando a questão dos conteúdos para a da socialização e o olhar naturalizante lançado sobre a infância, cria espaços para perspectivas que intencionam afetar os processos de escolarização.

Segundo Rocha (1999), na proposta da Educação Infantil, desde o documento do MEC de 1996, considera-se a criança como um sujeito em constituição e contemplam-se tanto as demandas de cuidado das crianças pequenas como os seus processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização. E ainda, esta modalidade educativa tem, como princípio, uma relação mais próxima com as famílias no sentido de sua participação na gestão e no projeto pedagógico que se destina aos seus filhos. Mais do que ensino, busca-se uma concepção mais ampla de educação que deveria ser adotada nos demais níveis educativos para

além da Educação Infantil somente, segundo Rocha (1999, p. 63). Tal concepção sobre a educação implica mudanças no modo de se conceber a infância.

Neste sentido, embora por muito tempo tenha-se tratado a infância enquanto homogeneidade, atualmente as pesquisas vêm se preocupando com a:

heterogeneidade das formas de contextualização social da criança. A multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser criança, que não vinham sendo consideradas pela pedagogia, começam a apontar para a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender a diversidade. Ainda que não seja uma tônica geral, busca-se conhecer a criança concreta, considerando seu pertencimento social, mencionando-se frequentemente a necessidade de considerar as determinações socioculturais, inerentes à prática pedagógica. (Rocha, 1999, p. 135)

Entretanto, estes saberes ainda se produzem numa perspectiva de olhar centrado no adulto, uma vez que poucas destas pesquisas dão voz aos discursos infantis e há, ainda, poucos estudos antropológicos sobre cultura infantil, muitos deles em fase inicial. Nestes estudos, a concepção de criança tende a sair de uma visão da criança como vir a ser a partir do olhar adulto para tomá-la como ser, com significados e produções da criança na cultura. Como aponta Kuhlmann Jr (1997, p.40), é preciso:

considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Ou seja, trata-se de falarmos sobre uma cultura da infância, das concepções adultas que a nossa cultura constrói em torno dos pequenos e, ao mesmo tempo, das crianças enquanto grupo cultural, com suas falas, corpos, desejos, prazeres, sentires.

Entretanto, a divulgação destas pesquisas e, conseqüentemente, o acesso de educadores da Educação Infantil a estes trabalhos é restrito e tímido, o que tem reduzido o impacto destas perspectivas nas práticas cotidianas das educadoras de Educação Infantil, uma vez que este conhecimento é, ainda, restrito à academia, segundo dados de Rocha (1999, p. 140). Ao mesmo tempo, há que se considerar que a aprendizagem, os processos de formação de concepções e de mudanças no pensamento e nas práticas não se restringem ao acesso à informação e tampouco ao entendimento teórico pura e simplesmente. Há um trabalho de si sobre si mesmo e de análise das relações escolares que se torna condição de possibilidade para

a problematização destas práticas e a construção de outras, sendo ainda necessário, neste processo, um contínuo investimento cotidiano.

3.2 - O encontro com um “Jardim de Praça”: relações de intervenção

O encontro se dá enquanto explicitador dos sentidos contidos nas vidas, enquanto narrações possíveis da existência. Toda forma de narrar já é uma apreensão, a marca tal qual foi impressa em determinada existência. Narramos segundo o modo pelo qual fomos expressos pelo acontecimento. (Muylaert, 2000b, p.24)

Iniciamos esta discussão com a citação acima para dizer de onde partimos com as reflexões acerca das vivências na escola pesquisada. Escrever sobre esta escola não me parece tarefa fácil, uma vez que carrega consigo diversos tipos de afeto, alguns potentes, outros paralizantes. Marcas alegres e tristes, a necessidade de produzir com a interação entre as duas formas. Estas acompanham uma frustração diante daquilo que eu esperava poder construir lá com a pesquisa, diante do modo como tive que defender, explicar e argumentar sobre cada postura que mantive nos momentos em que lá estive, como se a saída da escola denunciasse alguma incompetência ou erro. Ao mesmo tempo, lidar com a impossibilidade de manter sozinha uma parceria, mas de ser cobrada de que ela existisse como se isso dependesse somente das minhas ações.

Não pretendo estabelecer uma verdade absoluta acerca dos acontecimentos. Nem tampouco, acredito que produzo uma obra literária, de ficção. Talvez possamos falar em ficção enquanto carregarmos um ranço positivista de verdade universal, única e homogênea em nosso pensar. Entretanto, se nos pautarmos por uma concepção de ciência enquanto produção de sentidos, de pensamento, de perspectivas, então, podemos considerar que todo acontecimento é múltiplo e carrega em si diversas possibilidades de olhar, muitas verdades. Não cabe, então, perguntar pela mais verdadeira, mas pela produtividade de cada uma delas e entendê-las enquanto disparadoras de novos problemas, enquanto abridoras de comportas do pensar. Toda produção do conhecimento é sempre parcial, mira algumas questões e desconsidera outras, trata de algumas referências e precisa, então, descartar outras: *Há perda de conhecimento no ato de conhecimento, porque referências fogem para dar lugar a outras, porque toda atualização supõe, de certa forma antagônica, uma potencialização, quando não uma virtualização.* (Lourau, 2004, p. 221)

A Rede Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre conta com trinta e três escolas que oferecem essa modalidade de atendimento educativo, abrangendo a faixa etária do zero aos seis anos. Os Jardins de Praça atendem, exclusivamente, crianças com a faixa etária de quatro a seis anos, que freqüentam a escola num turno, sendo sete estabelecimentos dessa modalidade na cidade. A criação dos Jardins de Praça foi uma iniciativa da Prefeitura, na década de 40, que consistia na abertura de Jardins de Infância nas praças da cidade, idéia inspirada em Froebel⁶¹, segundo consta no *site* da Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre⁶².

Os primeiros Jardins de Infância de Porto Alegre surgiram no Colégio Sevigné em 1907⁶³ e no Colégio Farroupilha em 1886, tendo tal denominação somente a partir de 1911, funcionando ainda em caráter privado. Somente em 1929, surge o primeiro jardim de infância público do estado em anexo à Escola Normal de Porto Alegre (Instituto Normal Flores da Cunha), conforme pesquisa de Souza (2000), atendendo, ainda, as famílias das camadas médias.

A pesquisa, aqui narrada, foi realizada numa escola situada no centro de uma praça com parquinho e cercada com tela transparente, nomeada Jardim de Praça⁶⁴. A escola é constituída por quatro turmas de vinte e cinco alunos, sendo duas turmas por turno, num total de cem crianças, cujas idades variam entre os quatro e os cinco anos. Para o atendimento às crianças, a escola dispõe de três docentes, uma professora na Direção e uma estagiária de Educação Especial, que entrou na escola para acompanhar uma criança “incluída”, uma vez que se trata de uma exigência do próprio processo de ‘inclusão’.

O tipo de pesquisa que busquei realizar, pesquisa-intervenção⁶⁵, pode ser resumida em alguns princípios, como a recusa da objetividade, a intervenção de longa duração, a recusa da separação estrita entre pesquisado e pesquisador, a abertura para deslocamentos das problemáticas iniciais - que contribuam para o cotidiano dos atores institucionais -, a vontade

⁶¹“Em 1873, Froebel abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Froebel foi um defensor do desenvolvimento genético. Para ele, o desenvolvimento ocorre segundo as seguintes etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, todas elas igualmente importantes. Observava, portanto, a gradação e a continuidade do desenvolvimento, bem como a unidade das fases de crescimento. Enfim, a educação da infância realiza-se através de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho”. Segundo consta no *site*: <http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html>, acessado em 11/04/06, texto de Vera Lúcia Camara F. Zacharias

⁶²<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>, acessado em 06 de maio de 2006.

⁶³Embora esta denominação seja de 1919, a instituição surgiu em 1907.

⁶⁴Para manter o anonimato da escola, seu nome não será apresentado no texto desta pesquisa.

⁶⁵A metodologia de pesquisa-intervenção será discutida no item 3.4 e seguintes, aparece aqui a título de apresentação da pesquisa na escola: objetivo deste item de discussão.

de fazer do processo de pesquisa um objetivo da pesquisa e o desejo de compartilhar com o estabelecimento o que se produziu na pesquisa.

Neste sentido, narro esta história a partir da composição dos acontecimentos com o meu corpo, o meu sentir e o meu pensar, que na verdade não são meus num sentido pessoal somente, mas como expressão de um conjunto de forças sociais, políticas, econômicas, desejantes que se cruzam no meu corpo, não começam, nem param nele; mas porque este é o único lugar de onde posso falar. Assumir esta postura implica em se responsabilizar pelo que é dito e, ao mesmo tempo, não almejar um status de sentido totalizante da realidade, embora não abra mão de considerar a legitimidade deste falar enquanto expressão de algumas perspectivas da realidade. Realidade esta que também é múltipla, recortada, transitória, mutante, feita de diversas bricolagens, ambigüidades, contradições e composições.

Pode-se hipotetizar que, na situação de intervenção, aquilo que se passa concretamente entre interventores e *clientes*⁶⁶ é o que abre, fecha, modifica o ângulo de abertura das lâminas da cortina ‘campo de análise’. Ou recorrendo ao pragmatismo de Dewey, diremos que as implicações simbólicas ou formais (de um campo de análise) são secundárias em relação às implicações materiais ou existenciais. (Lourau, 2004, p.220)

Se consideramos a transitoriedade dos territórios existenciais, das identidades, das categorias, torna-se possível olhar de outro modo para o que chamamos de erro, falência, impossibilidade, desencontro. Por um lado, os processos de desterritorialização fazem parte da vida, são inerentes ao movimento de produção da realidade. Desta forma, toda relação, todo encontro, implica em data de validade, não da relação como inteireza, mas *daquele território que se produziu no entre os corpos*⁶⁷. Quando não mais buscamos uma suposta harmonia e coerência nas relações – ideal da modernidade – passamos a entender que os sentidos que sustentam as relações são sempre provisórios e mutantes e isso não significa erro ou falha das partes envolvidas, mas uma necessidade de renovação da vida. Assim, os processos de desterritorialização que, sim, produzem a ‘falência’ de alguns territórios, por conta da necessidade de produção de outras cartografias, outros modos de relação, consistem na própria potência dos encontros. É que, às vezes, os processos de desterritorialização que realmente desmancham alguns sentidos e territórios, podem produzir o sentimento de desmanchamento e fragmentação absoluta, de perda total de referências, de aniquilamento.

⁶⁶Grifo nosso para destacar que, no caso, a fala refere-se aos pesquisados. Pegamos de empréstimo esta situação porque ela cabe também aqui.

⁶⁷Itálico meu.

Serão as possibilidades de acolher mais ou menos estes sentimentos que dirão da viabilidade de compor criativamente com estas desestabilizações.

Posto em movimento todo o campo existencial, o campo do saber confronta-se com o desafio de ir criando vias de acesso para as problematizações que emergem, a partir destas formas de relação com o mundo e que desarticulam os sentidos das formas já existentes. É o caos que vem habitar as cadeias discursivas e significantes, produzindo a aceleração ao infinito dos fazeres atuais, desmanchando-os. [...] O pensamento, como ato perigoso está articulado à atualização dos devires. (Muylaert, 2000b, p. 28-29)

Neste sentido, uma intervenção pode ser bem sucedida à medida de seu potencial de desestabilização, provocação e inquietação. Ao contrário do que nos ensinam nossos manuais terapêuticos, que muitas vezes pretendem referendar práticas ortopédicas, de adaptação, correção e apaziguação de conflitos, apaziguando também, toda potência de transformação e criação institucionais.

Digo isso porque, muitas vezes, os relatos de pesquisa restringem-se às ‘experiências bem-sucedidas’, sendo o critério de sucesso medido a partir deste ideal de que se complete a tarefa, mesmo que não se toque nos pontos problemáticos e desestabilizadores. Neste sentido, as tentativas de entradas em instituições que não se abrem aos pesquisadores ficam fora das narrativas e, desse modo, não se problematizam estes ‘fechamentos’. Ao mesmo tempo, produz-se um sentimento de ‘fracasso’, ‘insucesso’ que faz com que aqueles que vivenciam este tipo de experiência tentem escondê-la ou minimizá-la ou, ainda, submetam-se ao que for preciso para manter o vínculo com a instituição pesquisada, mesmo que para isso se precise abrir mão do que se pensa ou adaptar os objetivos da pesquisa ao que é possível num dado campo institucional. Assim, continuamos a pensar como já pensávamos antes, que não contribuímos com o espaço pesquisado por não buscar apenas reproduzir o que já existe e referendar em nós mesmos esse medo do novo, do desestabilizador, mantendo um pensamento que enfoca ‘o que faltou na pesquisa’ e não o que se produziu, o que o silêncio, a impossibilidade, o fechamento, os conflitos dizem, o que estes estão a produzir. É como desconsiderar que os discursos acerca da sexualidade que falam sempre da heterossexualidade e ‘calam’ sobre outras formas de sexualidade, não dissessem muito e produzissem dispositivos de controle muito eficazes e potentes.

Numa perspectiva que problematiza o modo como se lida com as diferenças na escola, desconsiderar uma experiência de pesquisa em que o pesquisador traz consigo algumas diferenças desestabilizadoras para o espaço escolar, bem como se encontra com outras neste mesmo lugar, é desconsiderar o próprio problema de pesquisa, que se apresenta de um modo

inusitado ao que pretendia. Mas os planos foram feitos para serem revisados ou “abandonados” quando o caminhar nos mostra outros percursos, que os anteriores já não se sustentam nos encontros atuais. São apenas nortes, bússolas, feitos de provisoriedade, que devem acompanhar a atualidade das vivências. Neste sentido, torna-se de grande relevância lançarmos mão da ferramenta ‘análise de implicações’, tal como nos aponta Coimbra e Nascimento (2004, p.3):

A análise de implicações traz para o campo de análise sentimentos, percepções, ações acontecimentos até então considerados negativos, estranhos, como desvios e ‘erros’ que impediriam uma pesquisa de ser bem sucedida. Ou seja, é como Lourau (1993, p. 51) afirma: falar dessa ferramenta é também ‘falar de algumas coisas que, em geral, são deixadas à sombra. Essas coisas seriam as comumente silenciadas, faladas apenas em corredores, cafés ou na intimidade do casal.’

A entrada na escola, *locus* desta pesquisa, deu-se a partir do contato com uma professora da Faculdade de Educação que conhecia a diretora da escola e seu trabalho de especialização. Neste último, circulavam algumas temáticas como o gênero e a sexualidade. Assim, apostei numa facilitação do vínculo, bem como num diálogo mais propício que permitisse um efeito problematizador das análises da pesquisa quando fossem compartilhadas com a instituição. Fiz, então, uma visita à escola, conheci a direção e o espaço físico e, em seguida, encaminhei um mini-projeto⁶⁸ para a SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), uma vez que se tratava de uma escola municipal. Com a aprovação da Secretaria, iniciei as visitas.

O período que abrange o primeiro e o último contato com a escola corresponde a três meses e dez dias (de setembro a dezembro de 2005), isso porque houve um período em que eu aguardava o retorno da Secretaria e depois da escola para iniciar as “observações”. As idas à escola tinham uma frequência de uma a duas visitas por semana, com algumas interrupções devido a eventos na escola ou fora dela, resultando num diário de campo de cinquenta e duas páginas.⁶⁹

⁶⁸ Anexo 2

⁶⁹ Optei por não publicar o Diário de Campo juntamente com este trabalho. Isso porque acredito que algumas informações ali registradas poderiam expor a escola e, talvez, não agregassem elementos que pudessem valer este risco. Ao mesmo tempo, o modo como estas foram registradas dizem respeito, em certa medida, a considerações iniciais acerca da pesquisa e a elaboração necessária foi feita nos dados aqui publicados dos excertos acompanhados de uma análise que confira aos mesmos alguns sentidos, alguma produtividade. De forma que, não considero relevante apresentar registros feitos sem qualquer preocupação com seus efeitos, num primeiro momento, uma vez que se tratava de um norte para mim, enquanto pesquisadora e nem todos estes registros têm os detalhes necessários a seu entendimento que foram agregados posteriormente nas análises. Assim, não constam as ‘citações’ de páginas após os excertos.

Na imersão no cotidiano escolar, realizei observações em sala de aula, no pátio, nas entradas e saídas da escola, em passeios e outras atividades (peça de teatro, visita de um autor de histórias infantis). Participei de uma reunião de pais e de professoras, conversei em vários momentos com a direção da escola e com as professoras. Nessa circulação na escola, com os propósitos que havia estabelecido, com preocupações e inquietações, fui tecendo alguns registros dos quais retirei os diversos excertos apresentados neste trabalho.

Assim como o talento do pintor se forma ou se deforma, em todo caso se modifica, pela própria influência das obras que produz, assim também cada um de nossos estados, ao mesmo tempo que sai de nós, modifica nossa pessoa, sendo a nova forma que acabamos de nos dar. Tem-se, portanto, razão em dizer que o que fazemos depende daquilo que somos; mas deve-se acrescentar que, em certa medida, somos o que fazemos e nos criamos continuamente a nós mesmos. Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos. Pois a razão não procede aqui como na geometria, onde as premissas são dadas de uma vez por todas, impessoais e onde uma conclusão impessoal se impõe. Aqui, pelo contrário, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, ou a uma mesma pessoa em diferentes momentos, atos profundamente diferentes, ainda que igualmente racionais. A bem dizer, não são exatamente as mesmas razões, uma vez que não são as razões da mesma pessoa, nem no mesmo momento. É por isso que não se pode operar sobre elas *in abstracto*, de fora, como no caso da geometria, nem resolver para outrem os problemas que a vida lhe coloca. (Bergson, 2005, p.7-8)

Durante conversas com a Direção da Escola, apareceu uma preocupação com as questões de gênero. Segundo a Direção, há um comprometimento em atentar para as ações associadas aos gêneros na proposta pedagógica e na interlocução com os pais. Para tanto, na escola, transitam textos de autores ligados aos estudos culturais, discutidos pelas educadoras em suas reuniões. A meu ver, isso poderia facilitar movimentos de desestabilizações, discussões e parceria com o trabalho de pesquisa, uma vez que me aproximei da escola preocupada, primeiramente, com a questão da sexualidade. No entanto, considerava que isso não me traria garantias de não ser interpelada por práticas que “repetem” e reafirmam as próprias normas que se discutiam na escola sobre as questões de gênero, por exemplo. Assim, embora na escola circulasse um discurso voltado ao interesse em discussões associadas aos gêneros e à sexualidade, não foi sem problemas que ocorreu minha participação no cotidiano escolar. Até onde eu tive contato com as concepções de algumas educadoras daquela escola, havia um entendimento de gênero baseado nos estudos culturais, que os considerava enquanto construção social, midiática e familiar. Assim, naquela escola apareciam práticas que visavam não naturalizar estas produções de gênero, no ato de não separar as atividades a partir deste

critério, por exemplo. Ao me encontrar com este tipo de discurso circulando na escola, tanto no planejamento de atividades, como nas reuniões, conforme me relatava a direção, eu percebia haver alguma sintonia entre a pesquisa que eu me propunha a realizar ali em termos de paradigmas - desconstrucionistas, não-essencialistas, que consideram as diversas instâncias culturais enquanto produtoras dos sujeitos - que ali se encontravam. Embora se tratassem de diferentes referenciais teóricos, havia essa matriz comum paradigmática nas questões do gênero e da sexualidade, a princípio, inclusive pelos livros citados em conversas com a direção.

Mas, a questão é que ainda que se tenha acesso a tais conhecimentos e isso se professe em discursos, tal atitude não garante que as práticas não sustentem também outros discursos, divergentes e até incompatíveis com este, porque somos produzidos nesta cultura e, embora a questionemos em vários momentos, também somos constituídos dela. Nesse sentido, recorro a uma fala de Deleuze sobre a possibilidade de sustentarmos funcionamentos reacionários em termos desejantes, ainda que em determinados espaços sociais nos comprometamos com pensamentos revolucionários – no sentido de estar comprometidos com questionamentos, transformações, diferenciações. A esta consideração, acrescenta ainda que o próprio modo de funcionamento do poder não é “centrado” em determinados grupos ou instituições, mas circula pelas mais diversas relações.

Entretanto, permeada pelas concepções que eu acreditava compartilhar com a escola, entendia que esta estava se referindo a uma parceria em que a devolução se daria simultaneamente à construção do trabalho e cotidianamente em termos de perguntas, problemas não-solucionados e possibilidades em que eu iria interagindo com a escola. Entretanto, o corpo-a-corpo com a escola tornou-se um tipo de luta em que não só os discursos se desencontravam, como também o estar participando do cotidiano escolar trazia algo considerado “incabível” numa proposta de pesquisa sobre a sexualidade na Educação Infantil.

Nesse contexto, o encontro do pesquisador com a escola já era um encontro de diferenças. Na tentativa de fazer com que essas diferenças produzissem algo mais que desencontros discursivos, tornou-se importante conhecer minimamente a rotina escolar. Por isso, eu passava períodos inteiros na escola, desde a entrada, quando os pais deixavam seus filhos, até quando iam buscá-los na saída. Transitava pela sala da direção, acompanhava as brincadeiras no pátio. Almocei um dia, na escola, com as funcionárias e a estagiária e estive presente em algumas atividades “eventuais”. Dentre estas, fiz um passeio a um sítio,

acompanhei a visita de um escritor de histórias infantis à escola, assisti a uma peça de teatro infantil e a diversas atividades de sala de aula. Acompanhei, no mínimo, duas aulas da mesma turma e passei pelas quatro turmas da escola, nos dois períodos em que oferece atendimento às crianças. Tentei compreender os diferentes modos de as professoras lidarem com as crianças dentro de uma mesma faixa etária e “série”, as diferenças entre os turnos (manhã ou tarde) ou mesmo de uma professora com turmas diferentes (caso de uma delas).

Também estive presente num período em que havia uma atividade que se intercalava com a rotina mais comum da escola, a capoeira; por breves momentos, observei a interação das crianças com outro tipo de professora e atividade. Nessa ocasião, na verdade, estive mais atenta ao espaço de diálogo das professoras entre si e ao trabalho delas fora da “sala de aula” e da “sala dos professores”. Houve também uma reunião de pais da qual fiz parte, em que apresentei meu trabalho e uma breve entrada numa das reuniões pedagógicas, quando me apresentei. Esse foi o primeiro contato com a escola, embora nessa ocasião não tenham sido criadas as condições para eu conhecer como “funcionava” uma reunião pedagógica. Os meus contatos com as educadoras eram sempre informais, no pátio, nos intervalos das atividades de sala de aula (enquanto as crianças faziam alguma atividade), em alguns momentos que as professoras propuseram alguma atividade conjunta comigo durante a aula, no passeio, nos corredores, no refeitório. Nestes momentos, eu mais as ouvia do que trazia os meus pensamentos pela fragmentação destes momentos, que inviabilizaria uma continuidade, seriedade e cuidado com aquilo que eu vinha problematizando no cotidiano delas. Em esparsos momentos, eu trouxe algumas das questões em que vinha pensando e me incomodava não ter um espaço mais confortável, seguro e autorizado para realizar estes diálogos, estas trocas, criar possibilidades de reflexão e análise, possibilidades de produção de cuidado de si.

Muito desse meu interesse pelo cotidiano escolar tinha a ver com o meu lugar de pesquisadora/profissional; tive poucas experiências enquanto professora e via necessidade de inserir-me mais nesse universo do qual fazia parte a pesquisa. Somente no estágio de prática de ensino em Psicologia pude ter contato com a atividade de “estar em sala de aula”, embora o espaço que eu tive na escola fosse mais flexível do que aquele com que geralmente as professoras têm de lidar. Isso porque eu não estava “presa” a um currículo ou mesmo a um plano de aula que deveria cumprir rigidamente para “dar conta dos conteúdos”, como muitas vezes estão as professoras. A própria relação que eu estabelecia com os alunos favorecia-me em certo sentido, visto que criava uma resistência menor deles em relação ao trabalho, já que

não seriam avaliados da forma convencional e os temas trabalhados eram pensados a partir de suas sugestões, assim como a metodologia das atividades.

Vinda de uma área diferente da Pedagogia, parecia importante familiarizar-me com o modo como aquele currículo – que havia sido tema de diversas aulas que tive na graduação nas cadeiras de Psicologia Escolar, em que estudamos o Currículo de Educação Infantil e também na de Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e Fundamental – funcionava no cotidiano das professoras diante dos dilemas que se travam no corpo-a-corpo com os alunos. Assim, tanto a prática da “rodinha” quanto a idéia de “rotina” ou mesmo a estrutura das atividades que ali apareciam configuravam-se como uma aprendizagem muito rica e interessante em termos da minha formação enquanto pesquisadora na Educação.

Neste estudo, para problematizar a forma como as instituições educacionais vêm lidando com as diferenças e com os corpos infantis no espaço escolar, discuto questões relacionadas à infância. Ao fazê-lo, foram trazidas as relações escolares como algo mais amplo, porque essas discussões levam a “renunciar” à divisão adulto/infantil como verdade hegemônica sobre a educação. Embora essa construção dicotômica efetivamente invista sobre os corpos e tente modelizá-los, ela não totaliza ou captura totalmente esses corpos, do mesmo modo que não restringe seus investimentos a eles. Diante disso, para a análise das relações que aconteciam naquela escola, pretendo utilizar elementos da esquizoanálise e mais de soslaio, da análise institucional, para procurar fazer uma leitura problematizadora e implicada com o que tive acesso e produzi sobre aquele espaço de Educação Infantil.

A análise institucional, segundo Barembritt (1992), pauta-se num modo de acessar as comunidades cujas problematizações envolvam todos os atores institucionais, buscando a produção de processos de auto-análise e autogestão. Um dos focos de análise são as relações entre o instituído e o instituinte, sendo o primeiro composto pelos territórios daquele grupo e o segundo, pelas criações de novos territórios que buscam concretizar-se. Nesse sentido, o modo como se lida com a diferença e as capturas normativas do desejo torna-se foco central de análise dos processos institucionais e local de intervenção do ‘analista institucional’, daquele que se propõe a fazer uma leitura do espaço institucional, neste caso, o pesquisador. Uma das tendências teóricas que sustenta a análise institucional tem sido a esquizoanálise, articulada às discussões de estudos foucaultianos.

3.3 – Psicóloga-cartógrafa-pesquisadora *numa* escola...

Podemos entender este trabalho como inserido numa prática de pesquisa-intervenção, uma vez que abarca estes dois movimentos, mas o método utilizado para fazer estes dois movimentos é a cartografia, que implica num mapeamento do terreno e da construção dos instrumentos conforme as afetações dos encontros no lócus de pesquisa.

O problema de pesquisa para o cartógrafo é arrebatamento e, portanto, não apenas da ordem de uma escolha consciente. Para que isto seja possível, o cientista deve ter paixão e, a partir deste ímpeto, poderá criar condições e idéias para dar sentido aos processos de produção de conhecimento atentando para o novo, para a diferença, sem se deixar seduzir pela comodidade da repetição. (Kirst et al, 2003, p. 96).

Minhas aproximações com a escola de Educação Infantil deram-se a partir de uma proposta de cartografia, que permeou o modo como me inseri e me deixei afetar pela escola e seus atores. A cartografia implica uma imanência entre pesquisador e objeto a partir de experimentações, misturas, já que se trata de um método de construção do presente, que carrega um rigor ético-político (Barros, 1994). É, ainda, um compromisso com a diferença e com a invenção, rompendo com a busca por verdades científicas.

Trabalhar com pesquisa-intervenção é um modo de fazer cartografia – uma observação da janela de um prédio, dos acontecimentos urbanos do cotidiano, também, poderia constituir uma cartografia. Nesse caminho, buscamos um conhecimento que não esteja separado da vida, que se produza nos encontros corpo a corpo. Quer dizer, que a matéria-prima para a construção do conhecimento seja os acontecimentos cotidianos, as afetações, incomodações e inquietações que ele dispara. Ao mesmo tempo, os próprios desdobramentos e reverberações destes acontecimentos tornam-se os fios que tecem as complexificações dos novos e das redes, em que se situam o campo do pensamento. Isso porque o lugar do cartógrafo é o de permitir que a potencialidade do encontro não se esvaia por uma necessidade de formas e verdades que poderiam aprisioná-lo. (Kirst, 2003). Nesse sentido, o pensamento abre-se à imprevisibilidade e à processualidade, podendo estabelecer uma relação íntima com o estado de não-saber.

“Cartografia” é um termo que faz referência à idéia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado (Kirst et al, 2003, p. 92).

Dessa forma, o cartografar utiliza-se de diversas estratégias que se associam no contato com o *locus* de pesquisa, produzindo os instrumentos neste “estar-e-se-constituir-enquanto pesquisador” e que se tornam possíveis conforme os sentidos construídos na pesquisa. A proposta deste trabalho configura-se enquanto pesquisa-intervenção no sentido de que toda pesquisa institui alguma intervenção sobre o ambiente em que se insere, tecendo os problemas e fazendo com que estes também se movimentem ao longo do processo de interação das diversas práticas discursivas. A intervenção, neste sentido, estava presente desde a entrada, ao mesmo tempo, que eu experimentava formas de estar naquele espaço, bem como os atores institucionais experimentavam formas de estar comigo. Tanto eu intervinha sobre estes atores, como estes intervinham sobre mim – a idéia de pesquisa-intervenção contempla no mínimo essa duplicidade do intervir, mas na verdade, trata-se de uma multiplicidade de intervenções que ali aconteciam. No segundo momento da pesquisa, então, estas intervenções seriam postas em discussão nos encontros e talvez envolvessem um planejamento sistemático de projetos comuns institucionais - ainda que feitos de forma móvel, provisória e também experimental, a partir do que tivesse sido registrado até então, das percepções, sentimentos, concepções da escola sobre suas demandas, no encontro com as demandas, questões, produções da pesquisa até então no ato de restituição do que se produziu até ali dos dois lados. Assim, compartilhamos com a noção de Paulon (2005, p.11) sobre pesquisa-intervenção:

a intervenção de que trata esta modalidade de pesquisa trabalha no sentido de produzir ou identificar possíveis "analisadores". Outro conceito-ferramenta legado pelo movimento institucionalista, o analisador, refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade.

Considerando que nunca somos neutros, a proposta de pesquisa-intervenção não difere muito das práticas efetivadas por outras metodologias, no sentido de que efetivamente se *intervém* sobre o que se pesquisa. Talvez, uma diferença interessante de ser ressaltada seja que se assume explicitamente que isso acontece e, mais que isso, assume-se uma responsabilidade ética sobre o que o pesquisador produz na escola. Neste sentido, ficam expressas, nem sempre verbalmente, por vezes por posturas, as concepções que o pesquisador constrói ao longo da pesquisa e aquelas das quais vai se apropriando teoricamente na produção de seu problema. As pesquisas etnográficas também assumem na metodologia de

observação participante, que intervém sobre o campo de pesquisa, embora “passivamente”. Ou seja, ainda que o pesquisador ‘só’ observe, que não se envolva nos eventos escolares, que não fale sobre o que pensa com as pessoas, ele já está intervindo com sua presença corporal e as representações que esta presença carrega para as pessoas que ele observa.

Em qualquer dos contextos no qual é aplicada, a atitude do pesquisador é sempre direcionada para a elucidação dos diversos interesses e aspectos envolvidos na situação, incluindo-se aí, necessariamente, a relação existente entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação. Para além da observação participante, incluindo a figura do pesquisador (como no caso da pesquisa participante), a pesquisa-ação preocupa-se com a articulação constante entre a ação desenvolvida por um grupo e o conhecimento que dela se depreende. (Paulon, 2005, p.5)

A proposta cartográfica, associada ao método de pesquisa- intervenção, também aceita esta consideração e se diferencia das pesquisas etnográficas, quanto a um tipo de intervenção ativa, mais explícita, que cria as possibilidades de pesquisa e, ao mesmo tempo, esta intervenção se torna um instrumento de análise. Cabe tecermos algumas diferenciações da pesquisa-intervenção em relação à pesquisa-ação. Nesta última, considera-se que *o agir seja planejado para que sujeitos da pesquisa modifiquem o objeto de pesquisa*, enquanto na pesquisa-intervenção, a idéia é de que *o enfoque sobre a relação ‘sujeito-objeto’ produza dispositivos que tornem os pesquisados mais ativos*. (Paulon, 2005, p. 6).

Começa a ser fomentada a idéia de uma abordagem aos fenômenos sociais que coloca em xeque o jogo de interesses e de poder encontrados no campo de pesquisa. A crítica ao viés por vezes missionário que facilmente se associa à finalidade conscientizadora e sensibilizadora da pesquisa-ação fornece o substrato crítico necessário à formulação da pesquisa-intervenção. (Idem, p. 3)

E quais as implicações de contar também com momentos de intervenção ativa?

A esse respeito, Guareschi (2000) reflete sobre um tipo de intervenção tradicional que se fazia em Psicologia, articulada a uma certa concepção de pesquisa, diante dos questionamentos e transformações atuais que vem sofrendo esse campo do saber. Nesse sentido, muda-se a relação que se estabelece entre a pesquisa e a intervenção, não mais enquanto momentos separados que incluem um período de diagnóstico e outro de “cura”, no caso da Psicologia tradicional. Ambas passam a caminhar conjuntamente, em algumas práticas contemporâneas da Psicologia, perspectiva que compartilho neste trabalho.

Assim, trata-se de considerar justamente os deslocamentos que a genealogia foucaultiana produz sobre uma Psicologia tradicional que diz da própria constituição desse

campo de saber diante da emergência das ciências humanas. Apresenta, assim, algumas questões importantes acerca destas intervenções tradicionais:

A preocupação com a ordenação do mundo, especialmente dos seres humanos, está intimamente vinculada ao objetivo das ciências do comportamento ou da psique: ocupação com a norma em si, com a adequação das pessoas às normas com quem está ou não no lugar correto, com a recolocação no lugar, ou a criação de lugares para os impuros, os anormais. As operações de ordenação e limpeza foram, simultaneamente, ações de construção de domínios de saber e dispositivos de inteligibilidade deste mundo. (...) Assim, a condição de existência das psicologias tradicionais tem sido a referência a normas (normalidade/anormalidade) e a busca pela correção, via intervenção, de determinados tipos de sujeitos, de determinados modos de vida (Guareschi, 2000, p. 116-117).

A partir do questionamento que diversas práticas *psi* vêm fazendo ao longo das últimas décadas⁷⁰, a proposta de trabalhos da Psicologia como pesquisa-intervenção, contemporaneamente, busca uma redefinição do papel do pesquisador-profissional, considerando os riscos e as capturas nesse “lugar” de especialista. Tal lugar foi o berço de

⁷⁰ A partir de diversas formas de interlocução com a Filosofia, principalmente por discussões que recorrem tanto a Foucault quanto a Deleuze e Guattari, questionamentos vêm sendo feitos quanto às possibilidades de intervenção em Psicologia e ao redimensionamento das pesquisas nessa área a partir da indissociabilidade desses dois elementos. Ver os trabalhos de:

COIMBRA, Cecília Maria Boucas. *Gerentes da Ordem: Algumas Práticas "Psi" nos anos 70 no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo - Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Humano, 1992.

BARROS, Regina D. Benevides. *Grupo: A Afirmação de um Simulacro*. 2v. 448p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – Psicologia (Psicologia Clínica), 1994.

ROLNIK, Suely Belinha. *Cartografia Sentimental Da America Produção Do Desejo Na Era Da Cultura Industrial*. 1v. 228p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia (Psicologia Social), 1987.

SALOTTI, Maria Regina Ribeiro *A Formação Da Subjetividade - Estudo De Caso Com Trabalhadores Rurais Volantes*. 1v. 162p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia (Psicologia Social), 1991.

CRUZ, Soráia Georgina Ferreira de Paiva. *A Produção da Subjetividade em Grupo de Crianças em Situação de Risco Pessoal e Social E Adolescentes em Conflito com a Lei*. 1v. 230p. Doutorado. Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília – Educação, 2001.

SILVA, Rosane Azevedo Neves. *Cartografias do Social: Estratégias de Produção do Conhecimento*. 1v. 144p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação, 2001

MUYLAERT, Marília Aparecida. *Intermezzo: Mestiçagem nos Encontros Clínicos*. 168p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo - Psicologia (Psicologia Clínica), 2000.

MUYLAERT, Marília Aparecida. *O Psicólogo No Hospital Geral: A Incômoda Escuta da Queixa do Desejo*. 1v. 95p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia (Psicologia Social), 1992.

OLIVEIRA, Carmen Silveira de. *Brasil, Além do Ressentimento: Cartografias da Subjetividade no Brasil*. 1v. 275p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia (Psicologia Clínica), 1997.

CZERMAK, Rejane. *Cartografia da Sala De Aula: O Aprendizado Transformador*. 1v. 110p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Psicologia, 1990.

PAULON, Simone Mainieri. *A Terapêutica do Niilismo: Apontamentos para uma Clínica Institucional Genealógica*. 1v. 2p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia (Psicologia Clínica), 2002.

BAREMBLITT, G. *Saber, poder, que hacer y deseo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

BAREMBLITT, G. *Introdução à esquizoanálise*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 1998.

grande parte dos conhecimentos das ciências humanas, e deve-se considerar todo o aparato cultural-social que continua investindo nessa configuração de relações de poder em torno das ciências humanas. Trata-se, então, de lidar com essas instituições e questionar os lugares de investimento desejante que fazemos nos dispositivos de poder, trazendo uma nova concepção de pesquisa-intervenção que pauta este trabalho, explicitada abaixo:

A noção de intervenção passa a ser ampliada para efeitos discursivos que provocam modos de subjetivação sobre os sujeitos por eles interpelados: aqueles sobre quem se fala e os modos das pessoas relacionarem-se com este de quem se fala. Ao mesmo tempo, afeta aqueles que se posicionam como interventores sobre quem é falado. É nesse sentido que já não entendemos mais a intervenção apenas pelo seu propósito de efeito terapêutico, mas deslocamos para o entendimento da intervenção como aquilo que se produz, via discurso, nos modos de subjetivação. (...) O que podemos empreender a partir disso é uma reflexão acerca do que pode estar marcando a diferença entre discursos/intervenções meramente disciplinadores e reguladores e discursos/intervenções que sejam criação de possibilidades, espaço para a produção de alteridades (Guareschi, 2000, p. 120).

Esse olhar sobre a prática e o fazer *psi* enquanto imanentes têm grande ressonância com as diversas discussões de autores pós-modernos sobre como produzirmos nossas pesquisas a partir dessas reflexões, promovendo rupturas com um modelo positivista e, ao mesmo tempo, sendo rigorosos com o trabalho do pensamento e das intervenções⁷¹. Nesse sentido, Guareschi aponta algumas pistas sobre as possibilidades de reposicionamento do pesquisador atravessado pelo campo *psi*:

Essas possibilidades evidenciam-se especialmente a partir de experiências de práticas não-massificantes, inspiradas por perspectivas que assumem posturas desnaturalizadoras da realidade e dos sujeitos, recusando as essências, considerando os processos culturais de construção de diferenças/identidades e os modos de subjetivação. São, portanto, perspectivas que operam não se isentando das relações de poder, do caráter constituinte que o saber assume, mas que atentam criticamente para este caráter, ao invés de assumir uma postura desqualificadora de modos de ser e conhecer diferentes do seu. (Guareschi, 2000, p. 126).

Nesse sentido, a pesquisa é em si uma prática que intervém na escola e no papel do pesquisador, pesquisador-interventor, considerando que não é possível estar na escola sem

⁷¹COSTA, Marisa Vorraber (Org) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Belo Horizonte: DP&A, 2001.

Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Belo Horizonte: DP&A, 2002.

Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Belo Horizonte: DP&A, 2006.

estar lançando algum tipo de reconfiguração, deslocamento ou desvio naquilo que se produz nas relações escolares. Tal entendimento exige que se assumam o quão implicado está o pesquisador na pesquisa, o que produz perturbações, incômodos e angústias. E sobre o que intervém o psicólogo-cartógrafo? É planejada esta intervenção? O que ela implica? Quem decide onde e quando intervir?

Primeiramente, há uma consideração de que as pessoas envolvidas na pesquisa de todo modo estão compondo a realidade de que fazemos parte, imersas em relações de poder. Estas pressupõem que se tratem de sujeitos livres, capazes de serem ativos sobre as forças sociais que os atravessam. Neste sentido, a relação da pesquisa com a escola estabelece uma relação de poder, uma vez que se trazem forças novas, diferentes daquelas que atuavam na escola até então. Estas forças são produzidas no campo social, por saberes e práticas que o pesquisador carrega ao entrar na escola. Sempre haverá um embate de forças, em qualquer lugar onde se dêem produções desejantes, produção de realidade, encontros entre os corpos. Neste embate, se levamos a sério a concepção de relações de poder de Foucault, não há pólo dominado e pólo dominante, mas sim, rearranjos no *quantum* de poder que cada corpo arregimenta em cada momento das relações que estabelece com outros corpos. Neste sentido, tanto o pesquisador está sujeito a imprimir sobre o campo forças de normalização, como a ser atravessado por elas, vindas do próprio funcionamento institucional.

A teoria da implicação conserva aspectos negativos, agressivos, *voyeuristas* (*mexe na merda!*) ou exibicionistas (*accounts* íntimos, ou muito íntimos, na técnica diarística, trate-se do diário de campo, do diário de pesquisa ou do diário institucional). Existe também o risco de delação. Enunciar não é denunciar, salvo quando nos desimplicamos, quando nos abstraímos da situação, assumindo uma postura objetivista clássica. Os limites da enunciação coletiva são conhecidos. O segredo existe como condição - imaginária ou real - de sobrevivência. (Lourau *apud* Paulon, 2005, p. 10)

Assim, não se estabelecem culpados ou vítimas, mas lugares de construção relacional de modos de potência nas relações. Assim, pode-se pensar o psicólogo-pesquisador como aquele que se afeta pelas forças de diferenciação (porque se dispõe a produzir um corpo sensível para as mesmas – não por um dom divino) e busca compor com as mesmas, territórios de expressão no espaço escolar. Ou ainda, como aquele que se incomoda com o instituído, com a produção de linhas de captura ao desejo no espaço escolar e de algum modo as questiona, ainda que não fale explicitamente, talvez, por sua postura, por seu corpo não poder compactuar com seus movimentos. Nesse sentido: *A realidade a ser conhecida na perspectiva da diferença recusa codificações universais, refuta a redução das multiplicidades*

e diversidades existenciais a qualquer tipo de unidade empobrecedora. (Paulon, 2005, p.7-8). Isso significa que se tem uma responsabilidade ética sobre aquilo que este corpo do pesquisador produz no espaço escolar e que este corpo sustenta ou não valores nas relações que estabelece com o campo de pesquisa, ou com qualquer outro campo com que se relacione. Trata-se de colocar em relação os valores que um corpo sustenta e problematizar que tipo de vida se produz o tempo todo nos diversos encontros.

Já o acontecimento em foco na pesquisa-intervenção não se explica pelo estado de coisa que o suscita, mas pelo momento marcado por uma espontaneidade rebelde. Vai, por isso, sempre além daquelas condições que o criaram, produz a diferença, o inédito, um novo espaço-tempo. [...] Abre-se, aí, a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. (Paulon, 2005, p.7)

Neste sentido, há uma preocupação em não deixar em aberto, simplesmente efetuar críticas destrutivas à escola, mas buscar construir com ela outras possibilidades e, para tal, o cartógrafo precisa estar de corpo inteiro, implicar seu desejo nas relações que estabelece neste espaço e agir segundo o que as relações produzem em seu corpo. Mais que concepções ou discursos que sustentamos nos nossos textos, nas apresentações acadêmicas de trabalhos, trata-se de estar ali em relação e sustentar estas concepções, colocá-las a funcionar ou falir na própria experiência vivida, deixar que o campo as faça ter de se reformular ou ainda levá-las ao limite de sua potência no real. Lidar com os modos de subjetivação, implicar-se nos efeitos das questões que questionamos sobre as vidas das pessoas, mais do que tipos de pensamento, estamos falando de gente, de crianças em formação, de funcionamentos que produzem sofrimento, que paralisam ou potencializam a vida. Há dores e sofrimentos nas relações que se sustentam em noções que questionamos, aquelas que buscam por universais de corpo, de infância, de família, de modos de ser e sentir. Foi nesta linha de afetação que produzi o trabalho, buscando atentar para estes movimentos e buscar possibilidades outras com eles.

Em alguns momentos, a minha postura diferia e isso pode ser considerado a produção de uma outra referência sim, mas não no sentido de ser A referência. Pode até funcionar como exemplo disparador de problemas, mas de modo algum no sentido de uma ‘repetição’ rasa da minha postura, algo a ser seguido. Até porque não acredito que o desejo, o modo como as forças nos afetam funcionem por blocos que se deslocam de uma vida para outra, mas penso

cada encontro como disparador de novas possibilidades. Dessa forma, talvez fosse, sim, outra referência, *mais uma*, talvez outra diante das que já estavam se repetindo ali naquele espaço. Diferenciar-se não significa hierarquizar as relações. Ser diferente não é ser melhor, esse é um modo de relação hierarquizante com a diferença e não é desta diferença que tratamos neste trabalho. Sempre somos referências uns para os outros, assim cada relação implica na desconstrução, reconstrução e re-significação das diferenças que se encontram, na produção de novos modos, isso é inevitável. O trabalho todo se deu por relações entre diferenças: entre construções da cultura gaúcha e as da cultura paulista, entre as áreas da Psicologia e da Educação, entre o modo como se estabelecem as relações nesta universidade e naquela de onde venho, entre as compreensões que eu tenho e as da instituição de Educação Infantil, entre o modo como vivenciam as experiências – as crianças, as educadoras, a direção, a pesquisadora e a orientadora.

Neste sentido, eram muitas as vozes que soavam na escola e, em alguns momentos, eu ouvia mais algumas e menos outras, num movimento que ia se transformando ao longo da incursão naquele espaço. A impossibilidade de diálogo e de construção desta pesquisa com a instituição escolar era proporcional à impossibilidade desse diálogo nas relações institucionais. O reconhecimento do pesquisador enquanto estranho à instituição, enquanto agregador de elementos de diferença, não implica necessariamente em não fazer parceria. A composição entre as diferenças é justamente a mola produtora da realidade. Não se faz uma música com notas todas iguais e na produção de uma canção, nenhuma nota deixa de ser o que é para buscar um meio termo, ou um elemento comum que permita a música. Ao contrário, é a própria possibilidade de levar estas diferenças ao limite de sua potência que tece a música.

3. 4 - Primeiros momentos com as educadoras

Como atualizar o que a instituição nos obriga a potencializar para sobreviver, sem muita turbulência, como potencializar sem pejo a realidade no ato de pesquisa? (Lourau, 2004a, p. 216)

Na seqüência, discutirei de que modo algumas diferenças são vividas e produzidas nas relações escolares onde realizei esta pesquisa. Nesse sentido, penso na multiplicidade da infância, nas relações das crianças com seus corpos e na produção de modos de subjetivação da escola. Entretanto, é sempre da perspectiva da infância que se procura direcionar o olhar para a escola, para os sentidos que os conteúdos e o modo de conceber a educação fazem para

as crianças – ainda que se olhe para a infância a partir de uma perspectiva adulta, sem de fato considerar as próprias crianças em sua existência real, tratando de um “ente” chamado infância.⁷² No entanto, muitas vezes nós nos esquecemos, também, de perguntar sobre os sentidos que as práticas escolares adquirem para os próprios educadores. A respeito da importância de olhar para os atores institucionais no espaço educacional com a infância, Guattari (1978, p. 54) diz:

Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria, de imediato, num trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos. Um trabalho de análise dos coletivos das atendentes, dos psicólogos, um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc. O inconsciente da criança é inseparável do dos adultos; ele está inteiramente contaminado pelos conflitos que existem no nível, por exemplo, do trabalho dos pais, da competição e das lutas sexuais no seio do casal parental, dos modelos de integração que são veiculados pelas crianças mais velhas, etc.

Neste sentido, os corpos escolares devem ser pensados na análise dos modos de subjetivação do espaço escolar, tanto o corpo do professor quanto o corpo do aluno, gerando a questão: como produzir relações com as crianças que considerem diversas formas de expressão, desejo e implicação delas se a constituição dos corpos das educadoras vai no sentido contrário, ter de seguir regras pré-estabelecidas e pouco abertas às diferenças no que diz respeito, também, à própria formação de educadoras. Quer dizer, se há um investimento normativo sobre seus corpos que faz com que as diferenças das professoras tenham pouco espaço, como agir de modo distinto na relação com as crianças?

Trago, a seguir, recortes⁷³ do diário de campo, procurando inserir o leitor na cena que conta como aconteceu o meu primeiro contato com as professoras, juntamente com a direção, numa breve entrada que fiz em uma de suas reuniões. Em diversos momentos, recorrerei ao termo ‘educadoras’ para me referir ao coletivo da escola: tanto às professoras, quanto à direção e à estagiária de Educação Especial. O que aparece neste excerto se tornou um tanto emblemático do que viria a ser a construção da pesquisa naquela escola.

Eu havia combinado com a diretora que o miniprojeto⁷⁴ que eu havia enviado à SMED seria apresentado às professoras para que, nesse momento, elas pudessem expressar o que pensavam da minha entrada na escola, suas dúvidas e sugestões.

⁷²Essa questão da dicotomia infância/adulto será retomada no Capítulo 4, a partir de excertos que permitem melhor explorá-la, embora já tenha relação com as discussões deste momento do trabalho.

⁷³Todos os excertos do diário de campo serão apresentados dentro de uma ‘moldura’, visando diferenciá-los das citações bibliográficas, conforme normas da ABNT.

⁷⁴Este projeto consta no Anexo 2.

Nesta escola, a sala de reuniões e a da direção têm vidros transparentes que ficam de frente para o portão e o parquinho. Ao chegar, já posso ver a mesa circular em torno da qual se faz a reunião. As professoras olham-me curiosas, entreolham-se e penso, então, que não precisaria tocar a campainha, já que alguém teria me visto e viria me receber, uma vez que eu imaginava que já estariam informadas de que, após uma hora de reunião, receberiam uma visita. Foi combinado com a direção que elas primeiro tivessem um horário para discutirem as urgências da escola e para que fossem situadas da entrada de uma pesquisadora. Assim, eu chegaria depois de iniciada a reunião e, então, apresentaria meu projeto. Com a demora e a chuva, toco, então, a campainha e, após algum tempo, uma funcionária me atende. Percebo, entretanto, que conversam sobre algo enquanto eu espero. Apresento-me e sou abordada pela diretora no corredor que antecede a sala. Ela me diz que gostaria que eu apresentasse o meu trabalho e deixasse que elas seguissem sozinhas a reunião. Ela achava melhor que fosse assim no primeiro encontro para que elas pudessem “se acostumar com a idéia da tua presença aqui”. Conta-me também que havia acabado de dizer a elas que receberiam minha visita e, por alto, a minha proposta. Digo que “tudo bem” e entro na sala. Olhares desconfiados e curiosos, um pouco tensos, das professoras interpelam-me. Noto, então, que elas se sentiam um pouco acuadas com a idéia de uma pesquisadora em seu ambiente de trabalho. Penso que, sendo psicóloga, isso desperta uma ansiedade ainda maior. A diretora me apresenta, diz que cada uma poderia se apresentar e me oferece um café. Aceito e, após as apresentações, inicio a falar da proposta de trabalho. As professoras não sabiam da minha visita, foram “pegas” de surpresa com a minha chegada, embora eu tivesse combinado com a direção que elas tivessem acesso ao meu projeto. Elas ficaram sabendo da minha existência enquanto eu esperava na chuva diante do portão da escola, exceto a professora H., que havia me telefonado para falar do cancelamento de uma reunião anterior⁷⁵.

Já nesse primeiro dia, aparece um movimento que viria a ser recorrente de centralização das informações e decisões, na escola, por parte da direção, em aliança com uma das professoras, a única que sabia, previamente, da minha entrada na escola e da proposta. Não estou, com isso, afirmando a existência de um poder centralizador da direção em relação às demais professoras, mesmo considerando que, entre a direção e as professoras, funcionava um poder desigual; estas poderiam assumir outras posturas, rebelar-se. No entanto, pelo menos naquele momento, não houve um enfrentamento por parte das professoras diante do

⁷⁵Refiro-me aqui a uma reunião anterior que havia sido agendada com a direção para discutirmos a apresentação do projeto às professoras. Na inviabilidade de horários de reunião do grupo de educadoras, seguimos com este encontro que descrevo neste excerto, uma vez que teríamos de esperar mais um mês pela próxima oportunidade caso não fizéssemos assim.

investimento para que não soubessem ou participassem de modo mais ativo acerca do projeto de pesquisa. A minha presença e convivência com as professoras foram possibilitando um movimento nas relações de poder exercidas ali, especialmente através de uma circulação da fala.

Numa tentativa de trazer elementos para pensarmos as possibilidades de inserção das pesquisas no espaço escolar, trago a continuidade do excerto que ilustra a apresentação da pesquisa para as professoras, em seus primeiros movimentos institucionais:

Pus-me à disposição para negociarmos intervenções, disse que também me propunha a contribuir com a escola e que gostaria que elas fossem sinceras com o que sentiam diante da minha entrada, que pudessem se colocar e que eu faria o mesmo. A diretora corta, então, a minha fala e vai encerrando antes que elas pudessem falar do que sentiam diante do meu trabalho.

Despedi-me, e elas seguiram com a reunião. Entra, então, um pássaro na escola, e inicia-se toda uma movimentação para tentar fazê-lo sair. A diretora desculpa-se por eu não “poder” ficar, mas que queria dar um tempo às professoras para que se acostumassem com a idéia, que quis contar (sobre a pesquisa) na hora (quando cheguei) para que elas não ficassem criando preconceitos ou imaginando algo sobre o trabalho antes. Disse também que agora iriam conversar mais sobre isso, sem a minha presença (como se eu não fizesse parte do que tinha mobilizado nelas). Eu havia, antes, perguntado sobre a expectativa com minha entrada, e elas ficaram quietas, disseram que ainda não dava tempo de ter expectativa, mas que iam construir ao longo da minha inserção.

Fazendo referência ao pássaro que entrou na sala, no momento em que eu saía e às tentativas de tirá-lo dali, senti-me o próprio pássaro sendo retirado da escola. Nesse excerto, a possibilidade de as professoras falarem sobre o que sentiam com a entrada de um pesquisador ficou restrita, sendo este um dos poucos momentos em que pude conversar com elas formalmente e enquanto grupo sobre a pesquisa. Posteriormente, haveria uma tentativa de limitar o meu trânsito pela escola, como se a minha presença ali devesse se restringir a uma coleta de dados tradicional, ‘observadora’. Esse entendimento me faz pensar que, talvez, as explicações metodológicas ou as discussões acerca dos referenciais teóricos que fundamentavam o trabalho não tenham sido suficientes para que surgissem os nuances, as diferenças, num primeiro momento. Todavia, isso se deu não por descaso, mas por tornar-se difícil, até então, perceber que a dificuldade de diálogo com a escola seria a tônica da nossa relação. Seria precipitado tal julgamento, visto que, até aquele momento, parecia haver uma

fluidez na comunicação que apontava para um provável “encontro” dos discursos. Este questionamento pôde surgir na análise do diário de campo que fiz para a proposta da dissertação, que ocorreu ao final do período de visitas à escola. Algumas discussões metodológicas aconteceram na primeira reunião com a escola, referindo-se às questões da imersão no campo e da sexualidade, uma vez que a produção da sexualidade encontra-se relacionada às práticas escolares direcionadas aos corpos, estando, portanto, implicada no funcionamento da instituição. Embora eu houvesse falado que não era possível entender tais questões sem um trabalho que envolvesse todos os atores institucionais, sob a justificativa da pressa de seguir com outros assuntos da reunião a minha participação ali se encerrou sem que eu tivesse um retorno do que elas pensavam sobre o assunto, como se sentiam sobre essa participação.

Ao mesmo tempo que eu não tinha ‘certeza’ do consentimento delas nessa proposta, eu pensava que, qualquer pensamento que se considere novo ou diferente do hegemônico deve oferecer tempo para que as pessoas se acostumem, se apropriem, entendam a que ele se refere, o que objetiva. Seria um tanto idealizado imaginar que em um encontro seria possível definir ou ocorrer a aceitação ou não daquelas pessoas a esta proposta inabitual, ao mesmo tempo que lhes retiraria a possibilidade de absorvê-la de modo processual, nos encontros, no contato comigo, no processo de eu deixar de ser uma estranha total na instituição. O que eu gostaria de ter discutido ainda quanto à metodologia se referia a uma reflexão mais ampla sobre o modelo de pesquisa não positivista, não aos instrumentos possíveis de intervenção, como os grupos de pais, reuniões com professores, as entrevistas, as observações em sala de aula e pátio - isso estava dito. Entretanto, um descuido de percurso foi que, ao entregar à direção o projeto e pedir-lhes que este fosse entregue as professoras, não conferi se isso havia acontecido, o que realmente não lhes permitiu ter elementos de reflexão prévia sobre a minha apresentação e, durante certo tempo, seguiu-se este desconhecimento, até que eu mesma lhes entregasse pessoalmente.

Nas tentativas de discutir com a direção sobre a importância de se pensar sobre as relações educacionais, de as professoras participarem de discussões a partir daquilo que eu ia produzindo na pesquisa e de suas contribuições serem relevantes tanto para a pesquisa quanto para o fazer da escola, a direção trazia um discurso relacionado ao tema da pesquisa. Este professava que a pesquisa direcionava-se “às crianças”, elas é que “seriam pesquisadas” e poderíamos até fazer um grupo de pais, mas os professores não eram o foco, não faziam parte do meu tema de pesquisa, segundo esse entendimento.

Estratégias com a finalidade de “dificultar” uma interlocução com as educadoras foram se repetindo ao longo do período em que estive na escola. Aparece, aqui, um pouco do que se tornaria recorrente ao longo das visitas à escola, um modo de silenciamento das educadoras e uma “impossibilidade” de eu conversar com elas, saber de seus afetos e mesmo de elas participarem da pesquisa. Não estou desconsiderando as dificuldades de as professoras poderem se reunir diante dos atendimentos diários e constantes às crianças, mas sim procurando mostrar a ausência ou o pouco espaço existente, no cotidiano escolar, para se discutir e pensar sobre fazeres presentes ali.

O trabalho do cartógrafo na escola talvez fosse o de ouvir o dito e o não-dito, na linguagem verbal e não-verbal nos mais diversos espaços: pátio, corredores, salas de aula, passeios etc. Recorro à fala de Eizirik (2004, p.14) em sua definição sobre a escola, a partir de uma pesquisa-intervenção da Psicologia neste espaço: *Escola como campo de forças em que diferentes estratégias de poder e subjetividade vão construindo a malha onde os processos de ensino-aprendizagem acontecem*. Tratamos, aqui, de uma visão de aprendizagem enquanto algo que extrapola os conteúdos, pois diz respeito a todas as relações sociais, de gênero, políticas que são ensinadas na escola, uma vez que esta é uma das instituições da contemporaneidade que legitima modos de produção da subjetividade hegemônicos. A função das instituições, neste sentido, é ‘instituir’, que segundo a mesma autora é:

estabelecer, criar formas e meios de controle, deter mecanismos de regular o funcionamento, ministrar ensinamentos, formar mentes, determinar regras. A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e poder, todos estes, aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional. (Eizirik, 2004, p.32)

É importante ressaltarmos também que, ao tratar dos movimentos da direção com as professoras, pensamos sobre um lugar institucional construído em torno da “direção” da escola. Nesse sentido, trata-se de um encontro de forças e configurações dos espaços escolares que constroem desse jeito o lugar institucional de quem dirige a escola. Isso porque essa postura de centralização é recorrente nas escolas, é o que se espera de uma “boa” direção: que ela dê conta de tudo, saiba de tudo e faça tudo sozinha. É a ela, ainda, que cabe a “culpa” por tudo que dê errado na escola, como se não fossem todos responsáveis pela escola. Então, trata-se de uma relação em que se constrói o “lugar institucional” da direção. Em contrapartida, o lugar dos educadores também sustenta esse funcionamento, embora haja momentos de questionamento. Criam-se, também, formas de resistência e enfrentamento que, por vezes, repetem o mesmo funcionamento às avessas, não possibilitando que se transforme

o tipo de relação institucional em termos de produção de potência e parceria entre os educadores. Uma delas é não se submeter aos ditames de um superior, porém, não participar ativamente das decisões, não intervir sobre seu curso, tornar-se alheio ao que se passa na escola. Isso reforça a centralização, resiste-se individualmente, mas não se intervém sobre o funcionamento institucional.

A partir do meu trânsito por aquele espaço, das conversas informais que tinha com os diversos atores institucionais, em momentos possíveis, pude entender algumas linhas de relação institucional ali. Diante das poucas possibilidades de brechas para diálogo e troca entre as educadoras, a distribuição do poder naquela escola fez-se por pequenas alianças, numa rede de significados e interpretações mútuas em que cada aliança se reposicionava diante dos acontecimentos. Entretanto, esses significados e reposicionamentos dão-se a partir dos pensamentos que cada par produz sobre o “outro”, sem possibilidade de questionamentos pelo mesmo. Nesse sentido, pareceu, em diversos momentos, que havia uma desqualificação mútua de um grupo em relação ao outro, o que ia enrijecendo as relações, produzindo mágoas e inviabilizando cada vez mais outras parcerias que não aquelas que visavam a um enfrentamento do outro “bloco”. Dessa forma, se havia alguma resistência à centralização que acontecia ali, esta não era explícita, não lançava questionamentos ao funcionamento das reuniões, não tentava flexibilizar este modo de investimento. Dupla face do silêncio: resistência e concordância.

Consideramos que não existe relação humana em que as relações de poder não a atravessem em algum momento e de algum modo, sendo que estas funcionam enquanto um embate constante. Diante de tal pensamento, tem-se visibilidade de um enfrentamento do grupo que não detinha as informações, através da construção de seus próprios arsenais de informação, seus pensamentos, considerações que questionavam a legitimidade do lugar da direção - ou o modo como se exerce este lugar - o que, mesmo funcionando no não-dito, provocava alguns abalos no funcionamento institucional, no modo como os poderes são ali exercidos.

Esses movimentos institucionais acabavam sendo vivenciados como sentimentos pessoalizados, como acontece em muitos espaços institucionalizados, pela própria atuação dos dispositivos de poder no processo de individualização daquilo que é coletivo e relacional. Desse modo, a proposta da pesquisa de discutir, em grupo ou mesmo separadamente, as construções da escola e sua relação com a produção da subjetividade infantil esbarrava na configuração das relações de poder na escola.

3.5 - A importância das restituições: os (im)possíveis encontros com as professoras e a análise de implicação

No recorte seguinte, trato um pouco do que disparou, na escola e em mim, o meu investimento na possibilidade de participar das reuniões pedagógicas ou de realizar alguma outra reunião com as professoras. Mostro, ainda, a importância que eu via numa interlocução com os pais, para, inclusive, eles poderem conhecer a minha pesquisa e tirar suas dúvidas.⁷⁶

Foi no último mês de trabalho que se intensificaram os embates, dos quais trato nestes excertos. Do mesmo modo, havia uma ambigüidade de discursos que me acolhiam e me pediam que não ‘observasse’ mais do que o necessário. Isso não era um bloco inteiriço, mas forças de vai e vem, de idas e vindas, forças ativas e reativas, somente no final é que se assumiu o real incômodo, o que a pesquisa mobilizava. Houve uma aceitação alegre da entrada do pesquisador, momentos em que se vislumbrava uma potência de relação, acompanhados de recuos e sabotagens. A não ser que busquemos a inteireza do sujeito moderno, com sua essência, personalidade e desejo sem incongruências, incoerências e ambigüidades é que poderemos pensar que já estava dado de antemão ou, num primeiro momento, que não seria possível realizar a pesquisa naquela escola. O acordo verbal era cumprido, o que se descumpria se dava mais por posturas e não-ditos do que por falas explícitas.

A diretora diz-me que elas não gostam de reuniões, por isso são poucas e que também elas têm problemas entre si, como a C. e a H., e que isso inviabilizava as reuniões. Eu disse, então, que isso é que deveria causar as reuniões, porque as angústias que ficam no não-dito e que não têm espaço só vão endurecendo e cristalizando as relações. Disse que os problemas não se resolvem se simplesmente não olhamos para eles e que eu acreditava que ela, no lugar de diretora, podia propiciar a criação desse espaço.

Em dado momento, fico sabendo pelas professoras de seu desejo de que eu participasse das reuniões; três delas me dizem isso (são quatro professoras na escola). Uma delas fala sobre uma reunião de pais que iria acontecer em breve, que eu não sabia, embora

⁷⁶ Eu já estava visitando a escola há dois meses, semanalmente, duas vezes por semana, sem que os pais soubessem oficialmente da pesquisa, o que será discutido no item 6. 2, a partir de um dos excertos.

tivesse solicitado, em diversos momentos, participar, tendo em vista apresentar minha pesquisa aos pais. Havia uma aceitação de que o grupo de professores acontecesse por parte de três professoras, embora uma delas e a direção se mostrassem resistentes ao trabalho.

Um dilema que me assombrava: a que vozes ouvir? Mesmo porque as próprias atitudes da direção e desta professora eram ambíguas, em certos momentos investiam na minha intervenção e em outros a repeliam, e eu não esperava que houvesse uma harmonia ideal, um consentimento sem embates ou perturbações, porque isso não existe quando se trata de questionarmos o instituído!! A análise institucional tem relatos de diversas experiências do tipo em que aparecem estas ambigüidades, não existe análise institucional tranqüila, todo questionamento desestabiliza, inquieta, produz dúvidas, incômodos, não se dá sem embates, alguns de nós com nós mesmos, inclusive.

Nesse sentido, seguir com a divisão da infância e da sexualidade seria dar continuidade ao modo de funcionamento desse dispositivo sem questioná-lo, sem pensar sobre o aspecto relacional dessas construções e a força que tinham os discursos sobre o “sujeito infantil” ou sobre uma sexualidade da ordem do sujeito na escola. Seria seguir com o silenciamento e não problematizar as produções desejantes que constituem as relações escolares. Essas últimas, lidam com as diferenças também por microfascismos, uma vez que as diferenças produzidas pela pesquisa e o que as falas das professoras ainda poderiam produzir foram “esmagadas”, “banidas” daquele espaço.

Não entendo, com isso, que as forças foram destruídas de uma vez por todas ou exterminadas, mas, naquele momento, efetivou-se “esmagamento” dessas diferenças nos espaços de reunião e na participação cotidiana da pesquisa na escola, que agora segue no lugar da escrita. As diferenças dos territórios da sexualidade são um dos espaços em que se inserem os processos de normalização, porém torna-se necessário questionar a configuração de relações e dos micro-investimentos que as sustentam nesse micro-universo em que construímos a pesquisa.

No excerto abaixo, trago o momento em que eu fui “advertida” pela direção sobre minhas conversas com as professoras, numa tentativa de encerrar minha pesquisa ao final de um dia de visita à escola, em que eu pude ouvir diversas falas das professoras enquanto as crianças participavam de uma atividade eventual. É importante considerar aqui que, além deste momento, foram citados pela direção outros em que as minhas conversas com as demais educadoras aconteciam sem ‘atrapalhar’ as atividades de sala de aula das professoras. Geralmente, no pátio, ou durante alguma atividade em que havia diversas professoras

cuidando das crianças no *hall* da escola, ou no passeio e sempre eram elas que determinavam o tempo possível desta conversa, sua duração e temática. Há um movimento aqui que visa disciplinar o meu comportamento, buscar controlar estes momentos que escapam pelas fissuras do instituído, dos momentos formais de diálogo e que, por isso mesmo, parecem incontroláveis pela instituição.

Considero que foi nesse momento que se tornou turbulenta e instável a pesquisa na escola. Este excerto narra o momento seguinte a uma oportunidade que tive de conversar por mais de uma hora com duas professoras, quando a diretora não havia podido comparecer à escola por conta de problemas de saúde e as crianças estavam em outra atividade, a de capoeira. A partir do momento em que tive acesso às falas das professoras que não tinham voz, uma vez que, com a professora H., que participava das decisões, eu já havia tido algumas conversas, a inserção da pesquisa passou a não ser mais bem-vinda na escola.

A diretora começa dizendo que eu devo respeitar o que combinei com ela e o que está escrito que vou pesquisar no projeto, que não posso invadir a 'privacidade' da escola dela (que era 'pública') e dos professores e que, por isso, não dá para eu participar da reunião pedagógica nem de qualquer reunião com os pais, porque tudo tem que ser combinado com ela. Fala que estou muito ansiosa com a pesquisa e que estou "deixando as professoras muito ansiosas também, elas têm vindo me reclamar". Diz, também, que não posso ficar conversando com elas nos corredores, nem no pátio, nem nas atividades extraclasse (como a visita do autor de histórias infantis ou a peça de teatro), nem na aula, nem na frente das crianças, porque as coisas ficam soltas, as professoras ficam ansiosas sem saber se conversam comigo ou cuidam das crianças. Diz que está muito corrido o fim de ano e que não vão poder ter uma reunião só comigo; fala, também, que as reuniões pedagógicas já têm muitos assuntos em pauta e não vão poder dar conta da minha presença. Diz que devo *me portar como pesquisadora*, que essas conversas nos corredores são inadequadas. Conclui que estou indo muito rápido com as incursões na escola, que as professoras estão resistentes e que tenho que entender que elas querem me acolher, mas que sou uma estranha dentro da escola e que é difícil *para elas* eu estar ali, mas, finalmente, nessa hora, ela se inclui também.

Começo dizendo que, como está no projeto, a minha compreensão de sexualidade é mais ampla que desejo sexual e que estou falando de desejo, por isso me interessam as relações das crianças com as professoras. Sigo dizendo que se peço para estar nas reuniões pedagógicas e ter um espaço com as professoras ou se converso pelos corredores é para deixar de ser estranha e ter um vínculo com elas. Falo, ainda, que não tenho

interesse em invadir a privacidade delas, mas fazer parte e que, se digo o que penso, é porque me sinto à vontade na escola e acho que posso ser sincera do mesmo modo que imagino que elas estejam sendo comigo. Aponto que não se trata de ansiedade, mas de prazer no que faço, de empolgação com o trabalho. Digo que esse espaço meu com elas é muito necessário porque também acho fundamental ter com elas mais privacidade para conversar calmamente sobre minhas observações. Continuo considerando que, dentro da inviabilidade de tempo para termos reuniões próprias ou de eu participar das reuniões pedagógicas, o que me foi possível fazer foi conversar pelos corredores e que isso era inevitável porque eu precisava, sim, dar um retorno a elas das minhas observações de algum jeito. Digo que elas estão ansiosas, sim, e me perguntam sobre esse retorno e por isso eu o dou; que, como pesquisadora, eu devo isso à escola; que não quero fazer um trabalho para ser engavetado, mas dar uma contribuição para a escola. E que, como consta também no projeto que dei a elas, há intervenção também na minha proposta e, nesse sentido, não posso me omitir disso. Falo que essa ansiedade já existia antes das minhas devoluções e que ela era somente implícita; agora era explícita e podia ser verbalizada, mas que ela só ia aumentar se eu não falasse e elas fantasiassem, portanto, devíamos cuidar do que aparecia. Acrescento, também, sobre a possibilidade de participar do momento de planejamento pedagógico, para entender como funciona a escola e de ter um cronograma das atividades da escola para poder me situar naquele espaço e para que minha proposta não fosse tão desvinculada e distante do funcionamento da escola e que, assim, eu não seria tão estranha.

A desobediência, geralmente, é atribuída à indisciplina, enquanto desqualificação de lugares sabidamente efetivos na organização das relações. Entretanto, vamos descobrindo que o que nos é apontado não chega a explicar ou sequer a despontar como analisador *disto* que incomoda tanto. (Muylaert, 2000a, p. 66)

A minha postura de questionamento e enfrentamento naquele momento fazia sentido por considerar que eu era mais uma força que incidia na escola, ao mesmo tempo em que em mim incidiam forças de silenciamento da minha voz, bem como das vozes que eu me propunha a escutar. Esse silenciamento das vozes das professoras era efeito da ação do dispositivo de controle sobre os corpos das educadoras, que se fazia na articulação entre o lugar institucional hierárquico da direção enquanto controlador de informações e a aliança com uma delas. O dispositivo da sexualidade atuava ali no momento em que o tema de pesquisa funcionava como uma estratégia direcionada à sexualidade “das crianças”; nesse sentido, eu deveria olhar para seus comportamentos e entendê-las. Em nenhum momento, eu poderia pensar outras sexualidades que não as do corpo infantil, visto que é esse saber-poder

investido sobre a infância que permite geri-la. Aproximar-me das educadoras implicaria “interferir” ou incidir minhas forças sobre um dispositivo de poder que funcionava ali enquanto a própria configuração de uma instituição escolar, baseada na vigilância contínua, panóptica. E, na verdade, interessava-me olhar para a sexualidade enquanto um dispositivo analisador e entendê-lo no seu atravessamento das relações escolares.

A inviabilidade de outros momentos como este se mostrou realmente como impossibilitador de uma análise institucional que envolvesse os diversos atores, com vistas a criar possibilidades de tecerem nos coletivos da escola processos de auto-análise e autogestão. Entretanto, havia seguidas ‘promessas’ de que ocorreriam estes espaços e fui esperando que estes viessem, acompanhando a marcação e ‘desmarcação’ de reuniões, até que ao cabo, elas não aconteceram. Não poderia ‘prever’ que a participação do cotidiano escolar problematizaria tantos elementos das relações institucionais, nem mesmo que efeitos seriam estes para que pudesse ‘apresentar’ à escola o ‘risco’ de se aceitar a pesquisa ali. Isso porque, era aquele espaço um lugar de experimentação minha enquanto pesquisadora que não trazia *a priori* os problemas, os conceitos e os procedimentos. Claro que alguns entendimentos sobre a infância e a sexualidade infantil me compunham, bem como sobre o desejo e a diferença. Mas achei que poderia ir, aos poucos, explicitando tais compreensões nos encontros com a escola e foi o que aconteceu, atravessado por diversas questões.

Ao mesmo tempo, como não conseguia estar com as professoras, eu me questionava sobre trazer essas discussões somente com a direção, isoladamente, e com isso referendar um lugar de saber-poder em relação às professoras. Assim, fazer estes retornos à direção, sem a presença das professoras, significaria falar com elas ‘através’ da direção que relataria seus entendimentos sobre os meus retornos, tornando a relação mediada e impotente. Quando falo de dar retorno para a escola, não se trata de oferecer respostas, conclusões ou altíssimas explicações teóricas, mas de compartilhar justamente as dúvidas, inquietações e os caminhos conceituais, teóricos e vivenciais que eu vinha percorrendo no meu encontro ali, até para dizer que ainda não tinha clareza de alguns movimentos, o que poderia tranquilizar as professoras quanto às fantasias e angústias que poderiam estar sendo produzidas por desconhecer o conteúdo, os caminhos do meu trabalho. Talvez, também, para dividir os registros que eu vinha fazendo, sem ainda poder, suficientemente, elucidar qualquer assertiva, mas para que houvesse justamente uma possibilidade de se olharem, se encontrarem, ou se desencontrarem nas práticas que eu registrava no diário de campo. No entanto, como mencionei anteriormente, foi-me solicitada, em diversos momentos do andamento da pesquisa na escola,

uma postura de pesquisadora-observadora no sentido clássico de pesquisa, criando limites quanto: ao tipo de trabalho que eu me propunha a realizar ali, aos espaços por onde circular e às pessoas com quem eu poderia conversar. De algum modo, lembrava-me daquelas pesquisas em que se aplicam questionários às crianças ou aos pais e às professores sobre os comportamentos dos pequenos e, por fim, devolve-se à escola o “resultado”/“verdade” desses comportamentos. Só posteriormente refleti sobre a possibilidade de ser justamente esse o entendimento da escola sobre o processo de devolução que, portanto, só teria a ver com as crianças, já que diria de seus comportamentos sexuais e, indiretamente, com os professores, em termos “daqueles que lidam” com as crianças.

Entendimento aqui como algo maior do que compreensão racional de pensamento, isto porque, foi informado à escola o modo como esse trabalho se construiria. O entendimento passa também pelo afeto, pela possibilidade, pelo modo de estar no mundo. Esclarecer minuciosamente as informações não garante este entendimento que implica num tipo de pesquisa que já conhece, de antemão, o que irá disparar no funcionamento escolar, as ‘conseqüências’ de sua intervenção, mais próximas aos procedimentos das ciências da natureza com suas intervenções sobre os corpos, ‘inviáveis’ em algumas pesquisas em ciências humanas, que se propõem a entender a construção do conhecimento enquanto processo aberto, imprevisível, relacional, que agrega a possibilidade de que a metodologia se construa em processo com o espaço de pesquisa. O que se pode fazer é apresentar alguns dos instrumentos possíveis, bem como algumas ferramentas conceituais das quais se lançará mão caso faça sentido na construção da pesquisa. Isso não garante que serão estas as mais utilizadas, nem que isso tranqüilize as resistências que se produzem em qualquer processo de mudança em instituições que já “consolidaram” um certo tipo de funcionamento. Assim, os questionamentos não seriam “solucionados” a partir de procedimentos altamente organizados, de conceitos estabelecidos *a priori* e da apresentação de resultados, a não ser que estivéssemos diante de outra concepção de pesquisa, em que a pesquisa se “reduz” ao espaço das resultados/respostas e conclusões ‘científicas’.

É nesse sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática, sujeito/objeto, recusando-se a psicologizar conflitos. Conflitos e tensões são as possibilidades de mudança, pois evidenciam que algo não se ajusta, está fora da ordem, transborda os modelos. Diante disso, ou ocupamos o lugar de especialistas, indagando sobre as doenças do indivíduo, ou o de sócio-analistas, indagando sobre a ordem da formação que exclui os sujeitos. (Rocha & Aguiar, 2003, p.8).

Essa preocupação com o processo de restituição dos dados da pesquisa aos pesquisados, fazia parte, ao contrário, de um entendimento como o de Lourau (1993, p. 56):

A restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um *feedback* tão importante quanto os dados contidos em artigos de revistas e livros científicos e especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia. A restituição como parte integrante da pesquisa é mais um denominador comum, pelo menos teórico, entre a socioanálise e os métodos da pesquisa participante ou da pesquisa-ação [...] Se a população estudada recebe esta restituição, pode se apropriar de parte do *status* do pesquisador, tornar-se uma espécie e “pesquisador-coletivo”, sem a necessidade de diplomas ou anos de estudos superiores, e produzir novas restituições, tanto agora ao ex-pesquisador quanto ao presente social mais imediato ou global. Isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa.

Percebi o impacto dessa impossibilidade de diálogos mais continuados com a equipe institucional nos momentos de análise do diário de campo, quando me perguntava sobre as dificuldades de comunicação e compreensão que se estabeleceram nas relações da pesquisa com a escola, bem como ao longo das tentativas de restituição dos dados aos seus integrantes. Neste sentido, algumas construções de territórios naquele espaço se tornaram frágeis, uma vez que abarcavam ambivalências que não tinham visibilidade e concretude nos diálogos que estabelecíamos até o final do segundo mês da pesquisa. E justamente o espaço de restituição atua para *retomar os acontecimentos, em geral excluídos*. Ou seja, uma possibilidade de dizer de acontecimentos perante os quais se silenciou por conta da impossibilidade de expressão naquele momento. Embora não possamos exigir do ‘grupo-pesquisado’, que *tão gratuitamente ofereça suas implicações à análise*.(Lourau, 1993, p.57)

Havia uma questão ética envolvida no embate com a direção: não aceitar discutir os assuntos institucionais sem a participação das professoras. Qualquer tipo de devolução só se faria em conjunto, caso houvesse um espaço com elas ou ainda na possibilidade de algum diálogo com as mesmas. Isso foi bancado até o fim, ainda que isso implicasse numa ruptura com o espaço institucional, esta era uma flexibilização que eu não estava disponível a fazer, por conta dos valores profissionais pelos quais me construí e dos efeitos que poderiam surgir de uma prática de aliança com a direção, que trazia elementos das práticas institucionais sem a presença de todos os envolvidos. Como nos aponta Lourau (1993, p. 32) sobre o processo de análise institucional no momento da construção do terreno para que esta se produza:

Há sempre conflitos entre essas duas equipes (equipe-cliente e equipe-interventora). O clima socioanalítico é, por característica, muito tenso.

Os organizadores (equipe-cliente) podem ter o interesse de ocultar alguns ‘pequenos e irrelevantes detalhes’ [...] Os socioanalistas também podem querer esconder “coisas” já que não são de uma moralidade ou santidade incontestáveis. A análise coletiva começa a partir da primeira restituição.

O autor nomeia enquanto “Socioanálise” o método de entrada da análise institucional e conta com o recurso das “Assembléias Gerais” enquanto dispositivos de restituição e análise das questões relacionais do grupo envolvido. Embora não precisemos nossa ação por este termo, o que buscávamos com os encontros coletivos era justamente que a restituição se desse de modo a propiciar que uma análise institucional se fizesse na continuidade. Seguimos ainda com as considerações deste autor:

No que se refere à Assembléia Geral, freqüentemente pessoas ficam ausentes, ainda que sejam muito importantes para o trabalho. Não raro, nada se faz para que compareçam ou participem do processo de intervenção. Essa é uma das bem conhecidas formas de resistência à socioanálise. Nesse caso, a equipe de socioanalistas pode intervir diretamente – de maneira muito enérgica, mas pacífica – para que se tente achar essas pessoas e fazê-las estar presentes. Trata-se de um trabalho quase material. [...] [esses temas] normalmente são tratados nos corredores ou escritórios, de forma burocratizada. A socioanálise luta contra essa “resistência burocrática”. É óbvio que a burocracia é sempre o mais forte, mas o confronto com esta, em geral, é muito instrutivo. (Lourau, 1993, p. 32)

Neste sentido, meus investimentos foram na direção da participação das professoras na pesquisa, da criação de espaços de falas e escuta para conhecermos nossos pensamentos, afetos, ações e a relação entre eles. Os empecilhos burocráticos apareciam tanto no sentido da impossibilidade de horários para a reunião, quanto do horário escasso para as que já existiam diante da sobrecarga de temas a serem tratados. Entretanto, havia os momentos informais de pátio ou almoço em que as conversas poderiam acontecer, mas ainda assim tais espaços não eram bem vistos, foram sendo cerceados. Assim, antes de mero determinismo burocrático que impede que as professoras se relacionem entre si e com qualquer outro ator que queria com elas desenvolver um trabalho, há impedimentos afetivos, institucionais, relacionais, bem como enrijecimentos que sustentam tais relações desse modo. A luta “enérgica” é feita num sentido não de imposição, mas de investimentos no afeto, tempo, diálogo e persistência de quem intervém na escola – o que, entretanto, tem seus limites.

Posso realizar uma análise de implicação na saída da escola, no encerramento do trabalho, no sentido de pensar sobre os meus limites, os valores éticos que sustentavam a minha prática e o envolvimento daquele grupo com a proposta da pesquisa. Quando os conflitos se intensificaram, eu assumi o risco de um ‘fechamento’ da escola para o trabalho,

porque para mim eu era antes de tudo psicóloga-cartógrafa e havia uma preocupação com os funcionamentos ali existentes e o que estes produziam nas vidas das pessoas envolvidas. Antes de querer levar ‘até o fim’ a minha pesquisa, eu me preocupava com seus efeitos sobre aquelas pessoas e não quis fazer um jogo de ‘delação premiada’ com a direção, a qual talvez mantivesse o meu lugar ali pelo período de tempo de que eu gostaria, mas não *como* me era possível fazê-lo. É justamente esta a corda bamba da ética: em que momentos se reafirmam formas de exercício de poder institucional já vigentes, ao compartilhar ou não as reflexões com um grupo ou outro? E em que momentos trazê-las para a relação sem cuidado ou clareza necessária pode ser uma atitude irresponsável? O lugar do psicólogo não é qualquer lugar, trata-se de uma fala ‘autorizada’. É necessário um cuidado com o que se fala, com o modo como se intervém.

É importante reiterar que nada é totalmente afirmador ou negador da vida, são sempre linhas, nem podemos localizar o acontecido numa pessoa ou grupo ou estabelecimento enquanto totalidade, inteireza, mas enquanto funcionamentos que, por vezes, são predominantes, mas que não são naturais, inerentes, pessoais ou estagnados. Estes funcionamentos se dão sempre de modo relacional, a partir do qual se produz um plano de Estética da Existência:

Neste plano, o *amor fati* é a afirmação do acolhimento da alteridade em andamento. Ele alerta para os momentos onde a alteridade está em devir, marcando o estranhamento que advém deste contato, onde não há certeza alguma e impera a indecisão, que integra esta passagem. (Muylaert, 2000b, p. 112)

Nesse sentido, a própria entrada na escola carregava em si algumas ambigüidades – o desejo de que a pesquisa acontecesse acompanhado de linhas desejanter de que nada mudasse. É que:

A vontade é algo complexo que envolve não somente o querer, mas o sentir e o pensar: a vontade não é apenas um complexo de sentir e pensar, mas sobretudo um afeto: aquele afeto do comando [...] Para que um querer se torne manifesto é preciso que diversos outros ‘quereres’ sejam subjugados; não há unidade do querer, mas uma vitória de determinadas forças sobre outras. A vontade não é livre porque é um produto, um resultado. (Mosé, 1996, p. 240 apud Muylaert, 2000b, p.89)

Justamente esta multiplicidade de forças produzia diversas vozes institucionais, da direção, das professoras, das crianças, a minha, da orientadora, da instituição acadêmica, dos prazos de pesquisa etc. E dentro destas categorizações de grupos ou pessoas, linhas transversais atravessavam-nos, produzindo tanto o desejo de estar quanto o de ir embora, o de

falar sobre “os segredos” institucionais, quanto o de fazê-los calar. Todas essas vozes participam, constituem as práticas de pesquisa e não são de modo algum homogêneas, nem é isso que buscamos encontrar na perspectiva de olhar/prática com a qual trabalhamos. Desistir da escola de cara, seria ouvir algumas vozes e negligenciar outras... Qual o critério da permanência ou saída? Como pensar se aquele era um *locus* fértil ou não para a pesquisa? Podemos recorrer ao conceito de *analisador*, ainda da Análise Institucional, para pensar que os acontecimentos ali vivenciados produziram férteis campos analisadores, porque problematizaram as instituições que ali funcionavam e o encontro com as instituições da pesquisa. *São acontecimentos que trazem com toda força uma instituição até então “invisível” naquela rede discursiva. (Lourau, 1993, p. 35)* E ainda: *São as relações que avaliam, interpretam o acontecimento num plano, pois todo corpo só existe em relação. São as relações e, portanto, o caráter político que o paradigma enfoca, que podem construir ou não as condições de favorecimento para o acolhimento da diferença. (Muylaert, 2000b, p.121).*⁷⁷

Esse embate de forças quanto ao estar presente ou não na escola também comporta o caráter, inerentemente multifacetado, de diferentes verdades e possibilidades do desejo para o qual se volta sempre a análise institucional que *tenta analisar, em permanência, as suas próprias ‘contradições’, visto que só funciona dentro destas (exatamente como qualquer ciência). Mas reconhece isso; as outras... não o procuram fazer. Nosso campo de coerência se apóia, essencialmente, na categoria da ‘contradição’.*(Lourau, 1993, p. 10)

Não entendo aqui que se trate de oposição de termos e, assim, o termo contradição torna-se problemático e não exato para tratar do modo como entendo a análise institucional a partir de Guattari. Entretanto, podemos ampliar a idéia de contradição para um amplo espectro de relações de produção de verdade, de sentidos, de significados, relações de potência que não se harmonizam idealmente, que dizem das discontinuidades que a vida possui quando não a olhamos pelos óculos totalizantes da modernidade. É preciso assumir essa fragmentação e não ‘coerência’ ou ‘estabilidade’ linear no trabalho de pesquisa.

Chama a atenção ainda, no excerto mencionado na página 130, a fala inicial acerca do ‘invadir a privacidade da escola’ com a pesquisa. Há uma relação entre o público e o privado um tanto complexa presente aí. Uma vez que se trata de uma escola pública, de que modo se exercem os cargos institucionais? Há um caráter privativo, um sentimento de posse da escola, que de algum modo não o entende enquanto um espaço público, coletivo, social, campo

⁷⁷ Referência ao paradigma ético-estético-político, a partir do qual se pensou este trabalho.

político de produção cultural e investimento subjetivo. No capitalismo, assistimos a uma individualização e privatização sem limites de todas as instâncias sociais de caráter coletivo ou público. Para além de uma pertença ao espaço institucional, dá-se um distanciamento da potência política do lugar de direção, cargo que implica num certo posicionamento diante dos fluxos educacionais, dos modos de impressão das marcas subjetivas sobre os corpos infantis, de uma relação com uma série de instituições sociais para além de um cargo ‘meu’. Sem nos estendermos em tal questão que permitiria uma análise mais longa acerca do tema, somente apontaremos alguns elementos visualizados diante desta fala. Cabe nos perguntarmos aqui, qual o entendimento que podemos ter da palavra ‘público’ ou ‘escola pública’. Para tanto, recorreremos a Serra (1999) para pensar sobre o uso de tal termo:

Entre as vozes críticas, a escola pública ganha significado em relação a um Estado forte que deve responsabilizar-se pela educação dos futuros cidadãos: estamos perto do modo pelo qual, na modernidade, se pensou o Estado. Nas argumentações que sustentam a Reforma, há uma nova construção hegemônica do sentido do público, ligado à sociedade: o conhecimento como horizonte de organização social. (Serra, 1999, p. 339-340).

Ao mesmo tempo, outros usos do termo ‘público’ aponta-nos a possibilidade de não referendar os sentidos até então atribuídos pela modernidade e para tal, a noção de público utilizada é a de Hanna Arendt (1995), que nos diz: *Em todas as épocas, as pessoas que vivem em conjunto terão assuntos que pertencem ao reino dos assuntos públicos: é importante que sejam tratados pelo público. O que estes assuntos sejam em cada momento histórico é inteiramente diferente.* (Arendt *apud* Serra, 1999, p.341) Neste caso, o entendimento de público como aquilo que não é privado ou secreto – *aquilo que circula à vista entre os homens que vivem conjuntamente* - aponta que definir o público em função do estatal é restringir demasiadamente seu significado, ainda mais no campo educacional: *porque é justamente a relação educativa que inaugura um conjuntamente, um mais que um.* (Serra, 1999, p.342) Ou seja, a educação aparece enquanto relação que permite ao homem compor o que entendemos enquanto público, sendo que esta humanidade não está dada, mas se constrói nesta própria relação. O caráter público afirma-se justamente por esta construção inevitável que se dá pela e nas relações entre os seres humanos e aqui a entendemos como anterior à privada ou interior, uma vez que a socialização se dá desde o nascimento, quando cada criança que nasce mobiliza uma série de relações sociais e nelas imprime alguma marca, seja no hospital, o corpo de profissionais de saúde que lhe atende, ou na parteira que lhe auxilia na vinda ao mundo, como o mercado de produtos destinados aos bebês, o plano de saúde que seus pais utilizam desde a gestação, os modos como cada uma das diversas instâncias sociais

se relaciona com o bebê e este vai com as mesmas, significando o mundo e sendo significada por ele. Assim, o nascimento, inevitavelmente, configura-se um ato público, como o estar em sociedade carrega esta dimensão de relação, queiramos ou não. Trata-se de uma multiplicidade de relações que compõem o público. Entretanto, há um caráter do público enquanto espaço em que alguns podem se afirmar mais que outros, em que algumas diferenças se sobressaem sobre outras e cabe pensarmos sobre o ‘poder’ de expressão de cada uma nesta rede complexa do espaço público.:

Público não é homogeneidade, mas *diferença*, à qual podemos agregar *discussão, debate, lutas de poder*. As instituições educativas serão mais públicas quando admitirem no seu sonho a possibilidade das diferenças, quando permitirem o litígio e a discussão. Quando se assumirem como desajustadas. E, em segundo lugar, como na política, a existência da escola pública não é garantia *a priori* de qualquer coisa, em relação aos objetivos sobre os quais se funda. É nossa tarefa, como parte das batalhas que livramos com as palavras, outorgar-lhe um novo sentido. (Serra, 1999, p. 334-335)

Nestas lutas travadas num espaço de encontro de diferenças, conforme esse entendimento do espaço público, podemos visualizar, também, os próprios processos desejanter, a relação que se estabelece entre o desejo da pesquisa e o desejo da instituição (não como homogeneidades totalizantes ou entes, mas justamente como uma rede múltipla que se acopla a outra, também prenhe de diferenças em relação). Como aponta Muylaert (2000b, p. 126):

Aqui, também, é a vida avaliando vida: tipos de diagramas em enfrentamento de outros tantos que desejam constituir campos de proliferação. Elementos invasores dos modos de subjetivação que se rebelam e entram no jogo para efetivar projetos vitais, os mais precisos. Instauração de movimento, caotização de formas, desarranjo, desindividuação...

Tal consideração, aponta-nos, assim, para nossas ambivalências, as lutas que se travam em nós diante do desconhecido e do “outro” que, naquele momento, representei, o que devemos considerar ao pensarmos nossas entradas nos locais de pesquisa⁷⁸. Foi desse modo que vislumbrei minha entrada na escola, numa possibilidade de parceria com as educadoras e famílias que a compõem. Se há uma certeza é a de que haverá momentos de confronto e criação simultaneamente à captura e à repetição. Ainda que não entenda repetição enquanto reprodução pura e simples, mas no sentido deleuzeano de que, mesmo nos funcionamentos que se repetem, sempre há algo que já não é igual. A cada repetição de certas linhas de força,

⁷⁸BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999, como discutido também por VEIGA-NETO, A. “Incluir para excluir” IN LARROSA, J. &SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

funcionamentos ou produção de territórios, outros são arrastados, novos movimentos aparecem e surpreendem.⁷⁹

Pude, ali, sentir, nestas tentativas de construção de espaços de restituição, o esmagamento do tempo das educadoras na escola, que implica numa rotina de atividades contínuas, sem espaços lisos em que pudessem haver trocas de experiências, percepções, sentimentos no cotidiano escolar. Questiono-me sobre o tipo de qualidade possível de uma educação que não abarca condições mínimas de trabalho para os educadores em termos de possibilidades de reuniões de equipe e formação que levem em conta o cuidado, a promoção da saúde mental destes profissionais em constante desgaste afetivo e físico. Neste sentido, as devoluções que eu gostaria de dar à escola ficaram inviabilizadas de serem compartilhadas, bem como as que elas poderiam me dar. Então, como se pensa a formação? Enquanto espaço em que somente se adquirem conhecimentos? Os espaços de formação presentes na Educação Infantil não prevêm um momento de trocas que se baseie em reflexões acerca das vivências cotidianas, em grupo, produzindo interlocução entre as dificuldades de cada um e o pensamento que pode se produzir a partir deste espaço? As desconstruções ou mudanças na forma como pensamos fazem-se de modo processual e, para tal, precisam envolver problematizações constantes acerca da prática para não funcionarem apenas como construções separadas dos fazeres cotidianos. É como nos ensina Guattari (1987), ainda que os discursos sejam revolucionários e abertos à diferença, as práticas sociais que os acompanham podem ser tão ou mais produtoras de captura às diferenças que outras que não se preocupam com tais questões, pelo funcionamento da micropolítica do poder, ou seja, não se ‘garantem’ estas mudanças no modo de se lidar com as diferenças caso não se realize um trabalho sobre si mesmo, que se traga o que se discute sobre a cultura e o social para perto, para as relações mais comuns em que estamos inseridos.

Conhecer nossos afetos é presentificar um conhecimento intuitivo das relações que estabelecemos com e no mundo no qual nos constituímos; é nele que, determinamo-nos pelo que é comum a ele e a nós - éticamente -, e não pelo que se nos apresenta somente externamente – moralmente. (Martins, 2000, p. 9).

É por isso que não se trata de estabelecer aqui uma crítica niilista das instituições educacionais, mas produzir pensamentos e práticas sobre novas relações, ao mesmo tempo em que me produzo enquanto pesquisadora. Essa possibilidade de autocrítica é essencial, uma vez que, se não questionarmos o “fascista-em-nós”⁸⁰, continuaremos a produzir fascismo. É

⁷⁹Ver: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D`água, 2000.

⁸⁰DELEUZE, G. & GUATTARI, F. “Por uma vida não-fascista”. Preface in *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento.

justamente a *análise de implicação*⁸¹ que nos permite analisar os fenômenos macroscópicos no nível micropolítico, ao olharmos para nossa implicação nos jogos de forças sociais e efetuar uma análise produtiva. Este conceito vem da análise institucional e permite discutir a produção das instituições escolares a partir da perspectiva de que todos os envolvidos participam ativamente do modo como se dão as construções dos dispositivos de poder e das maquinações desejanças da escola. Implicados sempre estamos, queiramos ou não, porque somos parte dos processos de produção da realidade. Entretanto, nós nos apropriarmos produtivamente desta nossa posição num jogo de fenômenos e buscar intervir sobre situações problemáticas que nos tocam, é fazer uma análise desta implicação. Tal postura se torna, dessa forma, condição de possibilidade para que as relações de poder tornem-se fonte de potência que permite que o caráter positivo do poder se expresse, quando um agenciamento aponta para a afirmação do corpo e seus sentidos, afirma a vida, como um agenciamento de parceria. As relações de parceria facilitam muito a análise de implicação, uma vez que criam um território acolhedor, potente para que esta se faça de forma não ameaçadora. Parceria é a relação cujo efeito final é o cuidado para todos os corpos que a compõem enquanto relação⁸².

É no próprio acolhimento da alteridade em seus momentos mutacionais, o devindo, que a suavidade mostra seu caráter de Força: que violentos são os processos de conservação a qualquer preço de um estado qualquer; que duras são as linhas institucionais que emperram desmanchamentos inevitáveis; que rugosas e ásperas são as marcas deixadas nas superfícies que se dão à experimentação; que, de toda forma, os movimentos dos corpos que se afetam, têm sempre um bom motivo! (Muylaert, 2000b, p. 93)

Por exemplo, havia uma distância entre o entendimento do que poderia acontecer numa pesquisa-intervenção no espaço escolar diante dos sentimentos e desejos da escola sobre este tipo de pesquisa. Na impossibilidade de comunicá-los, era a um modo de pesquisa mais asséptico que se apegavam as práticas institucionais. Foi somente no momento das análises que pensei na possibilidade de estarmos sendo recortados, discursivamente também, por uma concepção de pesquisa “asséptica” na instituição escolar, inviabilizando alguns movimentos de aproximação e interlocução com as pessoas que compunham aquele espaço, professoras e familiares.

A restituição também não significa confissão privada ou pública, como em seitas religiosas, mas consiste em se centrar numa tarefa – a

⁸¹Para saber mais sobre este conceito, ver: BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002; LOURAU, R. *Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCIPEC, 2004.

⁸²Fala da professora Maria Aparecida Gobatto Lopes Castro.

de análise coletiva da situação presente, e no presente, em função das diversas implicações de cada um com e na situação. É um dispositivo relativamente aberto, mas não tão aberto quanto uma casa vazia com janelas quebradas e sem teto. (Lourau, 1993, p. 64)

Esse entendimento exige que estejamos com o olhar permanentemente voltado para as nossas intervenções, uma vez que não estamos “fora” das práticas sociais de inscrição em nossos corpos, enquanto sujeitos de determinado gênero e sexualidade. Encontrar-se voltado para problematizações das tendências modernas de produção e naturalização dos modos homogeneizantes da sexualidade e do gênero não significa, necessariamente, transformação e produção de novas práticas. Todos nós – educadores, psicólogos, pais, crianças, amantes, maridos e esposas –, em alguns momentos, somos capturados, visto que essas produções funcionam de modo inconsciente, muitas vezes ficando na invisibilidade. Isso não desqualifica qualquer trabalho ou tentativa de romper com construções culturais geradoras de sofrimento e impotência nas relações humanas – significa lidar com embates constantes, de quem nunca está ou estará pronto, sem, no entanto, dar um “tom” moralizador às práticas que pretendemos (re)ver. Digo isso não no sentido de que, porque são inconscientes as práticas que somos capturados, mas porque algumas mudanças não dependem apenas de mais discussões, mas de uma implicação de si, do corpo, dos afetos com as questões.

O campo de intervenção compreende todo o espaço-tempo acessível aos interventores em função da encomenda inicial e das modificações em extensão eventualmente produzidas pela análise da encomenda e das demandas no decorrer da intervenção. Compreende implicitamente, portanto, toda a população direta ou indiretamente concernida pela encomenda. As fronteiras do espaço-tempo e da população são metaestáveis. As referências do campo são apreendidas na dinâmica que elas instauram. Nós estamos no local, e este local – determinado pelas referências – está submetido à indeterminação da situação, do dispositivo que tenta instaurar, da análise coletiva mais ou menos ampliada das implicações de cada um (dos próprios interventores, antes de tudo). (Lourau, 2004, p. 218)

Diante desta fala de Lourau, como pensar no espaço de pesquisa, que carrega consigo características um tanto diferentes desta descrita pelo autor? E quais seriam? Primeiramente, não se trata de uma ‘encomenda’ da instituição à entrada do pesquisador. Muito pelo contrário, este possui interesse de pesquisa e acessa uma instituição para realizá-la. Segundo ponto: há no caso, aqui, no mínimo, duas ‘demandas’, a do pesquisador e a do estabelecimento pesquisado, não sendo, inicialmente, unilateral como poderíamos pensar no caso de uma solicitação de análise institucional efetuada por um grupo institucional. Diante disso, não se tornaria inviável a realização da pesquisa na modalidade de pesquisa-

intervenção, acompanhada da análise institucional? Talvez sim, talvez não. Seria, caso o modo de interação com a escola se restringisse aos objetivos da pesquisa, caso a escola não demonstrasse nenhum interesse na mesma, nenhuma ‘demanda’ própria.

Entretanto, não é o que acreditamos ter encontrado, num primeiro momento ao menos, no nosso lócus de pesquisa. Isso porque a escolha do estabelecimento foi feita por indicação, pela busca de alguma afinidade que apontasse um ‘possível’ interesse na temática que eu pesquisava. Isso não garante nada, mesmo porque não diz de um contato direto com os interessados. Mas, no momento seguinte, em que se estabeleceu um contato com a escola, emerge uma expectativa, um interesse por trazer para o espaço escolar as discussões da pesquisa, uma vez que esta foi apresentada. Toda demanda é produzida (Baremblytt, 1992) em algum encontro, em algum espaço. Do mesmo modo, toda demanda é resignificada no encontro com o grupo interventor porque não acreditamos numa neutralidade. Não considero, com isso, que se trate da mesma situação quando um grupo institucional solicita uma intervenção junto a uma equipe de análise institucional. São contextos diferentes sim, que lançam redes de forças diferentes e implicam em possibilidades distintas, uma vez que o vínculo se produz de formas diversas. Entretanto, o pedido do estabelecimento, sua iniciativa, não garante que haverá maior envolvimento, participação ou relação mais parceira do grupo institucional com os interventores.

Dito isso, temos as ampliações que foram surgindo e se movendo durante as visitas na escola e que, de certo modo, estavam previstas na apresentação inicial do trabalho. Se o trabalho é construído ao longo da imersão na instituição, como esclarecer tudo ao entrar na mesma? Não seria adentrar o espaço com diversos *a priori* que desconsiderariam a imanência? A impossibilidade de um canal aberto de discussão é que inviabilizou a pesquisa, a construção processual é condição para o trabalho. Como nos dizem Deleuze e Guattari (2002d, p.35): *Faça rizoma, mas você não sabe com o que pode fazer rizoma, com que haste subterrânea irá fazer, efetivamente, rizoma ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente.*

A proposta, o contrato, pode ser de trazer sempre para a relação os incômodos, os sentimentos e as sugestões, o que não garante que se dará sempre que surjam e com sinceridade e que esta seja possível tanto para o estabelecimento, quanto para o pesquisador. De todo modo, o trabalho torna-se produtivo, embora, muitas vezes, esta produção seja predominantemente um embate de forças entre o instituído e o instituinte, sem possibilidade de produção de vínculo de parceria.

Cabe, entretanto, pensarmos sobre as implicações de cada grupo neste contrato inicial, bem como na manutenção do mesmo ao longo da realização dos encontros. Ao mesmo tempo, cabe considerarmos que todo desejo não é homogêneo e unilateral, dessa forma, carrega consigo ambigüidades e se faz acoplado a uma multiplicidade de desejos e singularidades que compõem cada existência. É importante, ainda, pensar sobre *o processo de institucionalização como uma operação totalmente contraditória e, conseqüentemente, observando o social na história, desconsiderar como justa ou eternamente válida qualquer instituição*, inclusive a do pesquisador na pesquisa. (Lourau, 1993, p. 91)

O campo de análise é o sistema de referência teórico, na medida em que este se torna operatório em uma situação de pesquisa-ação – antes de tudo, uma situação social. Nesta situação, o distanciamento não é uma postura ideal, apoiada em técnicas lentas de consolidação e verificação de dados, residindo, ao contrário, na análise das implicações que se atualizam coletivamente. Boa parte do sistema de referência ou quadro teórico é potencializada, pois todo praticante de intervenção – não importa qual seja o seu paradigma – sabe que nem as técnicas mais etnometodológicas de observação, nem a atitude de escuta mais empática, nem as representações que pouco a pouco fazemos da situação, levando-a a entrar no ‘molde’ de nossos conceitos, são tão operatórias quanto o humilde material colhido na negociação permanente e com frequência muito terra-a-terra, entre interventores e clientes. (...) O que se diz, o que se faz na ‘cozinha’ da intervenção, não é redutível a um diálogo entre parceiros nem à aplicação de uma teoria social a uma realidade microsocial. (Lourau, 2004, p. 218-219)

As práticas são sempre relacionais, (por isso se pode falar em negociações) e desse modo, toda análise de implicação é também uma análise de relação e trata sempre do *entre* sujeitos ou grupos. Assim, não se tratam das crianças, professoras ou da pesquisadora como um ‘em si’, mas como funcionam as relações professor-aluno, adulto-criança, professor-direção, pesquisador-instituição. Para Deleuze (2000), os investimentos de desejo encontram-se profundamente entrelaçados às relações que acontecem entre as pessoas, configurando-as.

Há investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem, e que fazem com que o poder exista tanto ao nível do tira quanto do primeiro ministro e que não haja diferença de natureza entre o poder que exerce um rele tira e o poder que exerce um ministro. É a natureza dos investimentos de desejo em relação a um corpo social que explica por que partidos ou sindicatos que teriam ou deveriam ter investimentos revolucionários em nome dos interesses de classe, podem ter investimentos reformistas ou perfeitamente reacionários ao nível do desejo (Deleuze, 2000, p.76-77).

Tendo considerado o desejo em sua relação com as diversas linhas institucionais, que são foco de atenção da análise institucional, qual seria, então, a relação entre este tipo de

prática-olhar, a pesquisa-intervenção e o conceito de implicação? Como funciona, ainda, uma ‘sobreimplicação’? Como nos diz Coimbra e Nascimento (2004, p.4):

[...] A implicação é um nó de relações sempre presentes no campo de qualquer pesquisa-intervenção. O que interessa à Análise Institucional é a análise de implicações, as pertencas, as referências, as motivações, os investimentos libidinais sempre produzidos nos encontros, nas relações, na história. O que define a sobreimplicação é, ao contrário, uma dificuldade de análise e que, mesmo quando realizada, pode considerar como referência apenas um único nível, um só objeto, impossibilitando que outras dimensões sejam pensadas, que as multiplicidades se façam presentes, que as diferentes instituições sejam consideradas.

Em alguns momentos vivenciados na escola, penso que se produziram formas de sobreimplicação. Principalmente na relação da pesquisa com a direção, o que tornou a relação improdutiva nos momentos finais das visitas à escola. Tal situação resultou no encerramento da pesquisa naquele espaço, diante da impossibilidade de mudança da relação naquele momento, dadas aquelas condições. Nas relações que foram sendo tecidas nos momentos vividos na escola, fui construindo um Diário de Campo a partir do que via, sentia, pensava e do modo como ia interagindo com os atores institucionais:

Os afetos estão no devir do presente, de modo que é preciso afetarmos-nos com nosso conhecimento, assim como conhecer junto a nossos afetos; e não “raciocinarmos” por sobre eles, numa separação de sujeito e objeto. A razão, mesmo tal como a entende Espinosa, não somente não basta como não serve, sozinha, para o conhecimento das coisas singulares; ela se refere somente às propriedades universais, devendo, portanto, ser apenas auxiliar, um norte, um ponto de partida, para o conhecimento singular das coisas singulares e, ainda assim, não ser um absoluto; ser uma razão colada ao corpo, à corporeidade, à materialidade e não separada deste. A lógica, mesmo que formal, deve realizar-se por uma coerência inserida no mundo, e não independente deste. Uma lógica do sentido e não uma lógica da significação: as categorias não devem negar (na verdade denegar) o real, pretendendo traduzi-lo, substituí-lo, ou mesmo dispensá-lo, justificá-lo ou condená-lo (Martins, 2000, p.13).

Assim, com o propósito de examinar o modo como se lida com a produção desejante numa escola de Educação Infantil, voltei meu olhar para as relações institucionais: entre as educadoras, destas com a direção da escola, com os alunos, comigo e com os pais.

A pretensão com a pesquisa era, então, a de construir com as educadoras uma intervenção relevante também para a escola, não restringindo esse espaço a mero local de coleta de dados. A partir de tudo que relatamos acima, fica claro que houve uma intervenção, ainda que meu desejo fosse que ela seguisse no ano seguinte a partir de uma composição das forças institucionais com as da pesquisa. No entanto, no começo de 2006, houve apenas um

contato telefônico com a escola, quando esta decidiu pelo término da pesquisa ali. Após alguns meses, a partir de um pedido da direção houve uma reunião entre esta e a minha orientadora. Nesta oportunidade se tentou explicar novamente de que se tratava a pesquisa, da amplitude da temática que envolvia sexualidade associada à metodologia, que incluía uma participação em diversas atividades da escola. A princípio se estabeleceu um entendimento que abriu possibilidades de uma devolução da produção da pesquisa, de um encontro de trocas entre pesquisadora e escola, após uma concordância dos demais educadores na proposta. Por isso, inclusive esta possibilidade aparece no projeto de pesquisa da defesa de proposta. Entretanto, com o decorrer do tempo, não houve este retorno da direção para a viabilização deste momento, que por fim, não aconteceu.

Tendo situado o campo institucional em que se realizou a pesquisa, tratando tanto das relações institucionais, quanto do encontro da instituição da pesquisa com a escola, discuto, na seqüência, alguns atravessamentos da Educação Infantil sobre as relações escolares. Em seguida, aparece a relação que estabeleci com as crianças, a relação das educadoras com as crianças, bem como a maneira como pensam os comportamentos, falas, toques, carinhos e contatos corporais das crianças entre si, fossem entre colegas do mesmo sexo ou do sexo oposto. O diário de campo contém registros de falas das professoras sobre situações relacionadas por elas como vinculadas à sexualidade infantil. Aparecem, também, falas das crianças sobre o modo como pensam a vida, a morte; situações em que aparecem seus medos e dificuldades e o modo como os educadores lidam com isso. Nesses registros, trago, ainda, questões sobre a forma de lidar com algumas diferenças naquele espaço escolar no que tange às crianças e suas famílias. Sigo, então, com a apresentação e discussão de alguns destes excertos.

Cap. 4 - Alguns atravessamentos da instituição “Educação Infantil” nas práticas escolares

A discussão que agora inicio tem articulação com as discussões dos Capítulos 1 e 2 sobre o tipo de infância que se produz por todos os jogos de forças e poder que se articulam à produção desejante. No Capítulo 5, abordarei essas questões nas relações escolares, finalizando-o com alguns modos de as crianças se relacionarem com os processos de normatização e normalização das diferenças, abordando também as resistências e linhas de fuga que se fazem a partir das vivências que tive na escola.

Sigo, então, com este capítulo, no sentido de pensar sobre algumas dicotomias que atravessam a Educação Infantil, que, embora se possa pensar que foram solucionadas pelo currículo, são vivenciadas nas práticas cotidianas da escola. A principal delas é a dicotomia infância/idade adulta, que se configura na escola enquanto criança/professor e que faz parte da forma de realização da produção desejante no espaço escolar. Essa divisão pauta-se não só nas concepções de desenvolvimento infantil, mas também nas concepções de educador da Educação Infantil, que, nesse sentido, não produz apenas os corpos infantis, mas também os corpos dos professores. Implica assim, modos de conceber a infância, o lugar do professor, a rotina de atividades da escola, bem como o que *podem*⁸³ os educadores nas relações com as crianças.

4. 1 “Tu não é professora? Então, tu é criança?(sic)”⁸⁴

Aponto, na seqüência, alguns trechos do diário de campo em que aparecem efeitos dessa produção da modernidade sobre a infância: a dicotomia adulto/criança, que, no caso da escola, expressa-se enquanto professor/criança. Cito um trecho do passeio ao sítio, no momento em que as crianças e professores lanchavam:

No refeitório, estabeleci contato com outras duas crianças, que me contavam sobre como gostavam da hora de comer na escola, da D. I., que preparava sempre “comidas gostosas pra gente”. Contaram da outra professora que havia tirado licença, de quem já estavam com saudade, e que estavam com professora nova. Uma terceira criança agregou-se ao grupo. Uma delas me perguntou: “Tu é professora?”. Respondi que não, ao que ela retomou:

⁸³No sentido de vontade de potência, como essa expressão foi utilizada anteriormente.

⁸⁴Fala de uma das crianças dirigida a mim, que deu origem a este item de discussão.

“Então, tu é criança?”. Fiquei pensando o porquê dessa pergunta e só então notei que todas as professoras e demais adultos sentaram juntos numa mesa à parte e que lá estava eu no meio das crianças, falando de coisas delas. Pensei que adulta estranha era eu que não ficava mandando e dizendo o que e como elas deveriam fazer e ainda sentava lá no meio delas. Senti o quanto eu estava de igual para igual naquela relação⁸⁵ e que isso não significava algo pejorativo, mas uma sintonia com a qual me sinto muito bem tendo com as crianças.

Lembro-me de um momento anterior, no primeiro dia em que acompanhei uma aula na escola, de como eu não estar na categoria de professor era estranho para as crianças; talvez até para as professoras ficasse difícil situar o meu espaço ali.

Percebo uma ansiedade grande da professora com a minha entrada. Ela diz: “Me deixa dizer uma coisa que uma das crianças já perguntou, se eu não ia mais dar aula, se você ia ficar no meu lugar”(sic); e segue: “ela não vai entrar no lugar da tia, ela só vai vir de vez em quando”. Então, eu confirmo, dizendo que a professora deles continua sendo ela. Durante toda a minha permanência ali, percebia que ela tinha medo que eu “tirasse” o lugar dela.

O que aparece nesse excerto é, primeiramente, os dois lugares possíveis que existem dentro da escola, o de professor e o de criança. Numa das primeiras aulas à que assisti na escola, uma das crianças me perguntou se eu era professora nova; daí a fala acima, de que eu iria “tirar o lugar” da professora que eles já tinham. No momento em que fica claro que eu não era professora, as crianças me questionam se eu era criança. Para as crianças, não estar num lugar de autoridade reconhecida ou naquele lugar que elas conhecem que cabe aos adultos dentro da escola fazia-me estar no mesmo lugar que elas, até porque só pode existir uma professora – o restante das pessoas necessariamente é aluno e, mais ainda, criança.

Percebo que, para as professoras, que também sentem essa dicotomia, era importante dizer o tempo todo que eu não era professora; entretanto, em vários momentos, por conta disso, as crianças não sabiam como se posicionar diante da minha presença. Que outro lugar era esse que eu ocupava na escola e que não cabia nos dois lugares que elas conheciam, nos dois papéis possíveis dentro da escola? Trata-se de um corte institucional, *onde cada um tem*

⁸⁵Refiro-me a colocar-se num plano de imanência na relação com o outro, na consideração de que existe a mesma potência de afetar e ser afetado que a sustenta, no sentido ainda de se abrir para o que aquela relação pode produzir de novo na minha existência.

(que ter) seu lugar. A instituição atravessa-nos de muitas formas, cada uma delas procurando apropriar-se dos modos desejantes e fazer deles seu emissário. (Muylaert, 2000a, p.97)

A Pedagogia dispõe-se a criar categorizações/teorizações sobre o objeto “aluno”, depois de séculos legitimando a existência de uma infância. Ao dividir a população em adultos e crianças, logo passa a produzir normas que definem cada lado, podendo legislar sobre cada grupo e estabelecendo direitos e deveres (Narodowski, 1994, p. 56).

Para Narodowski (1994), a consolidação da escola moderna associada à produção desse tipo hegemônico de infância, que temos acesso nos discursos pedagógico e psicológico, permitiu menos mortes de crianças. A partir da naturalização do amor materno, investiu-se em modos de estar com as crianças, baseados numa estimulação, proteção e possibilidade de relações afetivas. Ao mesmo tempo, fez-se necessária a organização de um espaço de produção de conhecimento para as crianças, as escolas, ao lado de um espaço privado e doméstico, as famílias. Mas devemos analisar, ainda, segundo Narodowski (1994), o tipo de criança que a escola moderna desejou/deseja produzir e para tal se investe num espaço em que se aprende como funcionam as relações sociais antes mesmo que se possa participar plenamente delas.

A reclusão que a escola oferece em idade cada vez mais precoce funciona como meio de formar crianças passivas, obedientes, através de uma pedagogia de intimidação, a partir da idéia de que o mundo é um espaço perigoso. A relação professor-aluno pressupõe uma relação de poder em que há um lado inferiorizado e dependente (aluno). A contrapartida e a justificativa ficam por conta da promoção de um bem-estar até maior que o do adulto. As técnicas atuais mais refinadas de governamentalidade⁸⁶, de biopoder, tornam o artifício da intimidação bem mais sutil. (Narodowski, 1994)

Na configuração daquele espaço escolar, a dicotomia criança/adulto trazia a idade enquanto um estrato que ditava significados e criava identidades. Segundo LLoret (1998), a idade é apenas um dos elementos de diferenciação nos processos de singularização. Relacionamo-nos com o tempo em termos de propriedade cronológica, como se os anos nos pertencessem. Entretanto, nós é que passamos a pertencer aos anos:

Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos. E isto, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e

⁸⁶ Governamentalidade é um termo que se refere às estratégias do Estado para o governo dos corpos tanto no nível individual quanto populacional. Dessa forma, criam-se políticas e discursos que atuam de modo a enquadrar os sujeitos em certas normas sociais através destes dois movimentos e das estratégias criadas para sustentá-los, como discutimos anteriormente.

outros em grupos socialmente definidos. Isso significa uma relação com grupos de idade que nos marcam determinadas práticas quotidianas, certas possibilidades sociais e uma imagem cuja pertença ou não-pertença devemos assumir (Idem, p.14).

A cada idade, atribuem-se socialmente certos papéis, tornando-os esperados, estimulados, exigidos e forjados naturalmente. O entendimento da própria dicotomia de idades, um investimento moderno de controle dos corpos, tem nos movido a questionar esse modo de subjetivação enquanto algo natural, uma vez que produz posicionamentos diferenciados, implicados em relações de poder.

A voz das crianças, nesse caso, passa a ter uma qualificação diferente daquela dos adultos. O próprio termo “infantil” torna-se, em alguns instantes, motivo de desqualificação tanto de adultos quanto de crianças. Isso implica pensar em todos os atores institucionais que, por conta do próprio funcionamento de tais dispositivos de poder, acabam tendo menos expressão na construção das relações escolares, como também em investir numa polivocidade de expressões, não apenas das crianças, mas também delas. *A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança parece-nos, então, ser um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche. Recusar fazer ‘cristalizar’ a criança muito cedo em sujeito tipificado, em modelo personológico estereotipado. (Guattari, 1978, p. 54-55).*

4. 2 - Para quem se contam as histórias?

Em alguns momentos do cotidiano escolar, são propostas atividades às crianças com as quais elas podem interagir, a partir das quais podem criar conexões com suas vidas, com o que sentem, com o que pensam e sonham. Algumas dessas atividades foram feitas como “preparativas” para um evento extraclasse, que seria a visita de um escritor infantil à escola.

Devido à iminência da visita à escola de um autor de histórias infantis, nas diversas aulas daquela semana, haviam sido contadas histórias dos livros desse autor para que as crianças pudessem interagir com ele durante sua visita. Numa das histórias, havia um personagem que se apequenava ou se agigantava conforme o que sentia. A partir dessa história, a professora G pediu que as crianças desenhassem algo que as fizesse se sentir muito pequenas (tristes, com medo, com vergonha) e depois algo que as fizesse se sentir grandes (alegres, contentes, fortes). Foi uma atividade muito rica, com as próprias crianças podendo aperceber-se naquilo que vivem, e a professora disse que não tinha a ver só com o que seriam quando crescessem, mas também do que viviam no momento.

Nesse momento, percebi o quanto as crianças se mostravam participativas e envolvidas com a atividade, ao mesmo tempo em que podiam compartilhar com a professora um pouco de seus universos e olhar para si mesmas, numa interação rica em sala de aula.

As experiências geradas nessa atividade pareceram trazer elementos das proposições pedagógicas presentes na proposta da Educação Infantil, como consta em publicações da SMED⁸⁷:

Buscar uma Pedagogia da Infância significa construir um currículo centrado no caráter lúdico da aprendizagem nesta faixa etária e qualificar as interações das crianças com os adultos, com elas próprias e com o mundo. Isso ocorre através do resgate da imaginação, do brincar, dos desafios cotidianos e das diferentes formas de trabalho a partir de várias linguagens expressivas. Tal processo vai além das portas e janelas da escola, pois envolve diferentes concepções e relações que existem na comunidade, nas famílias, nas organizações sociais e culturais.

A partir deste trecho do documento da SMED, com conteúdos e estratégias de ensino que remetem a proposições relacionadas ao currículo da Educação Infantil, talvez devêssemos atentar para o modo como as práticas da Educação Infantil configuram o currículo, de que forma ele funciona enquanto um aparato cultural, um instrumento de produção da cultura e, simultaneamente, um de seus produtos. Para tal, devemos considerar a cultura enquanto dotada de uma rede de significados e possibilidades: um *terreno em que se manifestam as lutas e os conflitos pela manutenção de significados* de uma cultura em relação a tantas outras. Funcionamento estratégico, talvez, de uma cultura que se quer hegemônica e que, ao nos interpelar, faz-nos acreditar ser a única. Os discursos do documento acima parecem buscar caminhos para uma flexibilização das possibilidades de construção do espaço infantil, estando neste e nos demais trechos por nós selecionados, presentes algumas das lutas entre diferentes forças, inclusive de resistências. Por um lado, a idéia de etapas do desenvolvimento infantil, por outro uma ampliação do contexto escolar para diversas esferas de relação da vida da criança, bem como diferentes concepções presentes na cultura, na sociedade e na comunidade. Por conta disso, podemos pensar o currículo enquanto:

um espaço em que se manifestam as diferenças, as desigualdades, os diversos interesses, dos mais diversos grupos e classes, mas também divisões que dizem respeito a raça, gênero, etnia, idade, religião, convicção política etc. (...) se o currículo é visto hoje numa estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, ele é também

⁸⁷ SMED é Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O texto se encontra disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=20>, acessado em 06 de maio de 2006.

o resultado sempre precário de lutas e atravessamentos que se dão no campo social, diferentes em cada momento da história humana. (Bujes, 1999, p. 162)

Para tornar visíveis as práticas que vão compondo o cotidiano daquela escola, trago um outro momento, quando acompanhei a visita do escritor à escola. Naquela ocasião, todas as crianças foram para o *hall* central e sentaram-se no chão, de frente para o escritor. Em seguida, entregaram-lhe seus desenhos, esculturas e demais produções que haviam feito, na semana anterior, ao terem contato com as histórias infantis que as professoras haviam lido dos livros do autor. A atividade durou quase a tarde toda. Inicialmente, o escritor falou sobre sua vida, sua trajetória e especialmente do modo como escrevia, do que o inspirava a escrever. A proposta em si apresentava grande potencial de interlocução com as crianças, uma vez que elas estavam entrando em contato com quem produzia as histórias que elas haviam lido.

Entretanto, o evento tornou-se uma palestra auto-biográfica, em que as crianças só puderam intervir com suas perguntas em esparsos momentos, sendo estes somente os finais. Isso porque, inicialmente, os assuntos que ali eram tratados pelo escritor diziam de um universo um tanto restrito aos próprios escritores e com o qual, tanto eu quanto as próprias educadoras, tínhamos pouca possibilidade de interagir. Dessa forma, esvaziou-se, em parte, o sentido da atividade que teoricamente era dirigida às crianças; estas se dispersaram e, ao final, estavam até intervindo de modo “debochado” no monólogo que ali se estabeleceu.

Somente após em torno de quase duas horas, o escritor passou a falar de quando era criança e, aí, as crianças voltaram-se para a sua fala; por último, rapidamente, contou uma história infantil, à qual elas prestaram razoável atenção. Mesmo porque muitas delas estavam com fome (já havia passado o horário do lanche) e algumas daquelas crianças alimentavam-se precariamente em casa, tendo na escola a oportunidade, muitas vezes, de fazer sua primeira refeição do dia ali. As próprias “obras” das crianças presenteadas ao autor ficaram na escola, apesar da grande expectativa que elas tinham de que ele as levasse. Fiquei pensando se elas não gostariam de saber mais dos personagens com que haviam interagido nas histórias ou até de criar uma história infantil junto com esse escritor.

Desfazer essa dicotomia das idades e do que se associa às mesmas implica pensá-las como transversalidades, criando relações entre as pessoas a partir de ressonâncias que não dependeriam somente das fases da vida, mas de uma conectividade aberta ao novo:

[...] ver e viver experiências articuladas, contemplando a possibilidade de variadas respostas e combinações de respostas, de idas e vindas, bem além das qualificações apriorísticas de *progressões* e *regressões*.

Seria uma maneira de considerar que no devir das experiências e respostas existenciais, uma idade não elimina a outra, mas a contém (Lloret, 1998, p.19-20).

Nesse sentido, a estagiária com quem eu conversava fez-me alguns questionamentos sobre a relevância daquela atividade para as crianças. Então, eu fiquei me perguntando se a atividade realmente era dirigida aos pequenos ou para quem, afinal, falava o escritor. Pareceu-me que o objetivo era disciplinar as crianças a ouvir em silêncio, por um tempo razoável, uma fala que não as interpelava, que talvez não lhes dissesse praticamente nada. Percebi o enorme esforço das professoras, tentando manter os alunos em silêncio, controlando cada criança que se virava para conversar, cada olhar desatento, numa vigilância exaustiva. Assim, eu já não sabia nem se as professoras se perguntavam o sentido que lhes fazia aquela atividade, ou do sentido que viam nela para as crianças; colocar os “limites” já lhes parecia uma tarefa naturalizada, embora penosa. Além da voz “desautorizada” da estagiária, não houve mais questionamentos sobre a atividade, que pareceu não ter sido planejada a partir da perspectiva das crianças e em que estas não tiveram oportunidade de falar ou protestar sobre o que gostariam de fazer na escola.

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar; daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força global de repressão (Deleuze, 2000, p. 72).

Esse ponto ressalta o quanto as atividades e mesmo as falas das crianças não são olhadas a partir da perspectiva infantil, sendo sempre remetidas aos sentidos do mundo adulto, embora tanto se estude e reafirme que exista uma infância tão diferenciada do mundo adulto. Há uma adultização das crianças ao exigir-se que observem diversas regras; no entanto, tal adultização é substituída por infantilização no momento em que elas não podem pensar por si mesmas ou questionar as regras sobre aquilo que diretamente intervém em seus corpos, até porque há uma naturalização das crianças como inquietas, displicentes.

A diretora conclui, no final, em conversa com o autor, que as crianças haviam se comportado bem até, que o autor deveria entender que era a idade delas, que elas eram assim em todo lugar. Isso porque o autor (...) não parou de falar, por mais de uma hora seguida, para crianças entre quatro e cinco anos e só no final falou sobre assuntos infantis. Foi quando contou sua história de menino pobre que era gozado pelos colegas, que

aprendeu que o mais importante era o que ele era e não o que tinha; disse da raiva que tinha dos pais por não terem dinheiro para lhe dar o que vestir e levá-lo à escola. Depois, contou uma história infantil e encerrou.

A atividade era dirigida às crianças, como já mencionei; entretanto, em poucos dos assuntos tratados elas realmente tiveram algo com que se identificar ou que pudessem estabelecer algum vínculo. A fala do autor parecia dirigida aos adultos ali presentes e, na verdade, pouca interlocução tinha com as crianças. No entanto, elas eram cobradas para se comportar, prestar atenção e interagir como se elas pudessem compreender aquele universo dos escritores com seus problemas de escrita. Parecia mais uma atividade voltada ao disciplinamento e à normatização dos seus corpos, em certa medida violenta, ao fazê-las ficarem quietas e sentadas, do que um evento infantil. Inclusive, a situação de algumas crianças não terem como se alimentar em casa e da fala ultrapassar o horário do lanche, tão desejado por algumas delas, fez com que aquela circunstância ficasse ainda mais descolada dos seus desejos, das suas necessidades e preocupações. Assim: *não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões.* (Deleuze, 2000, p. 73).

Não se trata, nesta análise, nem em outras, de buscar “culpados” ou fazer uma caça às bruxas nas escolas, mas de problematizar as práticas discursivas e não-discursivas que funcionam e se correlacionam, ali, na constituição de determinados corpos. Trata-se, portanto, de pensar como fomos produzidos enquanto sujeitos nessas práticas e como as sustentamos no cotidiano, responsabilizando-nos criticamente por nossas ações e seus efeitos⁸⁸.

4. 3 – A peça de teatro: quem cuida, quem educa?

Um outro momento, um tanto diferente, foi quando houve uma apresentação de uma peça de teatro infantil. Nesta, houve uma interação maior das crianças, que puderam pegar nos materiais, fazer barulhos que se somavam à narrativa da história, o que parecia ser efetivamente a proposta dos atores ao apresentarem a peça para as crianças. Nessa ocasião, a própria escola teve uma postura menos “controladora” dos comportamentos das crianças quando sentiu que podia deixá-las mais à vontade, uma vez que o grupo de teatro parecia lidar

⁸⁸ Tratarei mais adiante desta questão no item 5.4.

com as crianças de um modo diferente. A atenção dos pequenos foi grande nesse evento e a direção não precisou pedir desculpas ao final.

Nessa situação, apareceu uma outra prática, neste caso associada a uma das questões com qual a Educação Infantil vem tentando lidar: a dicotomia cuidado/educação.

Chega a hora da peça de teatro infantil. Outras crianças, que freqüentam uma creche que fica na mesma rua, dirigem-se à escola; algumas das crianças freqüentadoras dos dois lugares, eu já conheço. Noto a diferença entre as “atendentes de creche” em relação às “professoras de Educação Infantil”, a começar pela denominação destinada a cada grupo e o que ela significa, com uma formação mais aprofundada das segundas em relação às primeiras e o caráter educativo destas em comparação à restrição aos cuidados das primeiras. Ao menos, é isso que aparece nos textos que li acerca do assunto. Nesse contexto, noto que as “atendentes da creche” sentam-se no chão, colocam as crianças em seus colos, abraçam, tocam, beijam, como eu faço também. Por outro lado, as “professoras” sentam-se em cadeiras mais distantes das crianças e não têm esse contato físico próximo.

Embora as propostas que integram o currículo da Educação Infantil busquem desfazer esta dicotomia, as práticas escolares ainda a sustentam em alguns momentos. Isso porque o cuidado acaba sendo tratado como atributo das creches, enquanto a educação é predominantemente reconhecida enquanto prática das escolinhas de Educação Infantil. Entretanto, é importante lembrar a função e possíveis efeitos dos currículos, tanto na Educação Infantil como em outras modalidades educativas e as formas de poder que nele circulam, vinculados ao RCN (Referencial Curricular Nacional). Como nos aponta Bujes:

O que o RCN põe em funcionamento é uma forma particular de representar as crianças, a partir de um regime de verdade específico, histórico e contingente que passa a ser tomado como universal. [...] O currículo escolar – incluído aqui o das creches e pré-escolas – portanto, constitui um marco, uma moldura que delimita a inserção das crianças em sistemas de significação, nos quais ampliam sua compreensão da ‘realidade’. Pelo uso dos signos e da linguagem é que representamos o mundo e lhe damos significado, atribuímos determinados sentidos aos seus objetivos e aos seus eventos. Ao caracterizar deste modo as práticas curriculares, quero apontar para o imperativo de vê-las articuladas com o conjunto de práticas sociais que constituem não apenas a escolarização, mas toda a experiência que nos institui enquanto sujeitos. [...] Elas [as crianças] vivem imersas num universo de significados que transcendem ao espaço da escola, significados que buscam um espaço para se impor como aqueles que têm mais valor. (Bujes, 1999, p. 168, 270-271)

As “verdades” relacionadas ao ser professora e aluno, ao papel da Educação (o que e como ensinar) que se articulam no fazer cotidiano da escola infantil, parecem geradoras de dicotomias que enrijecem o papel do professor, não lhe permitindo, por exemplo, pegar as crianças no colo, atitude que as atendentes de creche podiam ter e que era mal-vista pelas professoras da escolinha. Nesse funcionamento, o meu modo de trocar afeto com as crianças, em vários momentos, desautorizava-me perante as professoras, assim como as atendentes de creche eram posicionadas como inferiores. A palavra “babá” apareceu, em certos momentos, como pejorativa. As práticas de cuidado das atendentes de creche, vistas como ‘cuidadoras’, talvez não fossem entendidas, também, como educativas e elas como educadoras. O modo de se comportar e referir como babá, não foi utilizado diretamente às visitantes da creche, mas em outra situação, quando justificavam que não queriam ser vistas pelas famílias e pela sociedade como babás, visto que eram professoras e que tal termo tinha um sentido inferiorizante. Entendemos que, na história da consolidação dos estabelecimentos de Educação Infantil, chamá-los de escola e não de creche implicava em romper com o assistencialismo tão vinculado a estes espaços, também, educativos. No entanto, como considera Bujes (1999) sobre os significados que foram sendo atribuídos a cada termo ao longo da consolidação da Educação Infantil, por aquelas que se viam na função de atender as crianças nestes estabelecimentos:

Seria bom lembrar, no entanto, que classificar as instituições de Educação Infantil deste modo – como escolares – esteve associado a uma certa negação de suas funções de guarda e cuidado, o que eu chamo de ‘cuidado envergonhado’. Elas queriam, de alguma maneira, diferenciar-se daquelas que ofereciam um atendimento caracterizado pela baixa qualidade e que assumiam uma relação preconceituosa da pobreza. Isso, no entanto, acabou por fazer com que inclinassem de tal modo a vara que as fez tomar a qualificação de escolar em seu sentido mais perverso, segundo o meu entendimento. (Idem, p. 165)

As considerações da autora fazem-nos pensar acerca dos efeitos da adoção de práticas ditas escolares na Educação Infantil, visto que parecem mostrar a inexistência de “brechas” para outras possibilidades de agir nesse espaço, como outras formas de socialização, o lúdico enquanto recurso importante da aprendizagem, o investimento num espaço de vivências infantis – e não uma antecipação do ensino fundamental e uma entrada mais cedo das crianças nos padrões de comportamento e entendimento adultos.

Nesse sentido, apontamos, num texto oficial da SMED de Porto Alegre, proposições para os currículos de Educação Infantil, que prevêm tal espaço como propício à articulação

do cuidado com a educação e à socialização, sem tornar essa etapa da escolarização, em idade mais precoce, uma extensão da Educação Fundamental.

A Proposta Pedagógica que fundamenta a Educação Infantil da SMED é fruto de uma postura crítica e reflexiva que visa superar a dicotomia entre educação e cuidado. Desta forma, entende-se que cada gesto na Educação Infantil envolve, ao mesmo tempo, ações advindas dos dois âmbitos, pois a alimentação, a higiene e o sono fazem parte da vivência cultural de um determinado povo ou grupo social.⁸⁹

Entretanto, no cotidiano da escola, aparecem vários momentos em que se coloca em ação práticas e discursos associados ao processo de escolarização do ensino fundamental, ficando outras possibilidades de socialização restritas ao pátio, quando as educadoras pouco participam. Parece-me que o lugar de educadora ainda está colado ao ensino de conteúdos, por mais que outros enunciados sobre Educação Infantil tenham sido criados e veiculados nas propostas da Secretaria ou estudos sobre essa área do campo da Educação escolar.

Nesse momento, bem como no que assistiam ao autor, as professoras ficam constantemente tentando controlar o comportamento das crianças, pedindo que fiquem quietas e quase não assistem às apresentações. Parecem exigir dos pequenos um tipo de sociabilidade de adultos. Pergunto-me: em que espaço as crianças podem viver uma sociabilidade realmente infantil? Se até nas filas para tomar água as professoras controlam qualquer conversa ou contato corporal entre os alunos, se na hora do lanche não devem conversar enquanto comem, se imitar uma sirene que ouvem na rua é entendido como indisciplina, se inventar uma nova música a partir da idéia que a professora trouxe para imaginar a música que vão aprender é tido como “desafio” às regras da aula, que espaço há para o infantil? Nas vezes em que ouvi as músicas que acompanham a fila serem cantadas, elas funcionavam como “calem-se, boquinhas”, como forma de uniformizar todas as crianças e fazer com que entrassem na fila todas iguais, sem contatos entre si. O horário do pátio é o que destoa totalmente desse momento, quando o controle das professoras sobre as crianças é mais frouxo. Os pequenos brincam livremente e só recorrem às professoras quando acontece algum desentendimento entre eles.

Esse fragmento não tem o objetivo de considerar uma inobservância do que “deveria” ser feito na escola; apenas traz a rede de discursos que configuram a Educação Infantil e como cada contexto escolar cria dispositivos diferentes e móveis, conforme o campo de

⁸⁹ Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=20, acessado em 06 de maio de 2006.

possibilidades em que se insere. O trecho do texto da SMED diz de um discurso que aparece nas falas das professoras dessa escola enquanto “algo que deve ser dito”, uma vez que aquela instância legisla sobre as práticas da escola em questão. No entanto, a incorporação desses discursos à maneira de relacionar-se com a infância é algo que parece distante, visto que a política de disciplinamento e governo de si atravessa toda a proposta curricular da Educação Infantil que atua ali. Tanto na contação de histórias, quanto na peça de teatro infantil, funcionaram estratégias para enquadrar as crianças num modelo ideal, universal e homogêneo do que é ser infantil.

Todavia, o que apareceu foram diversas formas de ser criança em circulação no espaço escolar, como uma lista de afectos produzidas no encontro com as duas atividades, tanto a peça quanto a história: prestar atenção, perguntar, rir, aproveitar para sentar no colo da professora, chegar perto de uma outra, conversar com ela, cutucar o amiguinho, masturbar-se, contar uma outra história para o amigo, correr pelo *hall*, sentir fome e perguntar pelo lanche, dormir, chorar, sentar e levantar diversas vezes, observar o movimento do grupo, arrumar as tranças, ver a bolsa da colega, incomodar-se, querer tocar os atores, pegar nos cenários, responder às falas dos personagens, ajudá-los a encontrar seu caminho, sorrir... enfim, há uma multiplicidade de formas de as crianças interagirem com as duas atividades em diversas combinações destas em uma criança ou em várias vistas aqui macroscopicamente enquanto a descrição que faço acima. Molecularmente, milhões de sentidos, significados e agenciamentos com outros territórios se fizeram nos corpos infantis, em sua produção desejante das quais não tenho notícia. Como, então, tratar a aprendizagem, o processo de escolarização e a infância como homogeneidades? Para pensar sobre tal questão, trazemos Kohan (2004), que discute outras possibilidades de encontro entre os atores da educação escolarizada com a criança:

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*. Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola. A idéia pode parecer abstrata ou ridícula num país com excesso de crianças não suficientemente escolarizadas como o Brasil. Mas, talvez, é justamente em nosso contexto onde seja ainda mais significativa a diferença. No fundo, a aposta talvez nos ajude a pensar para que queremos que as crianças passem pela escola. (Kohan, 2004, p.9).

As diferenças nomeadas e elencadas anteriormente, dentre tantas outras integram qualquer pessoa, qualquer relação humana, não sendo exclusivas da infância, porém tais diferenças ficam sem voz no espaço escolar. As diferenças ao dizerem respeito a todos, nos fazem sermos sempre diferentes uns em relação aos outros e em relação a nós mesmos. São diferenças cotidianas e que fazem parte de todos os atores da escola. Ao longo deste trabalho, iremos apontando outras tantas diferenças que aparecem na escola para mostrar que não existem ‘os diferentes’, que a diferença não se localiza num grupo específico, mas diz respeito a existência humana no mínimo, pois, o universo se compõe de encontros de diferenças, para além dos territórios humanos... Estas diferenças transversalizam as relações e são o próprio modo de produção do desejo enquanto agenciador de novos mundos, novas cartografias...

4. 4 - A tarefa em detrimento da aprendizagem: qual a abertura para o inesperado?

Como o título dessa sessão indica, trago um excerto para discutir como se lida com os modos de agir das crianças, numa situação, em sala de aula, em que a professora propõe às crianças a realização de uma atividade.

Começa, então, a chamada, depois a escolha do ‘ajudante’ do dia, cantam várias músicas que têm a ver com estas atividades, depois ela (a professora) passa a tarefa do dia, que seria separar as figuras de móveis da casa que estavam misturadas por cômodo numa folha de papel, depois de recortar. As crianças ficam animadas e ela as separa em grupos nas mesinhas. Diz que podem pintar antes se quiserem. Quase todo o tempo restante as crianças utilizam para pintar os desenhos e a professora fica incomodada com isso. Diz-me “eu não gosto disso, mas eles querem pintar, isso é inevitável. Mas não é o objetivo da atividade. Só que imagina se eu ia entregar assim em branco e eles não iam querer pintar”.

Digo a ela, então, que observei que as crianças, enquanto pintavam, iam pensando também onde colocar cada móvel ou utensílio, se tinha na casa dela ou da tia, que cor costumava ser aquilo, a diferença das cores dos colegas. Aí, digo também que achava que eles podiam ir aprendendo o contorno das coisas ao pintar e se apropriar do desenho também. Ela me diz “É, pode ser...” um tanto desanimada. Mais ao final, ela me diz novamente do descontentamento com ‘perder’ toda a aula pintando. Noto grande preocupação da professora com ‘cumprir tarefas’ com eles. A cada movimentação deles pela sala com os objetos, ela ia dizendo como deviam fazer, onde guardam, de que jeito,

para não deixar porta de armário aberta ou cadeira fora do lugar e até pede que eles ‘alinhem’ a mesa em que brincavam, com uma insistência nos detalhes da arrumação que eu mal podia notar. Todos, então, fazem fila e vamos para o lanche. Lá, a professora os ensina a comer ‘direito’, não falar de boca cheia e eles cantam a musiquinha antes de comer. Um apressadinho é logo avisado que ainda tinha a música quando tenta pegar uma fruta antes da hora. Aparece uma disciplinarização dos corpos infantis pautada nos modos ‘normais’, hegemônicos de se estar à mesa e comer.

Retornam, terminam a atividade e vamos para o parque. Lá, a atividade é livre e eles brincam sem interferência das professoras das duas turmas que aproveitam pra conversar um pouco. A única exceção é quando duas crianças se desentendem e ficam a resolver a situação com elas uma parte do tempo. Em diversos momentos, questiono-me sobre os objetivos do currículo da Educação Infantil, da prioridade que tem a questão da socialização das crianças em detrimento da aprendizagem dos conteúdos. Entretanto, em diversas situações, este espaço me parece reproduzir o ensino fundamental, porém em idade mais precoce.

A atividade de recortar e colar os cômodos da casa traz elementos do funcionamento das práticas escolares implicadas na disciplinarização dos corpos das crianças. A atividade planejada segue um ordenamento da tarefa que, ao ser “percorrido”, garantirá a aprendizagem de determinado conhecimento e determinada habilidade. Nesse percurso, o olhar vigilante da professora direciona-se aos corpos e suas produções, especialmente àqueles que se “afastam” da finalidade a ser alcançada. Ainda que as crianças aprendam outras habilidades ou outros conhecimentos com a atividade, isso é entendido enquanto “fracasso” por não cumprir os planos ou por inadequação das crianças à proposta. Isso aponta para a colocação em ação de um tipo de pensamento fundante da educação escolarizada, a partir do qual a aquisição do conhecimento e de habilidades ocorrerá através da transmissão seqüencial de conteúdos e do cumprimento de tarefas.

Neste sentido, a Educação Infantil acaba funcionando como uma modalidade de educação que antecipa o Ensino Fundamental, adquirindo o caráter de uma extensão continua em direção ao mesmo. Dá a impressão de que se trata da velha dicotomia dos conteúdos em detrimento de uma construção dos processos do pensamento baseada nos acontecimentos presentes, reais e imprevisíveis do cotidiano. Isso nos parece um tanto estranho à proposta pedagógica voltada para a Educação Infantil, em que as atividades são mais flexíveis, priorizam a socialização e o aspecto lúdico da aprendizagem e as tarefas são somente um

instrumento para que se produza o desejo de aprender. Nessa direção, Schwarzbach vai nos dizer que:

A consciência de que a ação educativa se efetiva para além do tempo e do espaço planejados com este propósito, leva-nos a afirmar que tudo que acontece com a criança, na creche, oferece potencial pedagógico. Da mesma forma, as experiências externas relatadas por ela e repartidas com seus colegas constituem-se em foco para um trabalho desta natureza e devem ser incentivadas ao invés de cerceadas como é comum observar-se. (Schwarzbach, C et al, 1993, p. 12)

Na atividade narrada anteriormente, as crianças experienciaram ações atravessadas por aprendizagens, entretanto, as falas da educadora apontam no sentido de que suas intervenções carregam, ainda, outros discursos acerca do aprender. Pensar sobre o momento associado à ida ao refeitório, também, torna visíveis elementos do processo de disciplinarização dos corpos infantis, que se configura enquanto um conjunto de práticas recorrentes no fazer daquela escola de Educação Infantil, em detrimento de outras ações e de questionamentos possíveis de criarem condições para pensar de outro modo esse momento de escolarização das crianças. É importante ressaltar, entretanto, que, em outros momentos, foram realizadas tentativas, com este mesmo grupo, de dar espaço e de relacionar os assuntos das crianças com as atividades. Assim, não estamos considerando que a professora desconheça o potencial produtivo diante das aprendizagens inesperadas das crianças, numa forma de lidar ou outra. O que estamos procurando trazer para a discussão refere-se às ambigüidades que sempre recortam nossas ações, que, por isso, necessitam estar continuamente sob suspeita e reflexão, uma vez que no cotidiano somos atravessados por discursos constituidores de formas hegemônicas de educação, como, por exemplo, a priorização de determinados conteúdos.

Isso exige que atentemos para o modo como as crianças se relacionam com as atividades e com as aprendizagens adquiridas, mostrando certo encantamento com as mesmas. Sem grandes preocupações com cumprir a tarefa, nesta cena aparecem os movimentos de produções singulares infantis, as próprias linhas de fuga da aprendizagem. Quer dizer, o aprender sempre escapa, tenta-se ensinar algo e a criança aprende outra coisa, de outro jeito, ainda que usando os materiais oferecidos pela professora para a atividade planejada. Afinal, não é possível prever e conseguir controlar como, quando, de que modo e em que combinação com outros saberes, acontece a aprendizagem das crianças, especialmente num momento em que estas ainda não estão “intimamente” ou “profundamente” escolarizadas.

Entretanto, uma estratégia utilizada na tentativa de ‘prever’ e controlar os acontecimentos foi a rotina estabelecida no funcionamento daquela escola de Educação

Infantil. O apego às rotinas gera o bloqueio das possibilidades de criação e invenção do cotidiano escolar na própria relação das educadoras com as crianças. É importante, refletir sobre os significados atribuídos às rotinas e de que modo estas podem se tornar mecânicas e esvaziadas de significados para as crianças e até para as próprias professoras, caso não vá se atualizando e comportando os acontecimentos inesperados nas práticas escolares. Em dado momento, podem se tornar meras atividades disciplinadoras das crianças, que visem um controle e homogeneização de seus corpos e condutas. Em relação ao papel que a rotina adquire nas práticas associadas à Educação Infantil:

Raramente, uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou escolha de atividade ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (Barbosa, M.C., 2000, p. 32).

Não estou, com isso, desconsiderando que as rotinas tenham uma função produtiva no espaço escolar para além da normalização das crianças. Isso porque nos usos das rotinas podem se processar elementos de diferenciação e resignificação tanto dos processos da criança quanto do cotidiano escolar, seja para a criança seja para a professora, como nos aponta ainda a autora:

As rotinas têm elementos da tradição, mas também é possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores, recriando esta relação. De poder pensar essa rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um ou outro jeito. (Barbosa, M.C., 2000, p. 227)

4. 5 – Outros modos menos “adultizados” de estar com as crianças: aula de capoeira e linhas de fuga das professoras

Apresento, na seqüência, um momento em que acompanhei brevemente uma atividade mais distante do modelo de aula do ensino fundamental: a aula de capoeira. Ao configurar um território relativamente novo no espaço escolar, a capoeira possibilitou outros movimentos nas relações escolares. Não se enquadrando numa aula formal, nem numa aula tradicional de Educação Física, esta atividade permitiu uma postura da educadora diferente daquela que eu vinha observando funcionar nos demais espaços educativos da escola. Talvez por não ter sido

suficientemente normatizada pelas instituições escolares, dada a sua entrada recente nos espaços escolares, carregava consigo algumas linhas de fuga.

Chega a professora de capoeira, fico por um tempo acompanhando a aula, depois vou ao encontro das outras professoras na sala da direção. A postura de uma delas parece-me bem mais tranqüila quanto ao controle das crianças, tratando-as mais como crianças, brincando com a fantasia e as músicas infantis, uma postura que me parece vindo mais do universo delas para o adulto do que o contrário, que é o que sempre observo. Na hora que uma criança vem chorando porque brigou com a outra e apanhou, ela vem perto e abraça enquanto conversa. Só a professora M. costuma fazer isso, as demais já tratam o choro como manha e as crianças como pequenos adultos insubordinados. A professora D. também costuma, nos momentos fora da sala de aula, brincar com os pequenos, fazer cócegas, correr, rir, num modo paradoxalmente contrário e contrastante ao modo habitual em classe, quando até seu tom de voz costuma ser mais alto que o necessário, semelhante ao grito.

Os pensamentos associados à tradição *do que e como* ensinar, no espaço da sala de aula, criam rotinas que não escapam mesmo numa escola de Educação Infantil, construindo os corpos infantis e ensinando formas de relação com os adultos e das crianças entre si. Podemos pensar que, embora tenham seu papel educativo, as rotinas da Educação Infantil acabam, por vezes, enrijecendo as posturas das educadoras, regulando e limitando o que pode ou não acontecer em cada espaço da escola. Nesse sentido, o próprio contato corporal delas com as crianças configura-se como uma proximidade atravessada pela pretensa neutralidade que um profissional “deveria ter”. Para marcar uma diferenciação entre o que é ser cuidadora qualificada e o que é ser mãe ou babá, uma vez que tal distância se torna um elemento de avaliação da competência profissional. As relações afetivas, o acolhimento, neste sentido, tornam-se formas por demais desestabilizadoras deste ideal asséptico e, dessa forma, devem ser controladas ou “evitadas”, sob pena de prejudicar as metas de autonomia e incentivar uma dependência das crianças. Tal questão aparecerá no próximo excerto, o primeiro do cap. 5.

Penso não ser possível que se alcance essa ‘neutralidade’, uma vez que toda prática escolar (assim com todas as relações humanas) encontra-se inserida numa rede de práticas culturais, políticas, de significado, desejo... Nesse sentido:

Pensar experiências de educação institucionalizada das crianças pequenas supõe estarmos atentas para as demais práticas culturais em que elas estão inseridas, supõe romper com uma visão ‘incontaminada’ do espaço e das práticas escolares, da sua ‘assepsia’,

da sua ‘neutralidade’; supõe, também, abandonar várias narrativas românticas sobre a infância: a da sua inocência, a da sua bondade, a da naturalidade e da espontaneidade da sua progressão cognitiva, entre tantas outras. Com isso, não pretendo negar a importância da educação que se realiza nas creches e pré-escolas; quero, isso sim, lembrar que precisamos estar atentas para o fato de que este processo de representar a realidade pode estar fixando sentidos que vão na contramão de nossas melhores esperanças democráticas, que neste processo de constituição de identidades infantis, em que as diferenças têm um papel-chave, podemos estar, isso sim, sendo levadas/os a ver as diferenças como desigualdades. (Bujes, 1999, p. 164-165)

Ao longo deste capítulo, nós nos deparamos com alguns atravessamentos curriculares da Educação Infantil. Há uma diferença, entretanto, entre o que podemos denominar de proposta curricular, que seriam os textos que dizem sobre a Educação Infantil e tentam delimitar e prescrever práticas e o próprio conceito de currículo enquanto instituição mais ampla da Educação Infantil. A discussão acima não pretendeu entrar na segunda questão, curricular, por conta da complexidade e profundidade do tema que nos demandaria muito tempo e fugiria aos objetivos propostos por este trabalho. Destacamos, brevemente, duas distinções importantes destes entendimentos para apontar intenções das discussões acima, as separações entre infância e idade adulta, cuidado e educação, as quais são antigas questões para a Educação Infantil.

Tradicionalmente, o currículo tem sido associado ao conhecimento veiculado pela instituição escolar. (...) Quando pensado nesta perspectiva, ele diz respeito tanto aos conteúdos quanto ao conjunto de experiências de aprendizagem, previamente definidas, seqüencialmente organizadas e hierarquizadas em função de sua ‘complexidade crescente’. O currículo constitui a explicitação de uma trajetória escolar que, partindo de uma série de considerações prévias – o que se pretende, a quem se destina, o que ensinar, como ensinar, de que forma, o que e como avaliar – conduziria os sujeitos à autonomia moral e intelectual que faria deles cidadãos/cidadãs racionais reclamados pelo mundo moderno. O currículo seria um roteiro de viagem, ‘um balizador de ações’, que se estabeleceria a partir de concepções de homem e sociedade, de uma concepção de conhecimento e de uma seleção de elementos da cultura. (Bujes, 1999, p.254-255)

Entendemos que o currículo ultrapassa as práticas e os tipos de relações que compuseram as cenas narradas neste capítulo, abarcando o conjunto de experiências da criança na instituição. Estas experiências encontram-se implicadas na constituição de determinadas subjetividades e corpos infantis, nas quais tem visibilidade um distanciamento entre as problematizações e teorizações sobre o currículo e as práticas da Educação Infantil.

Ao problematizar e provocar um certo deslocamento no modo como vem se concebendo tradicionalmente o currículo, Silva vai chamar nossa atenção, dizendo que:

O currículo é aquilo que nós, professores/as estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (...) o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (Silva, 1998, p. 195)

Dizer que o currículo produz, subjetiva, não significa afirmar que ele atinge a todos do mesmo modo ou que sempre cumpre seus objetivos. Os efeitos das estratégias curriculares não são diretos ou determinantes, uma vez que há também funcionando uma dimensão produtiva em cada corpo, astúcias e resistências às propostas, bem como linhas de fuga. Tais movimentos, no caso, por exemplo, das propostas governamentais, que tentam governar as condutas das educadoras, podem ocorrer seja pelo desconhecimento das ‘prescrições’ curriculares, seja pelas informações serem insuficientes para gerarem outras experiências. Ou, ainda, pela complexidade e dificuldades de, mesmo se sentindo parte daqueles discursos, visualizar e colocar em ação, no cotidiano, formas de intervir - apontadas pelas problematizações curriculares. Nem sempre este último consegue investir num corpo útil e dócil dos educadores, até porque, nos diversos fragmentos citados acima, ele parece estar às voltas com os escapes das práticas cotidianas. Talvez as professoras tenham construído um corpo de educadoras a partir de um currículo anterior e assim, este ainda não seja capaz de interpelá-las do mesmo modo ou desfazer os sentidos já existentes. Parece funcionar a noção de escola que ensina os conteúdos, por exemplo, e deste modo o professor sente-se como aquele que deve cumprir esta tarefa, entendendo que isto é ser professor. As construções de conceitos e de sentidos que circulam em diferentes níveis e instâncias da Educação atuam no campo social ora confrontando-se, ora correlacionando-se, ou mesmo ainda em paralelo aos “novos” entendimentos, portanto não se substituem como se joga fora uma roupa e se veste outra. Trata-se, antes, de agenciamentos que vão funcionando e que podem se interseccionar em certos momentos, mas mesmo assim não podemos considerar que estes sigam ‘inteiros’ e ‘intactos’, são eles mesmos desterritorializados e recompostos a cada novo embate de forças.

Assim, o texto curricular não ‘resolve’ os problemas da Educação Infantil como se pretende. Não por ineficiência das problematizações, mas por nem sempre ser acessado e, ainda que o seja, faz-se necessário criar condições para a ocorrência de práticas cotidianas que se abram às experimentações, espaço para o professor se pensar enquanto agenciador de construções sociais, ocupando um lugar tecido pela história e, ao mesmo tempo, implicado no modo como o ocupa. O currículo configura-se em diversas práticas e entre instâncias, seja o texto da SMED, do RCN, a cultura familiar, a cultura educacional, as relações institucionais, os atravessamentos econômicos, as relações das professoras com as crianças e as condutas dessas últimas. Todos estes elementos irão compor as práticas da Educação Infantil, as quais, por sua vez irão integrar os processos constitutivos dos sujeitos escolares, educadoras e crianças, o que torna necessário pensar sobre as regras de funcionamento de tais pedagogias curriculares e, talvez, tornar-se um desafio ao que vem sendo e fazendo.

Cap. 5 – Os encontros com as crianças: algumas produções de diferenças nas relações escolares

As análises dos excertos seguintes não têm por objetivo encontrar ‘a verdade’ acerca daquela escola, nem de apresentar as análises mais ‘verdadeiras’ e ‘sábias’. Aproveito os momentos vividos na escola para uma reflexão acerca do contexto escolar e construo minhas análises a partir de possibilidades de entendimento daquela escola naquele momento, dado o contexto da pesquisa e o meu olhar de pesquisadora. Quero dizer com isso que, em diversos momentos, os excertos disparam novas discussões e sigo com elas, sem colocar em questão se a escola pensava ou não isso, no sentido de julgar os acontecimentos, mas de produzir com eles. A proposta era produzir com a escola os sentidos e assim, com ela pensar as construções teóricas que dissessem daquela escola. Na impossibilidade de fazê-lo, estes excertos funcionarão como vinhetas a partir das quais farei um exercício de pensamento, em que se conectam as marcas produzidas em meu corpo pela experiência escolar, os olhares que construí na pesquisa numa problematização da escola enquanto instituição. Do mesmo modo que as análises são produzidas, também os dados, os modos de olhar, os recortes escolhidos, o que me toca pensar neste momento. Dessa forma, a pesquisadora é um resultado destes encontros de forças, neste momento, neste contexto, nesta Pós-Graduação, com estas variáveis que a atravessam, nada dado, nada pronto ou definitivo, dadas também as limitações da escrita enquanto forma de expressão do pensamento, o ato de habituar-se com organizar o pensamento a partir deste instrumento de expressão, das possibilidades de encontrar formas de dizer o que se pensa em diálogo com os pensamentos que venho estudando. De modo algum este texto exaure o tema e nem mesmo as vivências na escola e as reflexões e construções teóricas enquanto pesquisadora que foram possíveis nesta trajetória de pesquisa. São, antes, um amostra da produção possível de ser visualizada pela escrita no tempo que disponho para fazê-lo.

Assim, neste capítulo apresento e discuto a minha relação e a das educadoras com as crianças, considerando o espaço que se produz para as diferenças nas relações escolares, seja nas possibilidades ou impossibilidades de ser aluno-criança ou professor-adulto, algumas delas associadas à temática da sexualidade e do gênero, outras considerando a produção de outras formas de expressão desejo no espaço escolar.

5. 1 - Minha relação com as crianças

Nas brincadeiras todas, eu noto que as crianças me desterritorializam o tempo inteiro e que ainda não sei definir como se produzirão os territórios entre mim e elas, e ao mesmo tempo, como expressarei os limites da nossa relação, limites do meu corpo também. De um lado, o constante movimento de normatização e normalização que aparece na sala de aula deixa pouco espaço às diferenças individuais, as crianças nunca são tomadas como singulares, mas trata-se do 'jardim A' ou do 'jardim B'.

Quando são tomadas individualmente, geralmente implica na punição ou repreensão sobre algum 'mau-comportamento'. E é justamente desse modo que as crianças tentam, então, mostrarem-se como diferentes entre si. A velocidade delas é atordoante e, neste sentido, as professoras aprendem a ser tão velozes quanto elas nos mecanismos de controle da sala de aula. Como as posturas das crianças se encaixam em categorias padronizadas de análise, estas já têm, automaticamente, correspondentes reações e atitudes das professoras frente aos atos indisciplinados. Neste sentido, sinto-me mais lenta e atropelada até porque tento me afetar o tempo todo com o que as crianças expressam e depois construir os sentidos e significados do que aparece juntamente com elas no contexto relacional - e este varia muito conforme as situações e atores de cada relação. É assim que acabam tendo expressão em mim as singularidades das crianças, as linhas de fuga do espaço escolar, porém sem grandes possibilidades de fazer territórios. Então, sinto-me exausta, sugada e sem forças porque a velocidade deste caos é intensa e, ao mesmo tempo, nem sempre consigo produzir focos de expressão e intervenção que possam instituir algo de novo naquele espaço. Ainda não sei como fica a questão dos limites, uma vez que estes são necessários e que o modelo disponível na escola é o do controle disciplinar que não me faz sentido. Outro está para ser produzido e já começa a se delinear em mim, porém em estado ainda embrionário.

O fragmento acima traz alguns dos sentimentos e pensamentos gerados no meu encontro com as crianças e sigo com uma das situações em que esta relação se torna mais próxima.

5.2 - Quem tem medo de cobra?

No próximo excerto, aparecem algumas expressões da produção desejante infantil na relação com as professoras e comigo, diante de algumas instituições educacionais que não funcionam apenas “dentro do espaço escolar”, uma vez que se trata de um passeio a um sítio promovido pela escola.

No bosque, uma das crianças, B., menina que já havia repetido duas vezes o jardim e tinha “problemas de aprendizagem”, sentia muito medo de fazer a trilha por causa das cobras. Dizia ser disso o que ela mais tinha medo no mundo. A menina ficou em pânico ao entrar no mato e começou a chorar, desesperada. As professoras tentavam acalmá-la, dizendo que não era nada e pedindo que ela seguisse, mas a fila não andava porque ela ia parando, e algumas crianças davam-lhe a mão, tentando consolá-la para que seguisse. Fui ao seu lado e ela pulou no meu colo. Peguei-a e fui levando-a durante uma parte do caminho, enquanto ela se agarrava firmemente em mim e ainda chorava. Uma das professoras me disse que eu não ia agüentar levá-la durante toda a trilha (ela era gordinha, um pouco pesada), e as demais iam me olhando em sinal de “não precisa fazer isso”. Até que, num dado momento, a menina se acalmou; fui conversando com ela durante todo o trajeto e perguntei se ela não queria me dar a mão. Fizemos algumas tentativas, e ela voltava ao colo, até que a professora H. disse: “B., a tia não vai agüentar ficar com você o tempo todo no colo, dá a mão pra ela”. Aí, conversei com ela, que desceu, um pouco insegura, e perguntou: “se a cobra vier, você me pega no colo de novo?”, e eu disse: “sim, se a cobra vier, eu já te pego no colo”.

Seguimos, então; havia algumas partes mais enlameadas ou toras finas de madeira para atravessar buracos. Estava presente outro adulto, pai de uma criança, que ia ajudando as crianças a atravessar, pegando no colo ou dando a mão. Fui falando sobre o lugar, como era bonito, as árvores, as cores, o ar, a luz e sobre como o fato de ela pensar só nas cobras (porque ela só falava disso o tempo todo, angustiada que viessem) não a deixava se divertir naquele passeio bonito. Ela foi se acalmando. No início, ela só queria a minha mão, depois foi indo com outros adultos. Até que, num dado momento, ela se acalmou e me disse: “Eu não tenho mais medo, se a cobra vier, eu faço carinho nela e ela faz carinho em mim”. Fui, então, ficando para trás. A essa altura, as outras crianças já tentavam pegar na minha mão, queriam conversar, e eu não tinha como lhes dar muita atenção. Numa das passagens pelas toras, B. soltou minha mão para pegar a do adulto, e aí fui me distanciando até que ela seguiu sem minha mão.

Quando me achou, por fim, veio pegar na minha mão e soltou a do outro adulto. Aí, eu disse: “olha, o tio é tão legal, vai com ele, ele te ajudou a atravessar”. Mas ela não queria. Então, ele disse: “nossa! Você não quer vir comigo? Então, tá, agora não quero mais também”. Então, ela sorriu e foi com ele; ao fim, estava caminhando sozinha. Na hora de dar comida às cabras, ela queria muito, ia com os matinhos na mão e não conseguia se aproximar, com medo, embora incentivássemos. Por fim, na roldana, (pneu penso por uma corda com roldanas que permitem cruzar uma vala de um lado a outro) ela ficou na fila, esperou todas as crianças irem (e muitas delas tinham medo, embora não sentissem medo no passeio do bosque). A professora H. disse: “ai, por que ela fica lá se não vai conseguir?”, bem irritada com o medo da criança. Eu disse: “ela fica porque está tentando”. A professora mudou o tom da fala e disse: “é mesmo”. “Será que ela consegue?”, disse a diretora. Eu falei: “pode ser”. Contaram que ela era uma criança muito insegura, medrosa com tudo, que tinha muita dificuldade. Então, depois que todas as crianças foram e o ônibus já nos aguardava, apressando pelo horário, ela tomou coragem e veio. Ela ficou em torno de 20 minutos ao lado da roldana criando coragem. Eu olhava nos olhinhos dela e dizia: “vem B., eu estou aqui do outro lado te esperando” e abria os braços para esperar por ela. Ela veio de primeira! Teve criança que não foi, com medo! E a “mais medrosa” enfrentou todo o medo que tinha e veio, porque sei o quanto ela sentia medo, numa intensidade muito grande. Ao chegar, eu abracei a pequena e disse que ela era muito corajosa, que estava orgulhosa dela!

Aí, eu disse: “você conseguiu, que linda você é!” Fiquei emocionada, e a diretora e as professoras não acreditavam que ela tinha conseguido, ficaram realmente espantadas. Ainda com uma carinha muito trespassada, ela dizia: “eu fui!”, e os olhinhos dela brilhavam muito alegres. E ela repetia essa fala, cheia de vida, várias vezes para todos que ela encontrava, e as outras crianças não entendiam por que ela estava tão feliz! Foi um passo estrondoso naquela existência infantil, cheia de medo, inseguranças e desconfiança em si mesma e no mundo, ao ponto de fazer todos ao redor também desacreditarem dela. Realmente, não dava para avaliar a dimensão daquele passeio para B. Essa flexibilidade das crianças em desfazer territórios e produzir novos mapas intensivos, cortar os fluxos e produzir outros novos é que me encanta num trabalho com crianças. Certos estratos ainda não se segmentaram e não se enrijeceram o suficiente para tornar algumas mudanças tão difíceis e lentas.

Durante a volta à cidade, a professora H. falava comigo sobre o que aconteceu. Dizia que ficou preocupada quando eu peguei B. no colo, disse que achou que assim ela não ia querer descer mais do colo. Pensei nas concepções da Educação Infantil sobre autonomia

vinculadas à idéia de dependência, as preocupações trazidas por essas discussões sobre incentivar a autonomia das crianças e preocupação das professoras em não reforçarem uma dependência infantil. Sobre este aspecto, cabe citar que o conceito de autonomia faz parte de grande parte das práticas de Educação Infantil, seja a partir de um olhar piagetiano ou voltado às concepções de Paulo Freire. No que diz respeito ao primeiro conceito, trago a fala de Freitas (2002) para abordar o modo como este vem sendo entendido e que práticas são decorrentes deste entendimento:

O resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com professoras de escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre (RS), cuja ação educativa fundamenta-se na teoria piagetiana, mostraram uma compreensão bastante superficial do conceito de autonomia moral. [...] Evidentemente, não podemos generalizar esses dados, os quais, no entanto, nos indicam que a palavra autonomia tem sido entendida como sinônimo de independência. Ora, tal acepção quase nada conserva da complexidade do conceito de autonomia que encontramos nos textos escritos por Piaget. (Freitas, 2002, p. 11,14)

A idéia de que o estabelecimento de *trocas com o meio físico e social, sendo essas trocas, portanto, propriamente falando formadoras*. (Freitas, 2002, p.15), enfoca, ainda, que estas *não se limitam a exercer influências mais ou menos profundas (Piaget apud Freitas, p.15)*. Para a autora, a autonomia consiste na possibilidade do sujeito elaborar suas próprias normas, uma vez tendo aceito as regras externas. Assim, *as faltas morais passam a ser julgadas em função da intenção do agente (e não mais em função de suas conseqüências) e nem tudo que é determinado pelo adulto é considerado justo*. (Freitas, 2002, p. 19)⁹⁰

Segundo a perspectiva de Paulo Freire, conforme nos explica Vogliotti:

Autonomia significa a superação de estados de dependência, a construção de espaços próprios onde se recobra a identidade histórico-cultural e que são repletos de estados de direitos, que implicam também compromissos e responsabilidades indeclináveis na tomada de decisões; assim, a autonomia vai enchendo o vazio deixado pela dependência quando ela é reconhecida e significada como tal, quando se a enfrenta, quando se a desafia socialmente e se lhe vai tirando terreno com base em valores libertadores, em interesses compartilhados que priorizam a luta pela satisfação das necessidades reais e coletivas. (Vogliotti, 1998, p. 106).

Para a pedagogia da autonomia, assim, a autonomia está associada à idéia de liberdade e como no uso que vem se fazendo de Piaget, implica na contrapartida da dependência que

deve ser evitada, superada. Aqui, citamos, brevemente, como se pensa o conceito de autonomia nas duas visões mais recorrentes da Educação Infantil, a visão piagetiana e a freireana, já considerando as diferentes apropriações que se faz do mesmo nas práticas cotidianas, com o objetivo de tentar entender quais as concepções que circulam nesse cotidiano escolar. Não queremos, com isso, determinar qual o conceito que permeou a fala da professora desta escola específica, mas ampliar a discussão para as práticas de Educação Infantil e o que este momento vivenciado na escola pode nos permitir pensar.

No excerto abaixo, aparece mais claramente alguns modos como se lida com o medo nas práticas escolares, em que esta relação de autonomia e dependência constitui um de seus atravessamentos.

Lembro-me de quando a professora H. perguntou-me sobre eu pegar B. no colo, dizendo se eu ia ficar o tempo todo com ela assim, caso ela não interviesse. Eu disse que não, porque sabia que logo ela ia descer, embora, naquele momento, estivesse pedindo acolhimento ao seu medo. Ao que me responde: “eu atralhei, então?” Respondo que não, a criança aceitou descer quando ela pediu, mas, caso ainda não estivesse segura, eu não iria obrigá-la. Ela fica intrigada com a possibilidade de acolhimento não ser sinônimo de dependência e com o modo como justifiquei que minha atitude visava à autonomia da criança. Digo que imagino como deveria ser difícil para crianças tão pequenas lidar com o fato de estar num lugar estranho, no meio de um bosque, onde já sabiam que existiam cobras, risco de serem picadas e todo o imaginário que existe em torno de “bichos venenosos”. Completei, então, que muito adulto teria medo nesse tipo de situação. Ao que ela me responde que não conhece, nem convive com gente assim e me pergunta com quem eu convivo. Depois, emenda que devo mesmo conviver por causa da minha profissão. O medo é tratado aqui como algo da ordem do ‘anormal’, como se não fizesse parte da vida.

A dependência se produz quando aceitamos passivamente as manhas infantis? Seriam, então, uma forma de manter esta dependência por uma comodidade ou medo de enfrentar o mundo? Não temos como saber *a priori* o que é manha e o que é dificuldade que pede parceria. Como saber o que é manha? E o que é manha? Qual a diferença disso em relação ao pedir ajuda, demonstrar um sentimento de abandono ou impossibilidade?

Somente no encontro, no conhecer o outro é possível apreender o que pede passagem, ao mesmo tempo em que, se é a manha que aparece, o que ela problematiza da relação? O que ela significa? Não temos como saber de antemão. Não seria a manha uma caricatura do sentimento de impossibilidade de lidar com determinada situação, de se sentir separado

daquilo que se pode, de pedir ao outro que ele ‘faça’ algo no seu lugar diante deste distanciamento da própria potência? Ao mesmo tempo, a intensificação deste tipo de produção – a manha – pode acabar por produzir um endurecimento, anestesiamento do corpo das professoras às manhas. Imagine-se diante de vinte crianças, das quais dez resolvam fazer manha ao mesmo tempo? Tal contexto produz um modo de se proteger diante da “insuportabilidade” das diversas demandas que lhes são investidas cotidianamente, num ritmo acelerado e sem espaços de cuidado de si, de acolhimento e escuta das vivências afetivas do ser professora. A frequência destes acontecimentos generaliza as expressões de impotência das crianças e o sentimento das próprias professoras do seu lugar social, o que produz “repetição” dos modos de expressão e de percepção da manha. Nesta relação, também o modo de expressão das professoras diante da manha implica numa percepção da criança sobre seus sentimentos, o que novamente mobiliza outros afetos nas professoras e dessa forma, são construídas, concomitantemente, as formas de expressão e percepção dos atores entre si e os demais.

Se é pedido de cuidado, de parceria, quais as possibilidades de produção disto no espaço escolar? Que tipo de sensibilidade é possível construir numa relação escolar que permita um acolhimento da criança, nestas situações, sem moralizar esse cuidado enquanto produção de dependência/independência? Não seria necessário um corpo feito de uma membrana semipermeável aos afetos dos outros, capaz de duvidar das próprias certezas e dos elementos naturalizados na Educação? O conjunto de regras que compõe a técnica do professor muitas vezes polui e impede que ele construa uma superfície de sensibilidades em determinada situação para cada criança, que lhe permita flexibilizar as posturas em cada momento e construir os sentidos na imanência. Ao ser uma estrangeira naquele contexto e não estar configurada a partir destes saberes sobre dependência e autonomia, ou, ainda, a partir dos modos de ser professor, foi possível que eu tivesse uma postura diferente justamente por não saber o que aquilo significava, por não ter respostas para o que fazer com o comportamento daquela guria, nem de ter uma postura pré-determinada de como agir diante dos afetos que ela demonstrava. Mais que isso, meu corpo não estava produzido pelo cotidiano escolar com suas demandas constantes, sobrecarga e intensificação até a exaustão das manhas. É justamente por não estar apegada àquelas regras de como agir, ou por não me julgar na competência de resolver a situação que pude me deixar afetar pelo acontecimento e este produziu, por si mesmo, outras possibilidades de desfecho.

Podemos dizer que ali se produziu um corpo sem órgãos: um acoplamento de fluxos que produziu um território. Corpo sem órgãos⁹¹ que se opõe tanto ao corpo preenchido das técnicas e saberes escolares, como ao das situações naturalizadas do cotidiano. Este é justamente *um* corpo produzido no encontro entre os corpos, uma possibilidade de conexão e funcionamento da relação entre os corpos. Como explica Yonezawa:

Cada conexão feita é um campo de afecções múltiplas sendo inventado e entrando em funcionamento produtivo no mundo. O CsO é um corpo intensivo, em que todos os elementos, peças e órgãos se dissolvem e formam um campo de singularidades. A singularidade característica do CsO, entretanto, não remete a um privado ou individual, pois o corpo, ao criar um CsO, atua como um *operador* de multiplicidades coletivas (Yonezawa, 2004, p. 16-17).

O CsO é feito justamente pelos fluxos de afetos de medo, insegurança e busca de parceria que se encontram com um desejo de cuidado e relação parceira produzido em mim ali naquele encontro - que tem a ver com um corpo prévio de psicóloga que eu possuía: lugares sensíveis a este tipo de afeto. O psicólogo-cartógrafo busca produzir em si um corpoafecto, enquanto condição de possibilidade e sensibilidade para lidar com o encontro. E de que encontro estamos tratando? O que seria o corpoafecto?

Para Espinosa (1997), a vida é uma sucessão de encontros entre pessoas, objetos, animais, estações, pensamentos, afetos, desejos, ações, sensações, possibilidades, impossibilidades, forças... Estes podem ser alegres, quando aumentam a potência dos corpos que se encontram, ou tristes, quando lhe subtraem potência, interrompem os fluxos. Assim, a alegria e o afeto que aumentam a capacidade de existir de um corpo, sendo a tristeza um afeto diminuidor dessa capacidade, estão sempre sendo produzidos nas relações. Todo corpo em diversos desses encontros é afetado por novos fluxos, o que faz variar sua potência a cada momento, e um dos resultados desse processo é a produção de imagens. Segundo Nietzsche (2005), essas imagens compõem a nossa memória, as marcas dos nossos corpos e, em dados momentos, as imagens que nos compõem de modo inconsciente vêm à consciência de modo a impedir a passagem dos novos fluxos, que ficam presos numa imagem anterior: num passado – composto de afetos alegres e tristes, no sentido espinosiano. Nesse momento, dá-se o ressentimento, quando o presente é interpretado a partir de um passado que o domina, de modo a fazer com que os afetos imanentes, as novas relações que se dão nos irrepetíveis encontros da vida sejam significadas e percebidas através das mesmas marcas inconscientes.

⁹¹ Deleuze, G. Guattari, F. Mil Platôs, v.3. São Paulo: Editora 34, 1999. A sigla CsO se refere ao conceito de corpo sem órgãos e é utilizada pelos autores.

Podemos entender estes processos a partir da produção do Corpoafecto⁹²: um corpo sensível aos acontecimentos, que se constrói por seus ‘affectos’, ele se faz nos encontros como membrana semi-permeável, aberta para o fora, pequena diferenciação deste envolta por um filtro. Os affectos podem ser pensamentos, sentimentos, sensações que fazem vibrar o corpo e lhe alteram o modo de funcionamento, transformam-lhe o modo de estar no mundo. Ao ser produzido no encontro, o corpoafecto diferencia-se de si mesmo o tempo todo, é uma singularidade a cada encontro e só deixa de funcionar bem quando sufocado pelas marcas inconscientes que criam imagens dos acontecimentos e tentam significá-los sempre segundo uma mesma imagem ‘marcada”. *Corpoafecto é um conceito que vem conferir ao corpo, mente e tempo, simultaneidade.* (Muylaert, 2000b, p. 94).

Ao não ter, até então, um corpo de encontro com os territórios escolares, acabei por tecer ali no acontecimento um território inesperado, inusitado porque novo para aqueles que estavam mergulhados neste território escolar. O território acionado em mim naquele instante foi o do acompanhamento terapêutico (AT) a partir do qual se concebem os encontros terapêuticos fora dos espaços convencionais de atendimento e em que se lançam mão dos recursos vivenciais dos próprios acontecimentos cotidianos (caminhar pela rua, tomar um café, pegar um ônibus, encontrar-se com um conhecido etc) como analisadores da produção existencial daquele que busca este tipo de cuidado. Isto não estava planejado, eu não sabia até então que poderia lançar mão deste recurso ali naquele espaço. Mas foi a possibilidade de recorrer a um ‘conhecimento à espreita’⁹³. Este implica num modo de lidar com os saberes em que se permite que várias ferramentas do pensar e do sentir fiquem flutuando em volta dos encontros e que possamos nos agenciar a estes conforme a pertinência das produções. Entretanto, estes podem ir se desmanchando, recombina-se, serem colocados em questão, serem duvidados e, assim, o próprio acontecimento é construtor do saber, sempre relacional, provisório, pontual, parcial e, ao mesmo tempo, completo para aquele acontecimento enquanto aqui-e-agora irrepitível. É como se fosse produzida uma relação de simultaneidade entre o saber e o não-saber, os dois em construção mútua. A produção do saber comporta sempre um caráter incerto, inesperado e relacional. Mas se o corpo é preenchido, está cheio de saberes, como pode se abrir aos encontros? Então o estar “esvaziado”, à espreita, ou mesmo este não-saber, tornam-se, paradoxalmente, os próprios instrumentos de aprendizagem, se acompanhados de uma disposição sensível de abertura para o novo em cada relação.

⁹² Conceito de Muylaert (2000b) sobre o qual lançamos um rasante vôo de contato.

⁹³ Expressão do psicólogo Alexandre Missel Knorre, a qual podemos conectar a idéia deleuzeana do conhecimento enquanto ‘caixa de ferramentas’. (Deleuze, 2000).

No momento do encontro, este acontecimento produziu na professora com quem dialoguei um estranhamento, acompanhado de um desejo de incorporar, aprender e flexibilizar o modo lidar com os afetos das crianças. É possível que se produza nos professores um sentimento de mal-estar diante deste tipo de intervenção, ao entendê-la como exemplo ou desqualificação das demais práticas. Tal afecção tem relação com a produção ocidental de desejo da falta em que existe o saber e o não-saber e em que o saber é algo a ser adquirido, um buraco de constante preenchimento e não uma construção e invenção nas e das relações. O próprio desejo de ‘aprender’ com o que ali se passou é interessante na medida de um aprender a se desprender dos saberes prévios e poder inventar jeitos de estar na relação com as crianças. Entretanto, se este desejo passa por um aprender a ‘fazer igual’ ou questionar sobre o que não se sabe, como se aquela fosse uma nova modalidade de intervenção em Educação Infantil e a professora estivesse ‘desatualizada’, então, podemos cair na armadilha da diferença funcionar como uma nova regra, de substituir a regra anterior por uma nova, mas se manter a idéia de que é necessário um padrão ou saber que totalize a realidade e permita previsões. Então, temos um ressentimento com o acontecimento, uma produção de forças reativas que tentam sufocar a invenção que ali aconteceu. Tal pensamento parte da pré-concepção de que alguém expressar sua potência signifique sobrepujar o outro ou lhe diminuir a potência, porque a diferença é vivenciada de modo moralizado, enquanto comparação, submetida à norma. Ou seja, ou o outro é diferente porque pior (desviante, anormal, defeituoso, incapaz, com pouco conhecimento) ou porque é então, ao contrário, melhor (mais capaz, mais sábio, normal). Entendo que aquele acontecimento foi possível porque naquele momento, a potência de desterritorialização das relações escolares realmente transversalizou a mim e àquela criança e talvez também àquela professora, na medida de sua curiosidade com a diferença que ali se apresentou, sem julgá-la ou desqualificá-la. Não porque eu seja mágica, mas porque estas linhas fazem parte da realidade e se agenciam como podem, dadas as configurações relacionais, e foram estas relações os materiais de efetivação destas linhas. Somente emprestei meu corpo, potência, força, desejo, afeto para aquele estar com outro, com a guria para que esta pudesse se territorializar de outra forma sobre o medo e a situação de estar no meio do mato, sobre o estar perto das cobras e talvez produzir com ela um devir-cobra. Devir-cobra poderíamos chamar o encontro de uma criança com uma cobra, encontro de diferenças, capaz de produzir transformações nos corpos tanto da criança quanto da cobra. Neste caso, no corpo conceitual de cobra para aquela criança e talvez para outras com quem esta esteja em contato naquele passeio ou em outros momentos – reverberações do encontro.

As mudanças que acontecem com a criança são mais visíveis e se referem a outras possibilidades de lidar com seus afetos e com o espaço do mato que, ao mesmo tempo, podem abrir fissuras em outros modos desta criança estar em outros espaços. Ou seja, quando se trata de um devir, não se tem controle da potência de diferenciação deste, dos lugares subjetivos que serão tocados e no que se transformarão estes espaços, nas mudanças de funcionamento ali impressas pelo encontro. São somente alterações nas relações de velocidade e repouso dos fluxos que produzem um corpo e a cada nova combinação de fluxos, velocidades e esperas, temos novos funcionamentos que terão novas formas de expressão no mundo.

A partir deste devir, abrem-se possibilidades de que aquela multiplicidade de diferenças (um ambiente de mato, o contato com animais, outros modos de estar, por exemplo com as professoras e os colegas) possam ser vivenciados para além da ameaça de desmanchamento. E ainda, que todos estes elementos gerassem uma desterritorialização produtora de devir, de transmutação e não apenas de desfacelamento ou reterritorialização sobre o medo – situação em que aquela experiência reforçaria os sentimentos de que o mato é ameaçador, as fantasias sobre os animais venenosos, sobre a sua incapacidade de enfrentar tais situações. De que modo as partículas animais puderam se compor com suas partículas humanas para além do já esperado medo-da-cobra? Que vibrações diferentes se fizeram, quais as velocidades, intensidades a percorreram de modo a criar um território para o encontro menina-cobra? Eis que um devir-cobra ou simplesmente um devir-animal se fez, justamente, enquanto esta potência de diferenciação produzida na guria em seu encontro com os ‘animais do mato’.

Ao mesmo tempo, aquele encontro de diferenças pode ser vivenciado como ameaça de “desmanchamento”, na medida da impossibilidade de parcerias entre os elementos das relações que dão visibilidade para os devires. Quer dizer, quando os territórios entre pesquisador e equipe institucional não podem se desmanchar no seu encontro e tecer novos territórios, esta relação se torna mobilizadora de afetos que ficam sem lugar no espaço escolar e, desta forma, eliminar as diferenças pode ser um modo de lidar com estes afetos, excluindo os elementos ‘geradores’ dos mesmos. Caso assim se processem os acontecimentos, se constroem-se relações engessadas, institucionalizadas, uma vez que os espaços para as mudanças, movimentos e oxigenação dos territórios, então, se “inviabilizam”.

O que pode nos dizer dos significados de um acontecimento além de seus efeitos sobre um determinado campo social? Se não há sentidos anteriores ao encontro, é aquilo que este dispara e produz que pode nos dar sinais de como entender aquele acontecimento. Vejo a relação de parceria enquanto uma linha transversal que não começava nem terminava em

mim. Como aparece no início do excerto, antes que eu desse as mãos para B., algumas crianças já o faziam, solidárias com o terror que a gurua sentia ali no meio do bosque. Em seguida, quando percebo que B. está mais calma, é o pai de outra gurua que pode lhe dar a mão e seguir com ela a jornada. Neste sentido, há uma afetação coletiva, transversal de cuidado com B. e não o faço sozinha, mas em dado momento sou o vetor, uma das forças a partir das quais este cuidado se processa. Ao mesmo tempo em que o sentimento de medo não é vivenciado nesta linha transversal como algo da ordem do anormal, do descabido, do incômodo ou mero ‘atravanco’ ao passeio, mas como parte da vida, como algo a ser agenciado com as demais possibilidades, como um dos elementos que move o próprio desejo, que o faz buscar novas conexões. Entretanto, como dissemos no final do último excerto, no cotidiano das relações escolares, nem sempre é assim que se lida com os sentimentos das crianças e com as diferenças que se expressam nestas relações.

Naquele momento, em B. e mesmo em mim, configuravam-se linhas de diferenciação daquele contexto, tanto porque eu não era professora e nunca havia feito um passeio com crianças como atividade escolar – e, portanto, inevitavelmente, não poderia agir, sentir, pensar como uma professora. E B. aparecia como a criança com “dificuldades de aprendizagem”, “insegura”, “incapaz” de enfrentar uma situação nova, “gordinha”, “lenta” no caminhar, que “cansaria” quem a pegasse no colo pelo esforço físico, talvez uma criança “carente” que não se “saciasse” nunca com o colo, numa visão escolarizada. Entretanto, talvez B. expressasse o medo que diversas crianças poderiam estar sentindo diante do desconhecido da nova vivência, fossem das cobras como dos demais insetos, por exemplo. Medos estes que muitos adultos também podem sentir – numa intensidade visível, gritante, perceptível cuja expressão gerou mudanças em relação à fila, ao ritmo que todos deviam seguir, permitindo questionar o nível de desafio da empreitada que, teoricamente não varia conforme o ‘aventureiro’ que a irá percorrer. Mas, como discutimos anteriormente, a escola moderna se fez e se faz por concepções de que há um aluno-criança que é universal e talvez, segundo esta ótica, ela ‘deveria’ estar apta a tal atividade pela ‘fase do desenvolvimento’ em que se encontra e não corresponder a isto seja falta, falha, desvio, anormalidade. Ou talvez, tratem-se as crianças como mini-adultos, cujo mundo não tem lugar para o medo. Neste sentido, a fala da professora de que não convivia com ‘pessoas assim’ referindo-se aos adultos que possam sentir medo em tal contexto, traz-nos esta idéia do medo enquanto “fracasso”, “problema”, “inabilidade”, “desvio” – não como parte da existência, do afetar-se pela vida. Na concepção trágica de Nietzsche, segundo Deleuze, tudo que nos passa e nos dói diz dos devires que nos percorrem, da dor como parte inevitável da vida e que também comporta potências.

Dionísio afirma tudo aquilo que aparece, <<mesmo o mais amargo sofrimento>>, aparece em tudo aquilo que é afirmado. A afirmação múltipla ou pluralista, eis a essência do trágico. [...] Quando a angústia ou a tristeza surgem em Nietzsche, fazem-no sempre neste ponto: poder-se-á tornar tudo objecto de afirmação, *quer dizer, de alegria?* Para cada coisa é necessário encontrar os meios particulares pelos quais ela é afirmada, pelos quais deixa de ser negativa. Resulta daqui que o trágico não reside nesta angústia ou nesta própria tristeza, nem numa nostalgia da unidade perdida. O trágico consiste apenas na multiplicidade, na diversidade da afirmação *como tal*. (Deleuze, 2001, p. 28)

A tragicidade de Nietzsche acompanha-nos neste trabalho, no sentido de buscar a positividade dos acontecimentos, aquilo que eles afirmam, o que nos fazem pensar e problematizar sobre a realidade. Assim, todas as nossas vivências, ainda que carreguem suas dores, permitem-nos exercer de algum modo nossas forças, formas novas de potência e, tantas vezes, estas se fazem justamente pelos eventos doloridos, para encará-los de frente. Neste sentido, não importa o que *não aconteceu*, porque não exercemos aqui um pensamento da falta, mas da produtividade. Assim, em tudo que acontece *já existe* coisa demais para que se perca tempo com ideais do que deveria ter sido ou de parâmetros de comparação que estejam fora do acontecimento e, portanto, sejam em si mesmos formas de transcendência. O trágico nietzscheano ensina-nos a suportarmos discutir, pensar, sentir e viver a imanência dos encontros.

5. 3 - A guria que não espera o Príncipe Encantado, conquista-o...

Ao chegar à escola, antes de ir à sala da aula que eu pretendia acompanhar naquela visita, eu passava na sala da direção para conversar um pouco. Num desses momentos, a diretora relatou a história de uma menina que havia mobilizado a escola, na semana anterior, por conta da visita da mãe da criança à sala da direção e de uma preocupação dessa mãe diante do comportamento da filha com um menino. Abaixo, trago os registros desta conversa:

A diretora conta de uma menina, I., que gosta de brincar de Bela Adormecida “só para ganhar beijos dos meninos”. Só que a menina contou isso para a mãe, que foi desesperada à escola para conversar. Pediu que falassem com a mãe do menino porque ela queria que isso não acontecesse mais, que ele é quem ficava pedindo beijos e que a menina disse que ele ia lambê-la. A diretora, então, conversou com as duas crianças e com a professora. Esta última diz que, na verdade, é a garota quem pede para os meninos brincarem com ela.

A mãe vai novamente à escola e a diretora diz que ela não devia se preocupar, que isso era uma expressão normal das crianças, que não tinha havia problema. A mãe vem, então, uma terceira vez falar com a diretora, dizendo que havia levado a menina a um médico, que lhe disse que a garota estava com “puberdade precoce” e que havia garotas de cinco anos que estavam tendo menstruação. A mãe estava apavorada, querendo que a mãe do garoto fosse chamada. Conta-me a diretora, então, que a menina costuma inventar histórias e mentir, mas que também não acredita muito na história da mãe sobre o médico. Fala que vai chamar as crianças só para conversar. Num outro encontro com a mãe, esta pergunta à filha se ela encontrou E. (o menino dos beijos) na escola aquele dia, e a menina diz que não. A mãe responde, então: “Ai, que ótimo! Então, você teve um ótimo dia!” Ao falar com o menino, ele diz que não vai mais beijar I., e a garota diz que ele que pede, ao que a diretora diz que sabe que ela é quem quer os beijos, e I. fica com os olhos lacrimejantes. A diretora fala, então, que I. não pode contar essas histórias para a mãe porque esta fica triste e que criança tem que brincar, e que, quando ela for grande, pode beijar. Continua dizendo que ninguém beija na escola, nem as professoras podem, então, que era para eles não fazerem mais isso. A diretora diz que a mãe não estava dando conta de lidar com aquela situação e que, para ela, era inadmissível que a filha é quem quisesse os beijos.

O que seria uma “puberdade precoce”? Que aliança se (estabeleceu) estabelece entre o saber médico e a família? A serviço de que moral? Parece que se respalda a moral com um saber científico que a sustente. Por que a troca de beijos entre as crianças é tida como ameaçadora para escola e para a família? Ou ainda, é tida como anormalidade no discurso médico? Que concepções de infância, corporeidade infantil, gênero e sexualidade foram mobilizadas, na escola e na família, naquele episódio? Por que aquilo, que é da ordem da corporeidade e do afeto, é logo enquadrado num modelo de sexualidade adultocêntrico? Ou será que tais intervenções recaem sobre a criança por se conceber a existência de uma sexualidade infantil, manifestando-se na relação da guria com o colega? Parece haver, sim, um reconhecimento das práticas infantis enquanto relacionadas a uma sexualidade infantil, entretanto esta é mal-vista - associada a algum desvio como a tal ‘puberdade precoce’ ou ainda inconveniente no espaço escolar. Trata-se de um ideal de infância pura e assexuada que constitui os discursos sobre a infância, produzindo uma inscrição de sexualidade anormal nas crianças que exploram e experimentam o ambiente que as cerca, seus corpos e os dos demais?

Ainda que haja esse discurso sobre sexualidade infantil, ele é normatizado por expressões “adequadas” a cada fase da criança. Nesse sentido, nos momentos em que aparecem práticas corporais tidas como relacionadas a uma “sexualidade” mais adulta e

menos pura (que visem ao auto-erotismo ou brincadeiras com outras crianças, mais próximas de cócegas que de sexo), estas são tomadas como anormais.

Tomar a criança como inocente e imaculada produz um binarismo em relação aos adultos; caso a criança venha a manifestar elementos da sexualidade, sob o ponto de vista do adulto, ela passa a ser pensada como anormal [...] Os significados construídos pelas crianças não são os mesmos dos adultos. No entanto, estes utilizam os sentidos construídos em suas experiências sexuais para julgar e intervir nas brincadeiras das crianças com seus corpos (Ribeiro, 2002, p. 105).

Isso aponta relações de poder entre crianças e adultos, entre os saberes infantis e as verdades dos adultos – embora haja uma diferença de significados atribuídos às práticas infantis, prevalece o significado que os adultos lhes conferem. Esse significado marca a maneira de agir diante das situações vivenciadas pelas crianças e o tipo de encaminhamento que deve ser dado à questão na escola, por exemplo. Apesar de as crianças serem interpeladas constantemente pelas normas, elas também produzem uma multiplicidade de vivências de gênero, sexualidade, prazeres e desejos nos recortes que fazem das diversas instâncias culturais que as cercam. Ribeiro (2002, p. 106) lança-nos uma questão, fruto de seu trabalho com essa temática dentro de algumas escolas gaúchas: *Será que as crianças não têm conhecimentos, opiniões e sentimentos sobre seus próprios corpos?* Caso se faça essa pergunta, ela parece ter resposta fácil e afirmativa, à primeira vista. Entretanto, se fizesse parte das perguntas que constituem as práticas que dizem respeito à infância, estas não seriam todavia tão adultocêntricas.

Devemos questionar, então, a maneira como sobrecodificamos as crianças, rebatendo sobre elas modos adultos e hegemônicos de sexualidade. Quer dizer, considerar a forma como as crianças lidam com esse processo e a não pertinência dessa temática para a infância, como se não fosse legítimo se falar de uma “sexualidade infantil”. A sexualidade é uma questão que margeia, interpela e constitui a infância. Ou seja, busca-se operar sobre os comportamentos das crianças no sentido de constituí-las, subjetivá-las para que se adaptem às normas sobre o feminino, o masculino, o infantil e mesmo sobre o adulto. Isso porque estes comportamentos das crianças questionam, ameaçam os padrões “normais”, socialmente aceitos, de sexualidade e gênero adultos.

O vínculo das crianças com o território da sexualidade, ao meu ver, tanto pode se dar por um significado atribuído por elas mesmas às suas práticas corporais (diante dos sentidos culturais produzidos pelos discursos em relação a estas práticas, incorporados pelos pequenos). Ou ainda, trata-se de uma visão adulta sobre os seus comportamentos, que comporta a incorporação pelas crianças destes significados, mas que também pode se referir a

situações em que as crianças não reconheçam tais significados às suas práticas e relações. No caso das crianças, tal vínculo pode se fazer por conta do fato de que, desde cedo as crianças incorporam estes discursos hegemônicos acerca da sexualidade e dos gêneros, do modo como devem entender qualquer contato corporal prazeroso enquanto sexualidade – discurso construído pelo nosso mundo adulto que rebate estes sentidos sobre os comportamentos infantis.

Além disso, nesta cena da gurira que pede beijos aos guris, aparece o modo como os adultos entendem as brincadeiras das crianças, noções de gênero padronizadas em que o desejo feminino, entendido pela mãe como sexualizado, deve ser passivo. Diante da iniciativa, e ainda “precoce” da filha, era necessário também encontrar um “homem sedutor” que fosse culpado pela situação. Tal entendimento do feminino associa-se a um modelo hegemônico de masculinidade, em que se torna permitido ao homem expressar seus desejos sexuais e também tomar a iniciativa, enquanto às mulheres cabe a passividade da espera, a nobreza do esquivamento diante da ameaça à pureza feminina. Este enquadramento das crianças em categorias de feminino e masculino, acompanhado da idéia de que uma infância normal seria assexuada e pura, opera uma moralização dos comportamentos das crianças, acompanhada de uma normalização de seus comportamentos. Como considera Louro (1999), mais do que restritos à fixação de papéis sociais, estes enquadramentos estão imbricados em relações de poder que ampliam o que seria da esfera interpessoal para um âmbito mais macropolítico.

Entendemos gênero aqui enquanto um conceito relacional que considera tanto as produções de diferenças entre os gêneros, quanto o modo como se estabelecem estas relações, enquanto implicados nas práticas sociais e culturais investidas sobre os corpos. *Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.* (Idem, p. 22)

Não há como negar a escola enquanto espaço social generificado da sociedade em que há uma desigualdade na distribuição do *quantum* de poder de cada lado da relação de gênero: *historicamente, as mulheres tiveram/têm que lutar para serem reconhecidas como seres com capacidades iguais às dos homens.* (Schwengber, 2004, p. 81). Como segue Ribeiro:

Nos processos sociais do cotidiano são naturalmente atribuídos às mulheres os gestos delicados, a forma de sentar, a graça, o pudor, o trato com as crianças e com os assuntos domésticos, a afetividade, a timidez, por exemplo; em contrapartida, aos homens cabem os gestos e a fala forte, a maior aptidão física, a extroversão, a pouca

demonstração de afeto e delicadeza e a proibição de chorar (Ribeiro, 2002, p. 100).

Isso aparece já na Educação Infantil, nos discursos sobre o que é um comportamento de menina e aquele que é de menino, bem como nas “brincadeiras dos meninos” e nas “brincadeiras das meninas”. Trata-se de “formas” de masculino e feminino produzidas pela nossa cultura. *As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos.* (Louro, 1999, p. 25). Mas aponta Deleuze (2005, p.132): *eis o princípio geral de Foucault: toda forma é um composto de relações de forças.* Portanto, forças em relação. Ao mudarem-se as relações, desorganizam-se as formas, já que forças de fora, novas forças, produzem sempre novas resultantes. É assim que se fazem as dobras, no encontro de forças que criam territórios, corpos. Dobra que tem sempre uma conexão com o fora, é aberta e, ao mesmo tempo, guarda uma singularidade por aquilo que “separa” do restante – não separa, somente diferencia. As dobras são os efeitos dos processos de singularização e subjetivação. Quer dizer, ao dobrar o ‘fora’ sobre si mesmo, produz-se um ‘dentro’ que, entretanto, é aberto ao fora, não é recortado deste. Este dentro, a dobra, tem relação constante com todo o entorno de si e se faz deste entorno. Conforme se dão os acontecimentos, esta dobra vai se modificando, ampliando e encolhendo, desprendendo de si velhas membranas e produzindo novas. A cada nova membrana se aproveita parte da antiga e se agregam novos elementos, novas partículas.

O lado de “dentro” é feito de “fora” por dobras que são invaginações moleculares. Dobra como *o ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia e exatamente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapam às suas armadilhas.* (Deleuze, 2005, p. 101).

Neste nosso excerto, a menina é quem conquista o príncipe encantado e assim produz uma dobra⁹⁴ sobre o que se espera de seu gênero. Os pais da criança não podem aceitar que ela se comporte desse modo e recorrem ao saber médico quando a escola não referenda a “anormalidade” que eles vêem como relacionada à postura do menino. Toda a situação é rebatida dentro de um modelo de sexualidade e gênero, pois não é possível pensar que a menina estaria incitando o menino, ainda mais numa idade tão precoce. Segundo a diretora, aparecem diversas fantasias da mãe sobre o assunto, na impossibilidade de lidar com a situação real. Para a escola, o que incomoda é que a menina passa a mentir quando percebe que aquele comportamento é “ruim” aos olhos da mãe. A própria guria passa a “culpar” o

⁹⁴ Como discutimos anteriormente este conceito na página 40.

menino pelos beijos, talvez ao sentir o quão inconcebível estava sendo para a mãe pensar que fosse o contrário.

Depois, uma professora diz-me que essa criança era muita dissimulada e se perguntando como ela podia mentir daquele jeito. Entretanto, aparece, nessa conversa com a direção e na seqüência desse assunto em outro momento, que a diretora entendia que a atitude da criança era um modo de se proteger de algo inaceitável para a família; nesse sentido, a diretora tenta acolher a criança, dizendo que a mãe é que não entenderia o comportamento dela, não que fosse “errado”. Ao mesmo tempo, no difícil lugar de direção em que ela se encontrava, diante da cobrança da família para que aquele comportamento fosse “extirpado”, ela pede que a criança não faça mais aquilo na escola – mas não rebate sobre uma culpabilização da conduta da criança ou mesmo a idéia de que fosse inaceitável aquele comportamento.

Mas os olhos da guria lacrimejam diante da impossibilidade de ser compreendida nos seus afetos pelos guris... Talvez porque tudo seja decidido sem que ela possa participar da construção do desfecho e dos significados de suas vivências. Primeiro se recorre ao saber médico, depois ao discurso educacional, mas o que a criança sente, os sentidos daquelas brincadeiras para a pequena não entram em questão. O importante é que o comportamento cesse, saia da visibilidade, que a mãe não mais fique sabendo. Com ela estas brincadeiras já não podem ser compartilhadas, e com quem poderia compartilhá-las na nossa cultura, dado o contexto de suas relações afetivas? Por que só os adultos podem beijar? São diversas as linhas de poder investidas sobre o corpo infantil, visando inclusive produzir um corpo feminino normalizado.

Lembrei-me do mito de Perséfone⁹⁵, filha de Zeus e Deméter, ‘raptada’ por Hades para as terras subterrâneas e posteriormente resgatada pela mãe. Diante da impossibilidade de desagradar Deméter com sua escolha amorosa, diz a filha que foi forçada, raptada e que esteve cativa sem poder de escolha. Hades torna-se, então, o homem ativo, sedutor, raptor, poderoso. Perséfone é o feminino frágil, impotente, vítima que precisa mentir porque não pode decidir sua própria vida. Assim, ela pode permanecer infantil, boa filha, sem expressar desejo sexual e se mantendo numa certa passividade diante dos acontecimentos da própria vida. Não seria este o modo de feminilidade que ainda atrai muitos homens, um misto de fragilidade, passividade, inocência e desejo de agradar o outro? Caso Perséfone fosse responsável por seu desejo, ativamente escolhendo estar longe da mãe e ao lado do homem

⁹⁵ Bolen, Jean Shinoda. *As deusas e a mulher*. São Paulo: Paulus, 1990.

que amava, não teríamos uma postura menos subjugada e talvez menos ‘feminina’? É esta construção de gênero que parece recair sobre I. na sua relação com os gurus, o que se espera da gurua é que ela corresponda a um “feminino-Perséfone”. Entretanto, ela expressa uma feminilidade, talvez, mais próxima de Afrodite, deusa do amor e da criatividade, se seguirmos criando imagens para as discussões que estamos fazendo. Afrodite é capaz de seduzir, envolver e encontrar parceiros para suas brincadeiras, que se admirem com sua beleza e encantamento, capaz de escolher, decidir e agenciar as cenas do conto de fadas com quantos personagens quiser. Não que estejamos considerando este ‘seduzir’ num sentido sexual, mas no sentido de criação, de capacidade de produzir desejo no encontro – e aqui não tratamos de um desejo intrinsecamente relacionado à sexualidade, mas de um desejo de mundo.

Ao mesmo tempo, a própria Perséfone adulta, consegue se posicionar de outro modo diante da sua forma de estar com os homens. Ao invés de entender que é raptada, passa a ser ativa diante da situação, ainda que a iniciativa parta do personagem masculino, ela entende que sua doçura, meiguice, inocência exercem grande fascínio e poder de sedução sobre os homens e passa, assim, a aproveitar em seu favor essa atração e ‘escolher’ quando ‘quer’ ser seduzida, ‘raptada’, estabelecendo na verdade um jogo de prazer e conquista em suas relações. Talvez possamos pensar também que a criança estivesse se valendo de um feminino-Perséfone neste sentido de potência, de seduzir passando-se por seduzida e toda a situação se encaminhe para que o desejo masculino seja entendido enquanto desqualificação feminina e ter este poder signifique algo pejorativo diante da normalização da moral feminina, que, a partir disso a torne impotente.

Até então, temos, no acontecimento produzido pelas crianças na escola, diversas linhas de fuga ao instituído dos gêneros e da sexualidade. Ou seja, as crianças não correspondem *a priori* aos modelos que se espera serem cumpridos no que diz respeito a estes territórios, nem ao que se espera do ser criança. Estas são as linhas de fuga, as formas de diferenciação produzidas, nos encontros, pelo desejo que não se submete a caber, de antemão, nas categorias. Entretanto, no momento seguinte investem-se formas de controle, captura, normalização, homogenização destes desejos. Aí, sim, estas forças de potência têm de se haver com os dispositivos de poder: familiares, escolares, médicos. Neste momento, tornam-se necessárias formas de resistência dos corpos aos poderes.

O momento em que a criança consegue, de algum modo, produzir alguma forma de resistência ao controle que se inscreve sobre sua forma de lidar com os modelos de gênero que nossa cultura lhe apresenta é quando, por exemplo, não conta mais para a mãe sobre as brincadeiras. Aprendemos, com Foucault, que o fazer falar é uma forma de exercício de poder

sobre os corpos, que permite extrair destes saberes que se tornam formas de controle posterior, ao permitirem refinar este poder de investimento sobre aquele corpo. A guria cria, assim, uma forma de resistência ao seguir com a brincadeira, agora às escondidas na escola e, por vezes, com outros meninos, uma vez que aquele príncipe encantado já está marcado nas práticas escolares, havendo maior vigilância sobre as aproximações entre eles.

Nesse sentido, a criança produz uma dobra que enfrenta um tipo de normalização das condutas em torno de lugares sociais construídos para o feminino e o masculino, embora isso não garanta que ela não interiorize culpas por esse comportamento, tido como proibido, nem que se torne mais “livre”. Entretanto, a questão é que o controle nunca é total – as relações de poder são flexíveis e comportam resistências. Dessa forma, podemos pensar que o sentimento de culpa é posterior, externo e socialmente construído, uma vez que a guria só se ‘envergonha’ da brincadeira após diversas investidas da família. E, ainda assim, isso não a impede de seguir brincando. Podemos pensar, ainda, que este comportamento da guria com os guris, mostra-se atravessado por um ‘clichê’ de expressão afetiva entre gêneros diferentes, que logo os situa enquanto ‘namoradinhos’ e deve se expressar pelo beijo romântico. Ao mesmo tempo, pode estar ocorrendo uma reapropriação infantil do conto de fadas, uma resignificação deste aparato cultural em que o modelo de gênero ainda implicava na espera feminina e na salvação oferecida pelo masculino. Entretanto, o que a guria faz é montar a cena do conto conforme o seu desejo de beijar. Neste desejo, podemos pensar numa rede de afetos que o compõe que não começa nem termina no desejo de beijar, mas implica em agenciamentos de afetos: brincar, estar com os guris, expressar uma visão sobre um conto de fadas, ser princesa, ser importante, encenar uma história....

5. 4 - O que é coisa de menino, o que é coisa de menina?

O seguinte fragmento surgiu a partir do relato das professoras sobre o assunto que apareceu na primeira reunião com a escola, como uma conexão que as professoras viam entre a minha pesquisa e as situações do cotidiano da escola. As professoras contaram-me situações em que reconheciam ações e questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no comportamento, nas falas e nos sentimentos das crianças:

Uma (...) [das situações] é quando propõem uma fila para passar batom, numa atividade em que as crianças se fantasiavam. Um menino, então, distraído, entra na fila do batom enquanto conversa com outro sem saber de que se trata a fila. Quando percebe que era

para passar batom, sai da fila de fininho. Entretanto, uma garota vai atrás dele e lhe diz: “Pra que entrar na fila do batom? Você vai casar com mulher!”. As professoras relatam também situações em que eles se chamam pelo nome no outro gênero, como L. H., a quem o coleguinha chama de ____ (nome da criança no feminino), e como essas trocas são motivo de desqualificação e instrumentos de insulto entre os alunos. Outra situação foi uma encenação que recorrentemente as crianças faziam de carros alegóricos da parada *gay*. Isso ocorreu logo após o evento, que suscitou uma discussão sobre o que um garoto contou – que seu tio era *gay*. Tamanha foi a naturalidade com que a história foi relatada que a classe absorveu bem o que estava sendo contado sem maiores incômodos, segundo a professora H. Outra professora contou que, diante da mudança de turnos por uma das professoras, elas haviam feito um cartaz com os dizeres: “Lílian, nós te amamos”, a que um dos garotos diz: “Credo!”, referindo-se a uma mulher que diz amar outra mulher. A professora H. perguntou por quê. Uma outra menina diz “Eu amo a minha colega”, e as crianças todas riem, dizendo que eram, então, namoradas. Outro garoto diz “Eu não amo meu irmão, ele é homem!”. Começa, então, uma discussão sobre os afetos que se sentem pelo mesmo sexo. Em algumas situações, relata também a professora, duas meninas acariciam-se, abraçam-se e têm contatos corporais que mobilizam a sala e a ela mesma. Ela diz que pensa que não pode moralizar aquilo, que é uma expressão natural daquela idade, mas dá uma vontade que elas brinquem logo de outra coisa. É quando as professoras colocam que isso mexe muito com seus próprios valores e com o choque de seus valores com os das famílias das crianças, “porque o que é normal pra eles não é normal aqui pra gente”, diz a professora M. A diretora aponta uma situação em que um pai propõe que façam um passeio, levando os meninos ao estádio de futebol para assistir a uma partida. Ela questiona por que levar só os meninos, se, por acaso, as meninas também não poderiam se interessar pela atividade, gostar de futebol. Ele, então, diz que sim, mas dizem as professoras que, depois, o discurso continuou fechado nessa questão de levarem os meninos. (...) De cara, aparece a questão da normalidade na escola. Numa das falas, a professora diz que comportamentos homossexuais aparecem e que há brincadeiras entre as crianças com os quais elas não sabem lidar. A inscrição da sexualidade na infância já aparece desde muito cedo, tanto no que se refere à idade das crianças quanto no que nós, adultos, percebemos das práticas corporais infantis e como as significamos e nomeamos.

As falas apareceram no primeiro dia em que estive na escola e foram disparadas pela apresentação da minha pesquisa, que trabalharia também com algumas expressões da sexualidade na escola. Em diversos momentos, essas questões apresentam-se indissociáveis das discussões sobre os gêneros, daquilo que é permitido ou esperado para cada sexo e do

modo como as próprias crianças são inscritas nesses padrões culturais e sociais. Chamar uma criança, quando se trata de um menino, de “mulherzinha” tem um sentido pejorativo e demonstra o lugar desqualificado do feminino na nossa sociedade; simultaneamente, diz de uma inferiorização heteronormativa. Além disso, expressa uma vigilância sobre os meninos que visa a uma masculinidade hegemônica. É no espaço escolar que, muitas vezes, se reproduzem e se fixam as desigualdades de gênero que produzem-se nos mais diversos espaços sociais.

Criam-se identidades ou reafirmam-se aquelas circulantes nos discursos das mais diversas instâncias culturais sem maiores questionamentos. Oferecem-se às crianças repertórios padronizados de comportamentos de gênero que inferiorizam tudo o que escapa aos modelos esperados de cada gênero, na maioria das vezes, sustentados por discursos moralistas e normatizadores, segundo Felipe e Guizzo (2004). A separação das atividades reservadas a cada grupo reforça as dicotomias entre meninos e meninas, quando não se produzem ainda rivalidades. *Assim, meninos e meninas seguem suas vidas, aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram o sexo oposto. (Idem, p.34).* Nesse sentido, a importância que as educadoras dão para que essa separação não aconteça tem a ver com um questionamento da produção dessa dicotomia na sociedade, numa tentativa de não produzi-la também na escola. Tais separações sustentam-se por pessoas e vidas que se empenham em suas práticas para a ocorrência desse funcionamento em suas relações, ou então, estes são colocados em questão, desestabilizados, revistos, desconstruídos; ainda que numa mesma vida se possa sustentar em momentos ou contextos diferentes as duas posturas. Dessa forma:

[...] instituem-se políticas a partir das próprias configurações que os corpos se dispõem a sustentar. Por isso, pode-se afirmar que um Corpo só sustenta os valores que vive, como um efeito do Tempo, atualizando percepção e desejo, dizendo da vida que ali vigora... (Muylaert, 2000b, p. 86)

Quanto ao estabelecimento de políticas - a partir das formas de relação consigo mesmo e com os outros, geralmente interpeladas por processos de uniformização dos corpos e de controle da sexualidade tanto das crianças quanto dos professores - torna necessário pensar acerca daquilo que se sustenta, visto que rupturas não se fazem sem um preço, sem uma implicação política dos corpos que a efetivam. Em geral, quem transgredir de modo mais explícito passa a ser estigmatizado, uma vez que os processos sociais de produção de sujeitos normalizados dependem do espetáculo, da produção de sujeitos marcados a quem cabe o lugar social de exemplo “assustador” aos que se adaptam à norma. Ou seja, as marcas de

desqualificação imprimidas sobre os corpos das diferenças desqualificadas servem como modo de inibir, nos ditos “normais”, as expressões das diferenças que estes vivenciam enquanto produção desejante e que podem ser toleradas se bem camufladas. Esses corpos são superfícies de inscrição de marcas culturais, históricas, sociais, de gênero e de sexualidade geradoras de sofrimento, mas também de acontecimentos que geram possibilidades de transformação, ressignificação e produção de novas marcas (Schwengber, 2004). É a partir de tais marcas que os professores e as famílias lidam com a sexualidade das crianças. Em alguns momentos, pela impossibilidade de agir diante delas, reproduzem-nas em suas relações com as crianças.

Os corpos [...] acontecem a cada vez, a cada encontro. Trazem suas marcas, todo o conjunto de experiências que viveram, todas as intensidades, todos os sem-sentido, todos os sentidos exauridos de sobrecodificação, todos os saberes: tudo em pequenas partes desconexas, pedacinhos de vida, intensos e potentes. (Muylaert, 2000b, p.66).

As diferenças, aqui, fazem vaziar as concepções sociais de gênero quando as expressões infantis extrapolam o que é esperado para cada grupo. Ainda que se considere que meninos são *diferentes* de meninas se espera que estas diferenças estejam dadas numa identidade já pré-concebida, essencializada e que entre si apareçam as mesmas condutas, desejos, sentimentos etc. Cada diferença é posta numa categoria e espera-se que ‘funcione’ a partir dela. Entretanto, as brincadeiras infantis, o modo como estas crianças vão agenciando seus afetos a partir do desejo escapam em certa medida e tece novas configurações. Algumas crianças, entretanto, já expressam forças de normalização dos gêneros e se indignam com um menino entrar na fila do batom e lhe situa um lugar social ‘casar com mulher’, ao mesmo tempo, reconhecendo o que é necessário para que isso se cumpra: que o guri tenha comportamentos atribuídos ao gênero masculino (passar batom não é cabível então)!

5. 5 - A história do balanço

Uma outra cena vivenciada nesta mesma escola, no parque, pode ser ilustrativa das construções de gênero, a “fragilidade” feminina e a “força” masculina, implicadas nas relações de “rivalidade” entre os meninos e as meninas.

Ele me diz ‘é que eu gosto de jogar o balanço nelas’. Então, digo se não ia doer se jogassem o balanço nele e outro responde, ele ia bater de volta, né? Aí digo: ‘que maravilha

então vai ser esse mundo, todo mundo se batendo e machucando porque acha legal...’ Ele ri e faço um trato com ele de não bater mais nas meninas, ele aceita, pede desculpas e me diz que queria ir no trepa-trepa e tem medo. Ajudo-o nos primeiros passos e ele consegue. A estagiária me diz que ele é uma criança muito frágil, que já vomitou várias vezes na escola e já teve até desmaio sem causa médica. Imagino o tratamento violento que deve ter sido dado às suas fragilidades e que agora ele reproduzia isso na relação com as meninas, mais ‘frágeis’ em força física. Entretanto, trata-se mais de uma submissão que as impede de agir, uma vez que a reação de igual para igual seria possível sendo esta feita por um instrumento, ou seja, não depende de força física, mas de permissão para se defender, para agredir de volta. Aparece um tipo de construção de gênero em que estes lugares de feminino e masculino são reproduzidos.

Por que as meninas não reagem ao guri que joga o balanço em cima delas? Seria por terem menor força física? É necessária muita força para lançar um balanço contra o oponente? O que faz com que as gurias não se sintam capazes de se defender? Trata-se somente de uma limitação biológica, de uma inferioridade de força física? Ou podemos pensar que se trata de construções de gênero que atribuem significados, sentidos, repertórios comportamentais, formas de sentir e agir a partir dos sexos? Quando nasce uma menina (ou menino), todo o corpo social se prepara para recebê-la, desde o quarto que lhe é destinado, as cores das roupinhas, os nomes, os sonhos que os pais terão para a mesma, os brinquedos escolhidos etc. Estes movimentos disparados nos pais por conta do nascimento de uma criança, como a menina ou o menino do exemplo acima, são produzidos pela nossa cultura, transmitidos ao longo das gerações, reforçados pela mídia, consolidados pela escola, esperados no mercado de trabalho, referendados por produções ‘científicas’, incorporados às formas de lazer, expressos nos padrões da moda e detalhados pelas revistas de variedades, específicas para cada gênero. Assim, o próprio corpo é construído nesta rede de relações. O corpo, na tradição platônica, foi separado da alma, a partir de uma visão dualista posteriormente reforçada pelo cartesianismo, em que é entendido como oposto à razão, a partir de uma visão mecanicista do corpo. Estas duas heranças filosóficas, que entendiam o corpo a serviço das almas, geraram práticas sociais que investiram nos corpos, produzindo a cada época corpos moldados ao pensamento em vigor em seu tempo. Assim, no século XVII, a idéia de corpo estático enquanto um conjunto mecânico ‘endireitável’ exigia correções com instrumentos externos, ortopédicos. Já na segunda metade do século XVIII, a idéia de corpo vigente institui que se devem investir

treinamentos do corpo sobre si mesmo para superar a ‘fragilidade orgânica’ causada pela ausência de exercícios físicos. Aqui, esse investimento é atrelado a concepções de gênero:

Para tanto, as práticas corporais deviam ser específicas. Aos meninos era importante privilegiar a virilidade e a robustez, componentes de uma presumida identidade masculina. Às meninas, o vigor necessário para superar os obstáculos impostos pela maternidade, mas sem perder o ‘encanto’ feminino: ser forte em sua ‘missão’, mas, ao mesmo tempo, graciosa em seus gestos. (Fraga, 1999, p. 215)

Todavia, é importante considerar o caráter mutável dessas significações e a forma como estamos implicados, portanto, ativos neste processo. O desejo opera por materialidades corporais, não se restringindo aos processos mentais. Em toda parte, estão corpos onde se sustentam devires. Neste sentido, tanto aqui na cena do balanço, quanto no momento em que se falam sobre ‘as coisas de menino’ e as ‘coisas de menina’, temos formas de construir os corpos a partir da produção dos gêneros na nossa cultura e assim, o próprio desejo é tecido atravessado pelas normatizações em torno do que é ‘cabível’ a cada grupo.

5. 6 – O que é ter um(a) amigo(a) muito especial do mesmo sexo?

No excerto a seguir, tive contato com as crianças de quem as professoras haviam falado no fragmento do item 5.4, quando as crianças me apresentaram dois meninos que eram “namorados” e duas meninas “que eram amigas demais”.

Num dado momento, estava eu brincando com dois meninos (com o jogo da memória), e uma das crianças me diz, em tom de denúncia: “eles são melhor amigo, um não faz nada sem o outro, sempre se escolhem nas brincadeiras”. Os dois olham-me constrangidos, e eu digo: “Nossa, que coisa boa ser amigo de alguém! Que legal gostar tanto de fazer tudo junto, não é?”. A criança olha-me, surpresa, e os dois meninos me sorriem. A partir daí, não saem mais de perto do meu lado e o tempo todo me chamam, conversam. K. me diz “Ele tem brinco, o que tu achas?”. Digo que acho bonito e, se ele gosta... Responde-me: “Ah, é coisa de b...”. Mas em seguida já emenda: “Não, eu gosto também!”. Seguem as atividades, circulo entre as crianças e, quando volto, ele mesmo, K., fala-me que eles são muito amigos e que um sempre escolhe o outro para tudo. Digo que é muito gostoso ter um amigo de quem a gente gosta muito. Ao final da aula, ele me abraça e, em seguida, o melhor amigo dele também. No balanço, eles se sentam juntos e, durante todo o tempo do parque, brincam em separado das outras crianças. Na classe, a professora, quando os separa em grupos, não os coloca juntos; na hora da fila, eles já se grudam para irem um atrás do outro, e a professora já manda logo um deles para o fim da fila. Eram

esses os garotos que outrora brincavam de parada *gay*, segundo o relato da professora. São eles crianças marcadas sob o rótulo de “futuros homossexuais”, já que apresentam um interesse maior por contatos corporais prazerosos com alguém do mesmo sexo. Parece-me que a apropriação que as professoras fazem da idéia de sexualidade infantil permite-lhes entender que essa questão da orientação sexual se define na infância e que tudo isso já constitui expressões de uma sexualidade homossexual adulta por vir.

No parque, cena parecida se repete. Havia duas meninas que me acompanhavam o tempo todo pela pracinha, cada uma me dava uma mão. Então, vem outra menina e me diz, também num tom de chacota: “elas não se largam, são tããão amigas...”. As duas ficam constrangidas e me olham, ao que respondo a mesma coisa que disse para os outros meninos. Lembro-me, então, da conversa na reunião pedagógica, quando as professoras relataram que havia crianças na sala que tinham contatos muito próximos com alguém do mesmo sexo, ao que os demais diziam ser coisa de “bichinha” ou “elas estão namorando”. Pelo nome de um deles, lembro que uma das brincadeiras citadas no excerto anterior, referia-se aos mesmos meninos com que eu havia conversado.

Outro momento interessante foi quando a professora H. falou-me sobre I., repetindo a história que a estagiária C. e a diretora haviam contado. Disse ela que, na sala, quando via os meninos K. e L. se beijando ou juntos, não tinha preconceito, que para ela não havia mal naquilo. Só achava que na escola não dava, até porque os pais não aceitam. Disse que a mãe de M. tirou-o da outra escolinha porque ele ficava beijando um coleguinha debaixo da mesa e que estava preocupada com ele nessa escola. Ela disse que achava isso normal e que eles começam a descobrir a sexualidade, mas que isso não significava que ela fazia “vistas grossas”, que dizia que escola não é lugar de namorar e que eles ainda não têm idade para isso.

Os três últimos itens apontam-nos que, muito cedo, inscrevem-se padrões de sexualidade nos corpos infantis, e as crianças já carregam as falas e os olhares que excluem comportamentos que “desviam” de uma norma de sexualidade e gênero. Embora a professora não censurasse as crianças por esses contatos corporais e demonstrações de afeto de umas pelas outras do mesmo gênero, ela evitava que tais situações acontecessem. Cedo as crianças aprendem, nos mais diversos espaços sociais, tipos de relações “autorizadas” e “não-autorizadas” entre meninos ou meninas. Isso foi o que apareceu nos discursos infantis que me “delatam” tais atitudes. As práticas escolares participam deste processo de subjetivação e produção dos corpos infantis ao correlacionar e reforçar “regras”, “padrões” de

comportamento, ligados aos sexos, vigentes em outras instancias sociais. Nesse sentido, é importante que se interrogue: Que corpo é este que se produz na escola?

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos e desajeitados para outras tantas (Louro, 2000, p. 21-22).

A partir das considerações de Louro, podemos refletir sobre a produção escolar do corpo e, como discutimos anteriormente, inclusive com esta mesma autora, o gênero e a sexualidade são construções que participam diretamente da constituição do corpo escolar. Esta fabricação dos corpos se dá por todos os aparatos culturais que circulam nos mais diversos espaços sociais e a escola é um deles, de grande relevância. Entretanto, há espaços autorizados a falar sobre a sexualidade e o gênero na escola e sobre todos os demais que dizem de forma menos visível, porém não menos eficiente, resta um silenciamento nada ocasional, uma vez que consideravelmente produtivo de controle destes corpos. Um destes espaços autorizados é o das aulas de Educação ou Orientação Sexual. No Ensino Médio ou mesmo Fundamental, em que há aulas especificamente destinadas a esta temática, talvez fique mais explícita as formas de subjetivação da sexualidade das crianças e adolescentes. Entretanto, não apenas o modo tantas vezes biologicizante com que se fala de sexualidade salta aos olhos, como também o pequeno investimento escolar em espaços de debate e reflexão possibilitadores de encontros das crianças com a singularidade de seu próprio corpo, com o que sentem e pensam sobre a sexualidade, como nos aponta Britzman (2000). Quer dizer, falar de sexualidade na escola se resume a ensinar sobre a nomenclatura dos órgãos reprodutores, o funcionamento da fisiologia, as DST's e o uso da camisinha: os aspectos biológicos da sexualidade. Pouco se abrem espaços de troca, escuta e acolhimento dos significados da sexualidade em termos de relações, de construções de modos de existência a partir da corporeidade. Reduzir a sexualidade a seus aspectos biológicos é um modo de fazer com que crianças e adolescentes não se apropriem de seus próprios corpos enquanto potências desejantes, bem como dos processos que as atravessam e dos quais elas também são agentes. Isso porque tudo se torna frio, impessoal e externo às suas próprias vidas. É ainda de um modo moralista e normalizador que muitas dessas práticas ocorrem nas escolas.

Embora na Educação Infantil não haja um espaço específico em que se tratem as questões da sexualidade, temos essas relações acontecendo cotidianamente e talvez de modo

menos visível na relação das crianças com os professores e colegas. Dessa forma, têm-se os mesmos efeitos na educação dos pequenos se essas relações são também atravessadas por práticas discursivas biologicizantes, moralistas e normalizadoras, para as quais não se lançam questionamentos pertinentes (Britzman, 2000). Para Foucault, a sexualidade é tida como historicidade e relação e não como identidade e desenvolvimento, o que propõe um questionamento das práticas discursivas da Psicologia e da Pedagogia no espaço escolar, bem como das efetivadas pelas famílias. São esses três tipos de práticas discursivas que constituíram a infância como a concebemos na modernidade, associados aos discursos religiosos, médicos-científicos que já atuavam anteriormente.

As falas das crianças carregam em si estes discursos acerca da sexualidade e dos gêneros, sendo uma expressão do que temos instituído culturalmente enquanto formas de se relacionar com o corpo do outro e consigo mesmo; quais os repertórios comportamentais, afetivos e verbais que se constroem quando se trata do mesmo sexo ou do sexo oposto, quais os limites do toque, do afeto, do brincar, do envolvimento, do olhar “seguros”, “normais” para cada idade e de cada gênero com os demais. Há uma interiorização das normas a respeito do gênero e da sexualidade que estas crianças demonstram com suas falas de “delação” dos colegas que “escapam” às normas esperadas. Até que ponto as crianças que vivenciam estas experiências com o mesmo sexo as entendem, definem e percebem como da ordem do “namorar”? De que forma estas próprias vivências não acabam por limitar as crianças entre dois modelos de sexualidade, a homossexual e a heterossexual? Quais as implicações do que se diz e faz diante das brincadeiras entre crianças de mesmo sexo? O que pode significar ser posicionado como “gay”? Uma vez que uma criança assume gostar de brincar com coleguinhas do mesmo sexo e vivenciar experiências corporais com estes coleguinhas, o escolher seguir com estas brincadeiras não implicaria em ser capturado por construção identitária, uma vez tais expressões infantis significam, aos olhos dos demais, *ser* “gay”? Ao nos falar acerca da constituição do sujeito, Foucault vai se interrogar sobre como nos tornamos sujeitos de uma determinada sexualidade no jogo da obrigação de revelar e reconhecer a “verdade” sobre os prazeres do corpo. Ao discutir o entendimento de Foucault acerca do sujeito e o papel constitutivo das práticas sociais, Serra (1999) vai dizer que:

Foucault notou que os discursos formam os sujeitos de que falam. [...] A realidade tem sentido porque pode ser nomeada, ainda que o processo de nomeá-la não seja unívoco, linear, de uma vez para sempre, mas parte de estratégias de poder que se estendem aos efeitos de hegemonizá-la. [...] [Isso] em primeiro lugar, nos remete para a construção histórica dos significados das coisas que nomeamos, nos alerta sobre a impossibilidade de fixar totalmente um significado. Ao

mesmo tempo que nos devolve poder, nos alerta acerca do caráter histórico da significação que tenhamos em nossas mãos. (Serra, 1999, p. 336)

Assim, não podemos pensar que os nomes atribuídos às crianças que brincam com os coleguinhas do mesmo sexo ‘fora dos padrões esperados’ para seu gênero e idade possam ser entendidos como ocasionais, acidentais ou de pouca importância. Dizer que se tratam de ‘namorados’, ‘amigas demais’ ou ‘ele é gay’, dispara uma rede de relações de poder que põem em funcionamento intervenções sobre os corpos, formas de construí-los, ao mesmo tempo, que lhes oferecem lugares sociais a serem ocupados, significados com os quais devem ser entendidos e formas de adaptação destas expressões desejantes ao que seria normal.

Quero dizer, com isso, que o que é da ordem de uma experimentação do corpo e seus prazeres é logo enquadrado em uma categoria identitária - e até as crianças já sabem disso - o que podemos pensar a partir daí sobre a eficiência do controle disciplinar? Quantas brincadeiras são evitadas, quantos encontros ficam limitados, ‘poluídos’ por conta do peso de uma identidade desqualificada? Que força precisa ter um desejo de ser amigo do coleguinha para conseguir suportar o preço da humilhação, do rechaço e do estigma? Algumas vertentes atuais baseadas em teorias psicosssexuais, como a psicanálise, acreditam ser possível ‘determinar’ a sexualidade – homo ou hetero – por volta dos seis anos de idade a partir destes interesses e expressões das crianças pequenas. Não seria, ao contrário, justamente este modo heteronormativo com que lidamos com a sexualidade que produz essa possibilidade de ‘previsão’? Quero dizer, com isso, que tão eficaz é o controle e tão dolorido é o preço de lhe oferecer resistência que talvez realmente só “apareçam” as brincadeiras e experimentações corporais de crianças do mesmo sexo que tenham uma intensidade grande o suficiente para exercer resistência contra o poder. Se numa idade em que ainda se está entendendo como funcionam as regras do jogo da vida - e com que recursos se pode enfrentar os obstáculos – estas crianças são capazes de enfrentar as chacotas, talvez sejam estas mesmas capazes de fazê-lo na idade adulta porque esta seja a forma predominante do desejo destas vidas e assim, cumpram a “profecia auto-cumpridora” de que ‘já eram homossexuais’ desde criança. Toma-se enquanto essência um desejo que é visivelmente construído, limitado, normatizado e enquadrado dentro das categorias que, em seguida, irão explicá-lo.

Embora haja momentos em que as crianças reproduzam os padrões normativos, há aquelas que já escapam destes com seus modos de se relacionar com as crianças do mesmo sexo ou com o sexo oposto. Essas crianças funcionam como linhas de fuga que, de algum modo, desterritorializam os territórios escolares, afetando as construções subjetivas das

demais crianças e de todos nós. É importante lembrar, neste sentido, que nem sempre algumas crianças agem dessa forma ‘normativa’ diante das linhas de fuga das crianças que sustentam linhas de diferenciação, como nesse caso em que os dois gurus e as duas gurias eram motivo de chacota das demais. Entretanto, nestas situações, percebemos uma internalização de padrões culturais criados na nossa sociedade que normalizam os corpos infantis, enquadrando-os em categorias de sexualidade e gênero. Alguns encontros de gurus e gurias não exigem contatos corporais e outros passam por eles: multiplicidade dos modos de ser e sentir – nada a se afirmar sobre a sexualidade, como uma instância naturalizada, mas muito a se afirmar sobre o que o dispositivo da sexualidade faz com as expressões corporais infantis nas quais identifica caminhos de possíveis ‘desvios’ dos padrões ‘normais’.

5.7 – A relação das crianças entre si e com seus corpos

Aparecem, nos próximos excertos algumas experimentações das crianças com seus corpos e com as demais, expressões do que se vem chamando de ‘sexualidade infantil’.

Uma das crianças, B. enquanto assistia a fala do autor, coloca seu dedo entre as pernas e se masturba diante da multidão, contam-me as professoras que pediam que ela se sentasse ‘direito’ várias vezes sem efeito. ‘Ela até virava os olhinhos e não era emoção de ver o autor’ e riam enquanto contavam. Presencio duas meninas no sofazinho, uma sentada no colo da outra de frente para ela pulando divertidamente num contato corporal prazeroso, quando me vêem disfarçam brincar de filhinha e mamãe um tanto constrangidas. A diretora presencia também duas crianças, I. e M. , ele com o dedinho por trás da saia da garota.

Alguns jogos corporais infantis...

A diretora viu um menino com a mão dentro da calça de uma menina enquanto esta fazia o mesmo com ele, sentados no cavaleiro de balanço. Ao verem a chegada dela, tiraram e seguiram brincando normalmente. Aí chega a professora G que me diz assim ‘é só porque você veio fazer esta pesquisa, nunca isso tinha acontecido’. Rimos, então, e eu disse que será que agora é que estávamos prestando mais atenção. Em seguida, a diretora se perguntou como aquilo devia ter acontecido, quem dos dois havia proposto ou se, como pensei eu e a outra professora, eles descobriram se esbarrando e foi acontecendo. Não sabíamos, não é?

A professora conta-me que algumas crianças dão selinho nos pais e entre si, se eu achava isso normal, diante de toda a sala. Digo, então, que depende do sentido do selinho em cada contexto, tanto para a criança como para os pais e que para algumas famílias isso fazia parte da cultura familiar e tinha um sentido afetivo. Fala-me, então, que depois os pais reclamam que eles começam a fazer isso na escola entre os coleguinhas e falar que são namoradinhos. E que são os mesmos pais que reclamam disso na escola que fazem isso em casa. Digo a ela que devia questionar isso com os pais que reclamam, que se em casa isso tem sentido afetivo, por que o namorar deles na escola com beijinho também não podia ser? Diz ainda que nós duas sabemos que eles sabem bem o que significam esses contatos corporais que não são tão inocentes. Digo que concordo, mas que, de todo modo, o sentido que eles dão para estes prazeres não é o mesmo que nós adultos damos, que não se trata da mesma sexualidade, mas que sempre remetemos tudo o que as crianças vivem a ela.

Nos dois primeiros excertos aparecem momentos de experimentação das crianças: sejam com as demais, sejam com seus próprios corpos. O terceiro excerto trata do contato corporal das crianças com seus pais e nos três a questão que assombra tanto a escola quanto as famílias é se estes comportamentos são sexuais, se passam pela esfera da sexualidade ou se são contatos “inocentes”. E de que corpo estamos falando aqui?

O corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica; [poder que se exerce] pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana. (Fraga, 1999, p. 213).

O que significa entender o corpo como construção histórica? Quais as implicações de não se entender o corpo enquanto origem, essência, natureza pura, universalidade? Como nos diz Souza, N.:

É na análise da trama histórica dos corpos, ou seja, dos diversos e distintos processos sociais que os antecederam e atravessam (e atravessam) neles se inscrevendo e os produzindo, que talvez se criem as condições para pensarmos nos corpos como efeitos desses gerenciamentos. Percorrer tais processos talvez nos possibilite, ao percebermos a multiplicidade dos outros e outras que nos habitam, estranhar os certezas em relação àquilo que nos contaram e que acreditamos ser e, também criarmos outras formas de nos

relacionarmos e de estarmos no mundo. Esse olhar histórico não procura a identidade num reconhecimento do passado, mas se interessa pelo passado para, ao mostrar as discontinuidades, os regimes, as multiplicidades, as relações de força, os interesses, os sentimentos, enfim, os elementos cotidianos a que os corpos se encontram submetidos e se submetem, problematizar tais gerenciamentos e transformar aquilo que nos tornamos em relação às coisas que reconhecemos existir no mundo, inclusive, nós mesmos. (Souza, N., 2001, p. 122)

Por isso nós nos detemos no processo de escolarização enquanto construtor dos corpos infantis e dos professores e nos interessamos pela história da sexualidade e da anormalidade e da formulação do conceito de desejo... O que podemos dizer, então, sobre as expressões corporais infantis? Em primeiro lugar, esta mudança no olhar sobre o corpo permite-nos pensar que não haveria comportamentos ‘naturais’ das crianças e, em contrapartida, os desviantes, uma vez que entendemos este processo de naturalização e demarcação da anormalidade enquanto invenções modernas. Assim, temos no primeiro fragmento, jogos corporais entre meninas e podemos, a partir daí, pensar sobre a invisibilidade das expressões corporais entre duas mulheres na nossa cultura. Diante dos diversos investimentos da heteronormatividade sobre os corpos, estes comportamentos vão sendo encaminhados de modo a deixarem de acontecer, ao mesmo tempo que as relações de poder investem na produção de um corpo heteronormativo. Nessa cena das duas meninas, notamos que estas normas sobre a sexualidade e o gênero ainda não foram eficazes o suficiente para heterossexualizar os prazeres.

Quer dizer, o desejo faz-se por entre as fissuras das instituições normativas do gênero e da sexualidade, ao mesmo tempo que estas crianças nos mostram que seus corpos não foram totalmente capturados por diversas estratégias de poder, como o biopoder, que atua diretamente sobre o corpo, o sexo e os seus prazeres. Entretanto, elas se sentem ‘constrangidas’ ao serem vistas, o que nos aponta que há um reconhecimento dessas crianças do que se espera sobre as mesmas em termos de desejo, postura e relação com o mesmo gênero. Ao mesmo tempo, a própria norma está reconhecendo estas crianças como sujeitos sociais, envolvendo-as como uma ameoba que estende seus braços. Diante do silenciamento destes prazeres, destas expressões nas relações de um mesmo gênero entre si na nossa cultura, nos diversos aparatos culturais, a criança talvez reconheça o caráter pouco aceito destes comportamentos, mas isso não é suficiente para impedi-las de fazê-los. E mais que isso, não foi capaz de promover agenciamentos desejantes para que estas crianças ‘escondessem’ suas experimentações, para que estas não pudessem acontecer num espaço público. É o olhar do outro que faz com que estes movimentos de diferenciação se ‘constranjam’. Até então, eles

são explicitados em público, como potências ativas afirmando-se no social. Talvez o investimento heteronormativo sobre estas crianças, a partir tanto do processo de escolarização, quanto dos demais espaços sociais, seja capaz de fazer com que elas se envergonhem por suas experimentações corporais. Será que também não é assim que nós deixamos de experimentar diversas formas de relação, de corporeidade, de afecção com o outro, tornando nosso desejo repetitivo?

Trata-se, ainda, de prazer? Ou prazer seria um modo de reduzir uma multiplicidade de afetos? Sobre esta discussão, remetemos o leitor para o item 1.2. Ali discutíamos que o prazer, na visão de Deleuze, é uma forma de reterritorializar as potências desejantes sobre um único significante, altamente capturável pelas estratégias de poder. Ao mesmo tempo, podemos nos tornar grosseiros com as diferenças ao dar a mesma denominação genérica para uma infinidade de modos de sentir as relações entre os corpos:

Suponhamos que, examinando os estados agrupados sob o nome de prazer, nada de comum descobramos entre eles, a não ser serem estados buscados pelo homem: a humanidade terá classificado coisas muito diferentes em um mesmo gênero, porque encontrava nelas um mesmo interesse prático e reagia a todas da mesma maneira. (Bergson apud Deleuze, 1999, p. 2004)

A medida da captura do desejo pelos processos de normalização não é a medida da repetição dos nossos investimentos desejantes num campo social? Por isso o experimentar torna-se pesado e assustador? Ou trata-se somente de uma certa invisibilidade pública destas experimentações no mundo adulto como estratégia de escape às diversas formas de controle social? Mas esta invisibilidade, por si só, não seria também um efeito do poder sobre os corpos e um modo destas expressões não terem reconhecimento e legitimidade?

O que se pode afirmar, então, sobre estas experimentações infantis? Só as crianças podem dizer como estes afectos se configuram. Se tudo se resume a este único tipo de afecção que costumamos atribuir à esfera da sexualidade: o prazer. Que outras sensações, sentimentos e aprendizagens envolvem estas brincadeiras? Prazer não seria a forma habitual normatizada com que tratamos da sexualidade, excluindo dela todos os demais entornos lúdicos que a acompanham? Será que as crianças, ao aprenderem estas brincadeiras, as irão repetir com todo mundo, em todo lugar, a qualquer hora? Seriam, então, os selinhos dos pais ‘sexualizados’ pelas crianças ou pelos próprios pais? Não seriam as crianças capazes de diferenciar os afetos vivenciados em cada tipo de relação, em cada encontro? Então, sentimos a mesma coisa quando abraçamos um desconhecido a quem somos apresentados, a própria

mãe, o namorado, a colega de trabalho ou a amiga que não vemos há alguns anos? Em todas estas situações se tratam de abraços...

Ao mesmo tempo, o que aprendem as crianças numa convivência (cada vez mais limitada pela aceleração capitalista) com os membros familiares diante da televisão? Quando os pais se sentam para ver telenovelas com os filhos, cotidianamente, diante do envolvimento com a atividade e das formas de expressão de afeto que lhes são apresentadas, seria estranho que quisessem experimentar seus corpos como as personagens das novelas da televisão e expressar suas sensações e sentimentos a partir dos modos de expressão que a mídia lhes apresenta? Se justamente o encontro com os pais é intermediado pela televisão e seus programas inevitavelmente educativos, seria impensável que a subjetividade familiar e a relação do adulto com a criança se permeassem por estes repertórios de relação da tv? Ao mesmo tempo, cada família faz suas combinações, recortes e significações do que aprende com a televisão e os demais aparatos culturais, o que nos lança numa imensa complexidade e multiplicidade de formas de entender os contatos das crianças com seus colegas e os selinhos das crianças com os pais.

A partir dos diversos excertos apresentados até aqui, podemos analisar algumas práticas corporais que incidem sobre a infância, inclusive no que tange ao funcionamento do dispositivo da sexualidade diante dos devires-infantis. Nesse sentido, entram em questão os enrijecimentos dos modos de ser adulto e estar com as crianças que imobiliza m os corpos dos professores, silenciando também os corpos das crianças. Atento para as “cenas” relatadas pelas educadoras ou por mim presenciadas, em que aparece a produção da sexualidade na escola, exclusivamente nas relações das crianças com seus pares, produção acoplada às produções de gênero sobre a infância. Importa aqui, principalmente, o que as crianças questionam e desterritorializam sobre o que concebemos enquanto sexualidade e gênero, bem como os modos de subjetivação dos corpos infantis na escola. Como nos diz Poklodik, (2002, p. 19) sobre o corpo: *Ele é síntese do que vivo e posso e não [somente] a representação do que penso.*

Mas são somente os corpos infantis produzidos no espaço escolar? Ou também o corpo das professoras, da direção, dos próprios pais em sua relação com a escola? Ao efetivar o funcionamento deste dispositivo, não são as famílias e as educadoras também subjetivadas por este processo? Tratamos, anteriormente, de algumas das relações institucionais que sustentam as práticas escolares, como as das professoras entre si e com a direção. Seguiremos, agora, com a relação das educadoras com as famílias e, por fim, destas com as crianças.

Cap. 6 – Alguns momentos da relação das educadoras⁹⁶ com as famílias

Este capítulo aborda alguns elementos da relação das famílias com a escola a partir de uma atividade realizada em sala de aula com as crianças e uma reunião de pais.

A família constitui um plexus de relações de dependência indissociavelmente privadas e públicas, um elo de liames sociais que organiza os indivíduos em torno da posse de uma situação [...] outorgada e reconhecida por setores sociais mais amplos. É, portanto, a menor organização social política possível. (Donzelot, 1986, p. 49)

6.1 - As famílias “desestruturadas”...

O excerto seguinte traz-nos uma cena na qual aparece, em parte, a visão das educadoras sobre as famílias das crianças. Parece circular a concepção de família ‘desestruturada’ por conta de não poder enquadrar a mesma no modelo pai-mãe-filhos.

Ao chegar à escola, acompanho uma atividade com materiais recicláveis. No início, a professora D. diz às crianças que as embalagens não foram bem lavadas e me diz de canto que eles não têm a menor higiene em casa, que ela cansa de ensinar, que os pais deles ‘são assim’. Pergunta às crianças numa rodinha: “Quem mora na sua casa? Seus pais são casados ou separados?” A estagiária já me olha e diz ‘ só tem umas duas crianças que os pais não são separados, com jeito indignado’. Algumas contam, então, que os pais moram na mesma casa, mas que são separados e a professora pergunta contrariada como era possível isso. Uma delas responde com naturalidade, ao mesmo tempo em que eu: ‘eles são amigos’. A situação de pais separados parece-me mais alarmante e incômoda para a professora que para as crianças. Resolvo, então, tentar dar espaço a isso perguntando a eles o que sentem dos pais serem separados. Entretanto, na seqüência, a professora segue perguntando um a um, ‘o que você sente dos seus pais serem separados, você fica triste, fica com saudade ou não, nem liga de seu pai morar longe?’ Tais perguntas já “induzem” que todas as crianças se entristeçam com isso. Assim, as respostas seguem desse modo: “sim, fico triste”, olhinhos cabisbaixos, alguns a princípio não fazem esse movimento e pensam o que sentem, mas concluem que ficam tristes, até porque não ficar no contexto da pergunta é ‘nem ligar que o pai tá longe’. Saem todos tristes, senti que foi um movimento

⁹⁶Quando utilizo o termo educadora, refiro-me tanto às professoras quanto à direção e a estagiária da escola, conforme explicado anteriormente.

de ressentimento em torno do que vivem, porque lhes ‘falta’ a família ideal e como se fosse um trauma ser filhos de pais separados. Algumas perguntas que acompanharam estas foram: ‘E com quem seu pai mora?’ Quando a resposta era “ninguém” e a professora sabia que ele tinha namorada, seguia ‘mas, quem vai visitar ele (sic) de vez em quando? A namorada, né?’ E não tinha a possibilidade de não responderem, para quem se envergonhava ela dizia, ‘vamos lá, tá todo mundo respondendo, é sua vez.’ (sic)

Havia uma criança que era da ‘fundação’ cujo pai havia morrido. Não tinha notícias da mãe, mas dizia gostar muito dos dois monitores que eram pai e mãe para ela. A criança gaguejava muito enquanto falava, nervosa e com voz de choro diante da comparação explícita com os colegas na ‘roda da família’. Algumas crianças, que já entendiam o que estava em jogo naquelas perguntas, respondiam orgulhosas de ‘meus pais são casados’, ou envergonhadas de ‘separados’, outras ainda não estavam nesse jogo de significados. Mas todas produziram tristeza nesta situação. Fiquei paralisada porque deu o horário do lanche e não pude intervir sobre este modo de tratar os afetos das crianças com suas famílias. Falei, então, que era muito importante que o pai pudesse visitar e participar da vida deles e que isso cuidava da saudade e que era ruim quando os pais brigavam juntos, que talvez também fosse legal ter duas casas, foi o máximo que pude fazer.

Na hora do lanche, conversei rapidamente com a professora de que o rótulo de pais separados era ainda muito estigmatizante. Ela concordou imediatamente e já emendei que era uma visão moralista que acreditava que existia um tipo de família ideal em que pai e mãe devem morar juntos. Ela se surpreende, mas acena. Em seguida diz, ‘mas têm crianças que têm muitos problemas de serem separados os pais porque eles ficam brigando, colocando a criança no meio, falando mal do outro’. Concordo com ela e digo que, entretanto, isso pode acontecer com pais que moram juntos também e que tudo depende da relação que eles criam entre si. O problema são as brigas que envolvem a criança, estejam os pais separados ou juntos. Falo que uma criança de pais separados não tem, necessariamente, mais ‘problemas’ que uma criança cujos pais vivem juntos e cito o exemplo da garota que ‘namora’ o coleguinha e os pais acham que tem ‘puberdade precoce’, ressaltando que os pais dela vivem juntos, e mesmo assim, a escola tem dificuldades com ela. Ela é chamada para outras tarefas e a conversa não segue. Pequeno retorno que tento dar a ela no pouco tempo que possuo.

A atividade foi proposta pela educadora, visando trazer elementos para a minha pesquisa. A princípio, eu não sabia do que se tratava. O que pude perceber foi o lugar esperado para o profissional da Psicologia na escola: identificar os alunos-problemas a partir das histórias de vida, em função das características familiares. É como se diante de um

psicólogo na escola, coubesse tratar destas questões, como se isso fosse da minha competência e a Psicologia se incumbisse de olhar para estes ‘problemas’, desta forma. Aqui aparece um pouco da apropriação dos saberes psi nas práticas escolares, do modo como eles funcionam no fazer cotidiano dos professores e das demandas que são oferecidas aos psicólogos logo de sua inserção no espaço escolar. O objetivo da educadora era facilitar o meu trabalho de pesquisa, oferecer-me um ‘prato cheio’.

O que seria uma família ‘desestruturada’? Aquela que não cabe no modelo de família nuclear burguesa a partir da qual tomamos todas as demais enquanto anormalidades? Hickmann (2006, p. 76) aponta-nos a recorrência deste tema e modo de olhar em suas pesquisas, relatando que a idéia de família desestruturada tem aparecido diante de uma *expectativa de uma família ‘estruturada’, com a qual as crianças e jovens das classes populares deveriam se espelhar*. Que dispositivo normalizador funciona aqui enquanto constrangedor das famílias ‘anormais’?

É importante ressaltar que a organização dessa nova família celular tem um papel fundamental na educação das crianças. A entrega do corpo dessas crianças da família para a escola pressupõe, também, outra aliança, que é a aliança família-escola [...] Além da vigilância da criança e do adolescente nas famílias, estes passam a frequentar a escola, que é um outro espaço de controle, de normalização e de disciplinarização. É preciso que todos os espaços da escola e da família sejam devidamente organizados de forma que o corpo da criança e dos adolescentes se torne um corpo educado. (Klaus, 2004, p.63)

Trata-se do Estado funcionando através da instituição escolar em associação com a instituição familiar. Esta última consente com o controle escolar na medida do seu reconhecimento da importância e autorização da fala especializada que a Educação tem a oferecer sobre o seu filho. Retomando, assim, o momento em que Foucault faz uma genealogia da produção da maquinaria familiar em sua aliança com o Estado, segue Klaus:

[...] a harmonia entre a ordem das famílias e a ordem do Estado é a produção mais de uma conveniência tática, dado que as preocupações de ambas não são da mesma natureza. As preocupações da família diziam respeito a tudo aquilo que poderia prejudicar sua honra e sua posição. Já as preocupações do Estado tinham relação com o desperdício de forças vivas. Dessa forma, hospitais, hospícios, conventos, que absorvem os indesejáveis da família, servem de base para as internações corretivas sobre a vida familiar. (Idem, p. 64)

Podemos incluir aqui, também, as instituições educacionais, como os colégios internos, aos quais eram enviadas especialmente as moças que não se enquadravam no que se esperava de uma mulher da época e visavam corrigir os comportamentos inadequados,

produzindo futuras ‘mulheres de família’. Temos este investimento corretivo sobre as famílias na prática da rodinha que busca investigar sobre o enquadramento destas na norma familiar. Diante de tal atividade, as crianças não têm possibilidade de intimidade ou privacidade, têm de falar sobre suas famílias mesmo que não queiram e a roda também constrange neste sentido. Os saberes que as professoras têm sobre as crianças, acerca de suas famílias, por exemplo, são produzidos nas entrevistas de ingresso, a partir das quais cada um é marcado no contexto escolar conforme sua ‘história pregressa’.

Há, nessa relação família-escola, uma vontade de verdade que estabelece um tipo de controle e normalização sobre a família, de forma que, ao ‘conhecer’ essa família, a escola possa interferir nos modos de viver e conviver de seus membros e, ao interferir, encaminha, sugere, pretende ‘ensinar’ quais as melhores formas de educar seu/sua filho/a não-aprendente, num discurso que, muitas vezes, culpabiliza as relações familiares pela condição em que essa criança se encontra. (Barbosa, M.L., 2006, p. 178-179).

O que se produz com a exposição destes assuntos no grupo maior? Como se sentem essas crianças diante do entendimento de que suas famílias não são ‘normais’? Nesta prática de perguntar sobre as famílias das crianças, temos as estratégias de governo em torno do ‘fazer falar de si’, como discute Foucault (1985). Estas funcionam como forma de extrair saberes dos sujeitos para depois investir formas de poder sobre os corpos, uma vez que a relação entre saber e poder efetiva o governo das populações. A respeito do funcionamento das práticas confessionais, Ratto (2006) vai dizer que:

Durante muito tempo a confissão esteve diretamente ligada à prática da penitência, mas com o passar do tempo, a partir do Protestantismo, da Contra-Reforma, da Pedagogia do século XVIII e da Medicina do século XIX, as práticas confessionais foram perdendo seu caráter ritual e exclusivo. A difusão do modelo confessional alastra-se e este passa a servir de modelo operacional para toda uma variedade de relações, incluindo alunos e professores, pais e filhos, médicos e pacientes. Diversificam-se, assim, tanto as motivações quanto os efeitos esperados da confissão e, além disso, as formas de operação dessa tecnologia comunicativa. A confissão, desse modo, não apenas abre outros domínios do saber como também inaugura novas maneiras de proceder em domínios já existentes. (Ratto, 2006, p.10-11)

A partir da incitação à fala, as instituições podem melhor governar e a confissão é um meio de exercício eficiente de poder que atua por constrangimento e que se apóia ainda na ilusão que carregamos de que nos libertamos à medida que falamos. Quer dizer, a partir da hipótese repressiva, acreditamos que somos reprimidos e que o silenciamento dos discursos é a única forma de exercício de poder sobre nós mesmos, que este atua somente por repressão. Entretanto, o que os estudos foucaultianos nos apontam é que o poder, ao fazer falar, produz

uma multiplicidade discursiva sobre os corpos, não atuando apenas por repressão. Como nos diz Deleuze (1992, p.161-162):

Às vezes se age como se as pessoas não pudessem se exprimir. Mas, de fato, elas não param de se exprimir. [...] De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito.

Outro aspecto importante a ser considerado no excerto apresentado são as referências das educadoras acerca dos hábitos de higiene das crianças e das famílias, que aparecem logo no início do excerto. Tal preocupação também apareceu em outras conversas com as educadoras em que surge uma crítica um tanto irritada em relação às famílias no que diz respeito às condições precárias que oferecem aos seus filhos, tanto em termos de hábitos de limpeza pessoal e da casa, quanto de alimentação e ensinamentos de comportamento. Sobre esta recorrente questão que aparece no cotidiano escolar, Schwarzbach diz:

À creche cabe entender os limites e as dificuldades que as condições sociais das famílias, muitas vezes, impõem ao cumprimento das normas por ela impostas. As condições materiais da creche frente às famílias, por exemplo, são freqüentes causas de intimidação da mãe que não consegue oferecer a seus filhos a mesma qualidade e variedade de alimentos, as mesmas condições de higiene, semelhantes condições de conforto ambiental etc. (Schwarzbach, C. et al, 1993, p.11)

Não que achemos que as normas da escola devam ser cumpridas como se esta instituição estivesse acima da família e seus saberes fossem mais verdadeiros e legítimos. Há que se tomar cuidado com os discursos voltados à necessidade de dar condições melhores de vida para as famílias, uma vez que nestes circulam forças que visam permitir, a partir deste ato, um melhor governo das mesmas. Ao mesmo tempo, se não há este mínimo de compreensão das condições familiares, fica inviável entre escola e família, uma interação produtiva de outros efeitos além do governmentação.

Trata-se de um pensamento que entende a família ou a infância que foge ao 'instituído' enquanto desvio, problema, anormalidade. As crianças de pais separados tendem a ser problemáticas na medida em que entendemos que exista um desenvolvimento 'normal', saudável, padronizado, que se dá segundo um ideal de família: nuclear burguesa.

Entender a infância como uma construção sócio-histórica talvez permita-nos interrogar os discursos hegemônicos que naturalizaram uma determinada infância como universal, a partir da qual categorizamos as outras infâncias como diferentes e não normais e

reconhecer outras possibilidades para se viver esta fase da existência. Pensar outras configurações de infância não significa ignorar os problemas relacionados às questões sociais, econômicas, políticas que atingem as crianças; ao contrário, entendê-la como uma materialidade fabricada na rede de elementos que se articulam na cultura pode levar a compreender a ocorrência de outras configurações para o tornar-se criança e interrogar o fluxo de artefatos apresentados como necessários ao alcance da infância 'normal' e à 'correção' das infâncias 'anormais'. (Souza, N., 1999, p. 151)

Numa conversa com a professora M. aparecem, ainda, alguns elementos sobre a relação da escola com as famílias.

Ela diz que é bem difícil a relação com eles, que tratam mal as professoras que não valorizam o trabalho delas. Diz de uma situação em que um aluno seu de cinco anos estava no semáforo à uma da madrugada pedindo esmola e ela disse que ele deveria ir para casa senão ela chamava o Conselho Tutelar. No dia seguinte, a mãe veio à escola chamando-a de 'vadia', "havia 'os representantes da SMED na escola, que disseram que eu estava errada", disse ainda.

Parece que a escola associa-se às diversas instituições sociais, participando do governo das famílias. Assim se associam escola, Conselho Tutelar, SMED e organizações de saúde na tutela das famílias pobres. Embora haja uma aliança entre o saber especializado e as famílias, conforme descrito por Foucault⁹⁷ e seus leitores como Donzelot (1986), assistimos, atualmente, a uma relação altamente conturbada entre escola e família nos mais diversos espaços escolares, sejam da Educação Infantil ou não. No excerto seguinte, temos visibilidade de alguns elementos desta relação e das (im)possibilidades de diálogo e parceria. Compartilhamos com a perspectiva de Klaus (2004) acerca desta relação, entendendo *a escola e a família como fabricações e como dois lugares que fazem parte de um espaço mais amplo ao qual denominamos espaço social. Estas duas instituições estão envolvidas no disciplinamento, ordenação e regulação dos indivíduos e da sociedade.* (Klaus, 2004, p.51).

⁹⁷ Tema do item 2.5

6. 2 – A reunião “com” os pais

Apresentamos, agora, o momento em que participei de uma reunião com os pais, com o objetivo de apresentar-me enquanto pesquisadora e pensar com eles sobre a possibilidade de um grupo de pais.

Chego à escola e as cadeiras estão dispostas em círculo no saguão, no mesmo lugar onde antes houve as atividades culturais. Encontro a diretora e esta me diz que preparou algumas atividades para fazer com os pais e que têm a ver com o “nosso” grupo de pais do ano seguinte. Pergunto-me o quanto ela quer fazer algo junto comigo com os pais, se prepara isso sozinha e somente me informa. Digo que gostaria, então, de ver o que ela preparou de atividade com eles, ela desconversa. Insisto e, meio contrariada, ela me mostra algumas perguntas sobre a opinião dos pais acerca da escola e das funções pedagógicas destas. Diz que eles responderão em grupo. Converso com as crianças antes de começar a reunião e ela inicia sem me avisar, como se eu não estivesse ali. Ao notar, vou em direção a ela e sento ao seu lado.

Ela diz da pauta e depois que vou me apresentar e dizer de uma pesquisa que estou fazendo na escola. Apresento-me e pergunto sobre a carta que enviei aos pais, falando do meu trabalho. Os pais entreolham-se surpresos e dizem não terem recebido carta nenhuma. (Havíamos passado uma manhã discutindo sobre o conteúdo da carta, a importância de que os pais soubessem da pesquisa e a assinamos juntas) Olho para a diretora que, a esta altura, encontra-se ‘fora’ do círculo da conversa e ela me diz, gesticulando, que não mandou, tiveram um ‘probleminha’ e depois ela me explica, sendo que tivemos tempo antes da reunião para que ela me avisasse disso. Fico constrangida e tenho que retomar o que havia preparado para dizer aos pais. Falo, então, um pouco da pesquisa e seus objetivos, leio parte do convite. Os pais interessam-se pela fala, compreendem-me, uma avó faz uma pergunta e falo do espaço que abriremos aos pais no ano seguinte. Quando vou dizer que iria entregar os termos de compromisso para assinarem, a diretora interrompe-me e diz que depois eles serão enviados para casa.

Quer dizer, ela descumpre os dois combinados que fizemos, o primeiro de enviar a carta e o segundo de aproveitar a reunião para pegar as assinaturas. Percebo que ela não quer que os pais saibam sobre a minha pesquisa, até porque, num dado momento, havia dito que eles assinariam tranquilamente como assinam a lista de presença. Termina a reunião e vou embora com muita raiva, mas sem oportunidade de conversar sobre isso porque os pais a cercam para conversar e perguntar sobre as reformas da escola, apresentadas no início. Vou embora e digo que depois ligo para conversarmos...

É importante esclarecer aqui que a carta havia sido discutida com a direção, sendo que a havíamos assinado juntas, que as sugestões de alteração já haviam sido atendidas, numa tentativa de fazer esse contato com os pais em parceria com a direção. O conteúdo que se solicitou que fosse alterado dizia respeito à relevância da pesquisa para o espaço escolar: foi-me solicitado que se retirasse essa parte na carta que foi enviada posteriormente, como se pode observar nas diferenças entre o anexo 3 e o 4. Esta postura institucional aponta-nos que o entendimento que se tinha da pesquisa é de que ela servia ao pesquisador, como foi comentado quando perguntei sobre a necessidade desta alteração: ‘ a pesquisa não tem como objetivo contribuir para a escola, mas estudar a sexualidade das crianças’... Aparece uma desconexão entre a discussão da sexualidade e as práticas escolares, como se tal temática não pudesse contribuir para o cotidiano escolar, conforme discutimos no capítulo 3 sobre o entendimento da escola acerca da pesquisa.

Não enviar a carta significou que os pais não tivessem a oportunidade de conversar comigo no espaço escolar, colocando suas dúvidas, sugestões e percepções quanto à pesquisa. Eu fui informada de que a adesão deles às reuniões era pequena. Avisá-los de que haveria mais este assunto em pauta poderia motivar que viessem, caso fosse do seu interesse discutir um tema não corriqueiro, e ao mesmo tempo, delicado, pois envolvia o cotidiano escolar de seus filhos. Havia muito tempo que eu solicitava um espaço de participação nestas reuniões. As datas de sua ocorrência não me eram acessíveis e isso foi postergando este momento.

Acabo tentando minimizar a situação, enviando, posteriormente, os termos de consentimento acompanhados das cartas, para poder me assegurar de que os pais saberiam o que estavam assinando e que aquele fosse realmente um termo de esclarecimento e ‘consentimento’ e não um termo de ‘desconhecimento’. Com medo de que os termos fossem separados das cartas, peço que haja um espaço de assinatura também na carta. Isso gera um desentendimento entre mim e a direção, que não aceitava a proposta de assim enviá-los. Como eu suspeitava, a idéia era enviá-los separadamente. Tanto que diversos assim voltaram, separados. Alguns sem a assinatura na carta. Após este episódio, encerra-se a pesquisa na escola. Fico aliviada porque as crianças que fazem parte da maioria dos excertos que eu visava analisar haviam enviado o termo assinado completamente. Os que vieram sem assinar não tiveram falas aqui publicadas.

O excerto seguinte traz a continuidade da reunião descrita no fragmento anterior. Aqui aparecem, também, alguns elementos da relação que se estabelece entre família e escola.

A direção apresenta o projeto para o ano seguinte de reforma da escola e recebe depois da atividade em grupo algumas sugestões e questionamentos dos pais quanto à escola: os horários das reuniões de pais serem inacessíveis, o total desconhecimento por parte da maioria sobre a função do conselho escolar, bem como quem são seus membros e de que forma poderiam participar, quais os horários de suas reuniões e a possibilidade de participarem destas também. [...] Embora se fizessem falas no sentido de considerar o que os pais diziam, a reunião termina sem perspectiva de mudança no horário das reuniões ou mesmo sem explicações sobre o conselho ou propostas de como fazer para que ele seja mais acessível aos pais. A diretora centraliza demasiado seu poder, não distribui ou faz circular este nem dentre os professores nem dentre os pais. Com uma argumentação e um jeito suave, de voz baixa e mansa, ela passa a idéia de que considerava relevantes e pertinentes suas contribuições, envolve-os em seu discurso eles quase nem percebem que não foram ouvidos, que aquele espaço de os deixarem falar era meramente ritualístico. É a mesma coisa que ela faz comigo, embora alguns pais não tenham digerido bem a falta de retorno consistente a suas falas, o que tiveram foi um 'fazemos o melhor que podemos pela escola, vocês sabem como é difícil conciliar horários, nunca vai haver horários que todos possam'. Entretanto, as mães referiam-se aos horários no meio da tarde, por exemplo, que tornavam inviável àquelas que trabalham sua participação.

Quando se pensa em um projeto educativo para as instituições de Educação Infantil, é preciso recordar que educar a criança não é tarefa exclusiva da instituição, nem seu monopólio. O primeiro desafio está, pois, em querer estabelecer uma interação efetiva entre a escola e a família. Enquanto a creche não conseguir reconhecer-se como instituição diferente da família, com objetivos semelhantes, mas funções diferenciadas, o conflito latente e a disputa pelas crianças minarão a sua relação com os pais e, certamente, pouco favorecerão um espaço de diálogo. (Schwarzbach, C. et al, 1993, p. 10)

O que aparece é um movimento em que a participação do grupo de pais é secundária, na verdade nem é desejada porque não há o mínimo de flexibilização para que ela aconteça. Ao mesmo tempo, há um discurso de que as atividades de palestras promovidas pela escola se dirigem aos pais e que eles que não se envolvem, porque não comparecem, não querem, quando, na verdade, não se considera, no planejamento, horários em que estes pais possam estar presentes.

De que modo é considerado o desejo dos pais de participarem das atividades da escola? Quais os embates que este desejo encontra diante do desejo da escola de se fechar para o Fora? Seriam os pais também 'estranhos', 'invasores da privacidade da escola'?

Aparecem nesta reunião algumas diferenças trazidas pelos pais à escola. Poucas, ainda, uma vez que, diante do número de alunos da escola, há poucos pais na reunião. Como seria possível que a escola se tornasse permeável a estas diferenças desestabilizantes dos pais? Não teriam eles algo a agregar para as dificuldades cotidianas que as educadoras vivenciam? Não seria o conselho de classe um espaço de integração entre família e escola? Há, no mínimo, duas linhas desejanter territorializando-se nesta reunião. Uma delas é a de que a escola investe um espaço em que os pais não fazem parte dela enquanto agentes, mas enquanto aqueles que são informados devem cumprir com suas responsabilidades. Entretanto, a gestão da escola não constitui intervenção de que possam fazer parte com suas forças ativas.

Uma segunda linha é a de que se faça um grupo de pais para investir nesta relação família-escola... Este grupo seria um espaço de troca e construção coletiva ou mais um espaço de domesticação das famílias pobres, de normalização de suas condutas? Por isso parece que a reunião é *para* os pais e o grupo seria também *para* eles e não *com* eles. Há uma relação de poder que se estabelece entre família e escola. A primeira possui um poder diferenciado quanto à educação dos filhos, a última palavra é sempre da família e as escolas, em geral, não apenas de Educação Infantil, sentem-se à mercê de algum tipo de descuido seu que possa ser motivo de cobranças das famílias. Diante deste posicionamento das forças nas relações escola-família, a escola se vê, muitas vezes, impotente diante da complexidade de questões que atravessam a prática educativa, sem poder intervir sobre a realidade das crianças a partir de um certo limite. Ao mesmo tempo, no espaço escolar, quem detém o maior *quantum* de poder nesta relação são as educadoras e, ali, podem ‘dizer’ a partir de um discurso especializado sobre as condutas das crianças que acontecem no espaço escolar, estendendo até o espaço doméstico algumas prescrições. Trata-se de duas instituições de governo da infância que criam entre si formas de negociação desta gestão dos pequenos e dependendo da situação envolvida, as forças se rearranjam e um dos pólos pode entrar em desvantagem.

Há uma dificuldade para que se estabeleça uma parceria entre família e pais, que este lugar de exercício de poder de ambos possa vazar pelo desejo de poder e se configurar, também, enquanto desejo de potência. Explica-me a direção em outra ocasião, que os horários são no meio da tarde porque elas têm poucas professoras e para que fosse em outro horário, seria necessário pagar horas extras para as professoras virem à noite e a escola dispõe de poucos recursos. Como eu havia dito, anteriormente, há na Educação Infantil, poucos horários de reunião, que, juntamente com outros fatores, configura a impossibilidade de um espaço continuado de troca, escuta, acolhimento e construção dos saberes sobre as práticas escolares. Tal situação torna as condições de trabalho destas educadoras geradoras de sobrecarga de

demandas, impossibilidade de vínculo de trocas entre os pares e fonte de sentimentos de impotência, desvalorização do trabalho. E por que não expor esta situação aos pais? Compartilhar com eles as dificuldades, o sistema perverso da escolarização, buscando coletivamente um enfrentamento deste ‘des-investimento’ na Educação Infantil? O que torna o problema um assunto individual ou, no máximo, um problema de uma organização fechada em si mesma? Tratando-se de uma escola pública, esta questão se intensifica e silenciar estes problemas torna-os cristalizados. Como nos diz Hickel (2000, p. 58)⁹⁸.

Ao aproximarmos nosso olhar em direção à escola, podemos vê-la como dobra ensimesmada, encastelada, sem zona de permeabilidade, que se quer gueto, perseverando numa identidade [perdida] em dicotomia com o lado de fora, onde as coisas acontecem.

Trago, aqui, estes questionamentos no sentido de ‘abrir’ os problemas, ‘aumentá-los’, com vistas a poder transitar de outra forma por ‘entre’ eles. Talvez deslocá-los, complexificá-los, enfim, torná-los mais produtivos. Trata-se do mesmo tipo de relação que se estabeleceu comigo e que apareceu, anteriormente, no excerto anterior e no capítulo 3. A análise dos movimentos institucionais que ali encontrei, bem como da relação destes com a pesquisa, dariam um outro trabalho de dissertação. Seguiremos com algumas discussões possíveis sobre estes movimentos, sem pretender aprofundar seus desdobramentos neste momento.

6. 3 - Sobre a (im)possibilidade de se deixar afetar pelos encontros com alegria: algumas durezas na vida e na escola...

O inconsciente, para Nietzsche, é composto por relações de forças, assim como são todas as relações do universo. Essas forças podem ser ativas ou reativas. As primeiras são aquelas que criam, inventam novas relações; as segundas são as que conservam as relações. As reativas, nesse sentido, são necessárias para que aquilo que outrora foi inventado pelas forças ativas se efetive e possa se sustentar no mundo. Mas é o ressentimento uma das doenças dos corpos: situação em que as forças reativas dominam as forças ativas a ponto de impedir-lhes a efetivação, bloqueando sua capacidade de invenção, levando à negação da vida. Quando, ao contrário, são as forças reativas que se submetem às forças ativas, o resultado do embate dessas duas qualidades de forças é produtor de potência afirmadora da vida.

⁹⁸O acréscimo é da própria autora.

A escola mostra-se, muitas vezes, como uma máquina produtora/produzida de/por ressentimento quando endurece seus funcionamentos e não permite que a vida siga afetando-a, fatalmente, produzindo novos funcionamentos a partir de uma desorganização necessária às mudanças. Tenta exercer um controle constante que diminua a angústia das mudanças contínuas. Repete, ao apegar-se às marcas de modo reativo, que é ressentido e por isso culpa o outro pelo sofrimento, pelo reverberar das marcas, pela angústia produzida no desequilíbrio e nas mudanças inerentes ao processo de estar vivo. Ou seja, o ressentido quer conservar a todo preço um estado de equilíbrio que acredita ser possível, mas que, na verdade, não passa de um ideal. Essa vontade de ideal, juntamente com o ressentimento e a má-consciência são as três grandes formas de impotência nas relações, segundo Nietzsche.

Tal contexto gera sofrimento e este é, ainda, expressão das forças ativas, tentando efetivar-se. Porém estas são rebatidas de volta sobre si mesmas, sobre o corpo pelo qual deveriam estar passando, fluindo... Nesse momento, gera-se a má-consciência, que é a culpabilização de si pelo sofrimento, numa paralização dos fluxos, que são exauridos em punições e expiações que não quebram o ciclo de dominação reativa das relações daquele corpo.

Observa-se, na Educação Infantil, esse funcionamento na forma como se dão as relações de poder, no modo como os educadores se relacionam entre si e com as famílias, bem como com os órgãos fiscalizadores de seu trabalho. Há muito sofrimento na escola, produção de impotência e pouca abertura às mudanças expressas na maneira como as diferenças que a entrada de um pesquisador no espaço escolar, por exemplo, são tidas como ameaçadoras e são submetidas a um controle normalizador. Isso porque as forças ativas são sempre uma ameaça ao funcionamento reativo e quem detém o lugar de controle na hierarquia escolar age com um poder pastoral. Este precisa controlar tudo o que o cerca para continuar no poder, numa tentativa de eliminar suas dores e angústias diante da fragilidade da existência, de sua provisoriade através do ressentimento. Segundo Nietzsche, só o impotente busca o poder, que é diferente da potência ativa. Nesse sentido, o afeto que move as relações é a tristeza que produz ódio daqueles a quem culpabiliza pela vida produzir dor. As famílias, muitas vezes, ocupam esse papel, são alvo de ódio, culpadas pelo descontrole e caos que os filhos trazem para a escola.

Do mesmo modo, as famílias, muitas vezes, ressentem esse ódio na forma de culpabilização da escola. Nos dois lados, a má-consciência e a vontade de ideal alternam-se com o ressentimento e descolam das próprias relações a possibilidade de enfrentamento das adversidades da vida e de composição com as diferenças. Nesse contexto, cria-se uma

cumplicidade com o poder que as explora, tanto as famílias quanto as educadoras... É a direção submetida ao controle da SMED – ressentir-se, produzir má-consciência e vontade de ideal e repetir na relação com as professoras; estas os repetem na relação com as famílias que, então, os reproduz com as crianças, que crescerão e, um dia, também o farão com os menores, com aqueles a quem poderão também submeter. Cria-se uma cumplicidade com o poder a que se está submetido, concomitante ao desejo de invertê-lo, de tomá-lo para si em outro momento ou em outra relação, considerando que há um desequilíbrio, que os dois lados não possuem o ‘mesmo’ poder um sobre o outro. Ou seja, nesta virada na balança da relação de poder, trata-se de manter o mesmo funcionamento da relação de poder, porém, ocupando outro papel, o complementar, aquele de exercer poder sobre o outro - ainda que este outro não seja totalmente passivo, mas cúmplice.

Essa cumplicidade envolve a implicação de cada corpo, de cada vida, na relação de poder, o lugar onde cada um também sustenta o próprio desequilíbrio, uma vez que não se é submetido sem possibilidade de resistência neste tipo de configuração do poder. Entretanto, consideramos que há estados em que o poder não funciona deste modo, mas por outro estado de forças que Foucault chama de práticas de dominação, em que as atitudes são radicais e fica pouca abertura para o lado desequilibrado, a parte mais frágil da corda no cabo de aço, reagir. Há momentos em que as relações se dão deste modo, por ameaça, coerção ou pouca possibilidade de liberdade, situações de autoritarismo e pouca flexibilidade para negociação. Recorro ao trabalho de Hickel, em que a autora considera essas questões no funcionamento da escola que foi alvo de seu trabalho de campo:

A escola é, hoje, a imagem desqualificada do que contam seus personagens. Desde que tornou-se escola para todos, perdeu o *status* de espaço nobre de trabalho. Para preservar sua identidade, submeteu-se à constituição de uma interioridade domesticada pela neutralidade. Seguindo a lógica de valorizar o produto, perde-se no acompanhamento de seu próprio processo de produção. [...] A culpa pelos resultados desastrosos segue uma dança de polarizações: num momento está no objeto de conhecimento, noutro em quem ensina, ou ainda em quem aprende, dependendo dos elementos circunstanciais. É da trama destes muitos acontecimentos que vem se constituindo a subjetividade escolar (Hickel, 2000, p. 58).

Considerando essa trama de acontecimentos em que se tecem as subjetividades escolares, ninguém é vítima ou algoz, mas sim responsável, implicado na produção da própria vida e das próprias relações, uma vez que estas não se sustentam sem o consentimento com o exercício do poder sobre si.

Ao mesmo tempo, é o próprio ato de retirar potência do outro o produtor de desejo de vingança de retirar de volta a potência do outro por ter sido a sua retirada por outrem. A própria moral sustenta esse modo de relacionar-se ao atribuir a alguém a causa dos erros, problemas e “maldades” do mundo. Já a ética propõe um questionamento das relações que se estabelecem entre as pessoas, e não é alguém que é mau, mas o encontro, o tipo de funcionamento. Mau como o que nega a vida e bom quando a efetiva e tudo depende do contexto imanente que produz os afetos, depende, então, das relações. Os processos de singularização dão-se nos encontros arquitetados pelo acaso, feito de uma única necessidade: a de efetivação das forças.

Reestabelecer o vínculo com o mundo constitui uma questão ética por excelência, uma questão de escolha. Enquanto seres no e do mundo, estamos diante de duas possibilidades: escolher a escolha ou escolher não escolher. Mas é a primeira que nos faz sujeitos éticos, pois só se escolhermos escolher seremos capazes de restabelecer nosso vínculo com o mundo. A escolha é o princípio da ética, é ela que nos torna capazes de dobrar o Fora, de fazer a força afetar a si mesma, enfim, de subjetivar, de criar novas possibilidades de vida, novos modos de existência. E é preciso escolher, pois é necessário estar diante do mundo enquanto seres éticos, seres que acreditam na transformação dos poderes e da moral vigentes. Antes de tudo, precisamos acreditar no mundo. (Levy, 2003, p. 120-122)

Como nos ensinou Nietzsche, os ideais consistem em uma forma de adoecimento dos corpos. Isso porque o ideal cria um desligamento dos corpos daquilo que eles podem nas relações de imanência ao remeter a uma transcendência (exterioridade inalcançável) a solução ou a referência necessária para a ação. Ao contrário de atuar como uma dobra – em constante relação com o Fora – as transcendências lançam-nos para uma sobrecodificação dos encontros.

O Fora é uma categoria que não remete o bergsonismo a um além mundo, mas a este mundo. Afirmar a imanência é, antes de mais nada, afirmar a crença no mundo.[...] Quando se fala no fora, na superfície, está se querendo afirmar o nosso mundo. (Levy, 2003, p. 120-121)

Quer dizer, ao se valer das forças dos corpos para sustentar os ideais, estes acabam por exercer um poder quase que gravitacional sobre os sujeitos. A partir daí, todos os encontros vividos pelos corpos são entendidos, significados e agregados ao ideal a ser alcançado. Não se aproveita mais o que os encontros ensinam, o que os afectos destes encontros dizem sobre as potências e impotências daquele corpo, perde-se o contato com os sinais, as marcas, as referências dos encontros.

O que passa a ser referência para a vida são os ideais e seus valores que se sobrepõem a qualquer outro que se faça na imanência das vivências afetivas. Tal processo separa os corpos das suas potências ou ao menos as esvazia, sub-utiliza-as, menospreza-as, lança-as para o inatingível e torna o corpo impotente para intervir sobre a realidade que o cerca, já que seu foco de atenção se encontra *mais acima*, no alto dos ideais. Acontece, assim, uma desconexão da consciência em relação ao plano de imanência do qual *este* mundo faz parte e, vive-se, assim, num *outro* mundo, o da transcendência.

A imanência recorta um pedaço do caos sem, contudo, deixar que ele perca suas propriedades. [...] O plano de imanência é, portanto, a afirmação criadora da vida. Da vida enquanto algo incessantemente errante, que não se prende às vivências e intencionalidades de um sujeito. A imanência como vida é o movimento do infinito, para além do qual não há nada. Um movimento de desterritorialização, de linhas de fuga. (Levy, 2003 p. 95, 100)

Cap. 7 - Algumas cenas das diferenças nas práticas escolares: a relação das crianças com as educadoras

O modo como as diferenças se produzem nas relações escolares, especialmente na relação das educadoras com as crianças, traz-nos elementos importantes sobre como se produz o desejo na escola. Cada um dos momentos relatados e analisados abaixo tem como finalidade trazer uma cartografia das relações escolares, dos fluxos desejantes, do modo como cada sujeito é constituído na escola. Dizer do modo como se lidam com as diferenças é cartografar os fluxos desejantes, entendendo que as diferenças são produto do desejo e a possibilidade ou impossibilidade de que possam se expressar e instituir novos mundos diz das potências exercitadas pelo desejo, das qualidades das forças que conseguem se sobressair nos embates com as forças de poder, as quais estabelecem as relações de poder.

7. 1 – Alguns são mais diferentes que outros: as crianças “incluídas”

O excerto seguinte trata do modo como se lida com o processo de inclusão nas escolas. A ‘diferença’ da ‘inclusão’, é um tipo de diferença reconhecida pelo lugar social naturalizado que ocupa – entendida em função da norma, categorizada ‘a diferença’.

Uma das crianças que conheço é C., a quem a diretora já havia se referido: uma criança que respondia sempre à pergunta ‘Qual o seu nome?’, com a resposta “Não sei limpar meu cu” (sic). Depois descobriram as professoras que ele não sabia falar seu próprio nome e a criança tem dificuldades de articular a fala. Percebi, no intervalo, que as demais crianças o tratavam com certo desprezo, ele ficava um tanto excluído e, do mesmo modo, havia um movimento das professoras de rejeição à criança e eu havia esquecido de escrever sobre este garoto neste diário e só agora depois do passeio lembro-me de retomar. Brinquei um pouco com ele no parque, tentei incluí-lo nas brincadeiras das outras crianças. Mas ele queria brincar só comigo. Era difícil entender o que ele dizia. Uma das professoras, M., disse-me que ele regrediu, que antes estava falando melhor e agora estava com mais dificuldades e que isto tinha a ver com problemas familiares que depois ela me contaria melhor. Essa criança não permanece na escola.

Esse movimento de normalização das diferenças, atravessa-nos a todos, é produção social da nossa cultura e se aloja até onde não sabemos conscientemente, por isso a

necessidade de estarmos atentos às nossas práticas e, também, aos sentimentos e entendimentos.

Parto, agora, do relato da estagiária de Educação Especial que acompanhava uma outra criança “incluída” na escola e das minhas considerações numa conversa com ela:

Tenho contato na sala com uma criança ‘incluída’. As professoras explicam-me a síndrome rara que ela possui desde o nascimento. Tal síndrome se produz por uma sensibilidade à ingestão da proteína da carne e do leite. Devido à dificuldade de detectá-la, a maioria das crianças que nasce com a mesma, morre cedo, ainda bebê. Mas, aquele garoto havia sobrevivido e estava ali, destoando o tempo todo das demais crianças. Dificilmente conseguíamos compreender suas falas, mas isso não importava muito, incluir era deixar que ele falasse, todo mundo em silêncio, fingindo que estava ouvindo e entendendo. Com maior atenção, chegando bem perto dele, era possível entender o que ele dizia, talvez na segunda ou terceira vez que ele repetisse. Entretanto, o ritmo da aula não permitia tal movimento, até porque a aula era para os ‘normais’ e já era ‘muito’ ele estar ali, foi o que me pareceu do modo como ele era tratado. Não havia qualquer atenção especial ao menino, ele era tratado igual aos demais no sentido do cumprimento da norma, isso sim, ele era repreendido do mesmo modo que os demais, entretanto se encontrava em desvantagem em termos de possibilidade de participação, interação e convívio social. O menino engatinhava, isso o impossibilita de brincar de muitas coisas com as crianças e ele fica, geralmente, isolado na hora do pátio e as professoras iam circulando, em várias ocasiões me perguntavam, cadê o G. T? Atentei para a dor nos olhos do pai ao deixar o menino na escola. A criança é considerada agressiva porque bate nos demais colegas. Entretanto, eu imagino como deva ser difícil não ser compreendido, não conseguir se comunicar naquele espaço. As demais crianças não dão atenção ao garoto, há um pacto de indiferença quanto ao garoto que mesmo quando quer fazer carinho nas colegas é tido como incômodo, inconveniente. Lugar cruel o que é dado a este garoto que têm sérias deficiências motoras, mas cognitivamente é pouco prejudicado.

O fato de se entender a estada desta criança na escola como incômodo ou de forma piedosa, como concessão, diz do modo como se vem entendendo a inclusão nas práticas escolares, não apenas na Educação Infantil. Assim, isso não tem a ver com uma escola ser mais ou menos inclusiva, entendemos é que: *Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho.* (Veiga-Neto, 2001, p. 113)

Sigo com o relato de uma conversa com a estagiária de Educação Especial, responsável pelos cuidados com esta criança:

Ela me diz que não respeitam o contrato dela como estagiária da Educação Especial que deve dar atenção exclusiva à criança incluída e que, às vezes, pedem-lhe que cuide da sala e o G. fica abandonado. Isso explica aquele dia em que o vi largado na caixa de areia sem poder sair no sol. Depois ela me fala, também, que não gosta quando as professoras não escutam o que ele fala porque não entendem a fala dele e que, às vezes, ela também não tem paciência de entender porque, na verdade, é a única que se dispõe o tempo inteiro, penso. Digo que também notei isso e que achava muito cruel que se fingisse entender o que ele dizia e começo a discutir a inclusão com ela.⁹⁹ Ela me diz que não concorda com a idéia de inclusão porque não acha que é de verdade também. Falei do problema do que se ensina às crianças com o modo de se fazer a inclusão. Ensina-se que, diante das diferenças que implicam em uma dificuldade como a de G., o que elas devem fazer é fingir ouvir, dar um lugar nas relações de um jeito 'cínico', de faz de conta que você faz parte. E que isso é muito sério, é o que estamos produzindo para as próximas gerações: um jeito menos visível e mais excludente de lidar com a diferença. Falei, também, que não se aproveita a diferença do G. para problematizar todas as outras que não têm espaço nas relações escolares/educacionais, de todas as crianças entre si e na relação com os adultos (professores, educadores, pais). Ao contrário, ressalta-se essa diferença de G., como se 'isso é diferença' e que se nivela ele aos demais, somente no nível dos limites e cerceamentos da liberdade da criança, neste sentido ele é igual. Mas, não tem o mesmo espaço de expressão dos demais. O ritmo da aula não pode ser questionado. Ela me diz que concorda com isso até porque reclamou que não queriam que ele aprendesse a se servir na hora do refeitório como as outras crianças porque era muito lento. Compartilha comigo a idéia também de que ele percebe que isso acontece e por isso fica bravo.

Não haveria uma proposta curricular capaz de servir, indistintamente, à pluralidade de propósitos que os grupos humanos, nas mais diversas latitudes, das mais diferentes culturas, atravessados por divisões de classe, gênero, etnia, raça, idade, geração estariam a desejar ou seriam capazes de formular... (Bujes, 1999, p. 252)

As diferenças listadas acima já enumeram algumas das questões que envolvem as diferenças categorizadas, enfim, ainda no nível dos estratos. *A alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural bem entendida e aceitável, deve despir-se, des-racializar-se,*

⁹⁹ Neste momento, já estamos no pátio e o autor de livros infantis que visitou a escola, mencionado no Cap. 4, item 4.2, já tinha ido embora.

des-sexualizar, despedir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais. (Duschatzky, 2001, p. 124) Estas divisões de raça, idade, etnia, gênero, idade, classe, representam alguns dos complicadores de um currículo que se pretenda preditivo. Surge a impossibilidade de dar conta de prever as necessidades de todos estes ‘grupos’ sociais, uma vez que as diferenças se dão por toda parte e mesmo que se contemplassem todas estas categorias, as diferenças não estariam contempladas. Demonstra, assim, o quão ineficiente é a previsão que este currículo pretende, já que é impossível prever o que é da ordem da invenção, do novo, da imanência, em constante movimento de diferenciação de si mesmo...

Como nos aponta Deleuze, a partir do pensamento de Bérégson, o problema da diferença vem sendo mal colocado na história dos conceitos. Mais do que tratar de diferenças de quantidade (o sujeito aprende muito ou pouco, precisa-se estudar ‘mais’, ‘falta’ investimento), há que se tratar das qualidades variadas que implicam numa ou outra concepção sobre os fenômenos curriculares, por exemplo, qual currículo, qual educação, de que modo, em quais relações, mais do que exigir educação para todos. Muitas vezes, quando atentamos para as diferenças é somente no nível quantitativo que as colocamos; mas há que se considerar que mais que graus distintos, existem diferenças de natureza, ou seja, qualitativas.

Aí, onde havia diferenças de natureza, foram retidas apenas diferenças de grau. Sem dúvida, surge, por vezes, a censura inversa; aí, onde havia somente diferenças de grau, foram postas diferenças de natureza. [...] Ora, se há diferença de natureza entre os indivíduos de um mesmo gênero, deveremos reconhecer, com efeito, que a própria diferença não é simplesmente espaço-temporal, que não é tampouco genérica ou específica, enfim, que não exterior ou superior à coisa. Eis porque é importante, segundo Bérégson, mostrar que as idéias gerais nos apresentam, ao menos mais frequentemente, dados extremamente diferentes em um agrupamento tão-só utilitário. [...] É nesse sentido que as diferenças de natureza são a chave de tudo: é preciso partir delas, é preciso, inicialmente, reencontrá-las. (Deleuze, 2004, p. 96)

Conclui, assim, abrindo as diferenças estratificadas, aquelas que figuram nos grandes conjuntos gênero, classe, raça etc, considerando as diferenças internas de um grupo em relação a si mesmo. Não penso, entretanto, que seja impossível que a escola comporte uma multiplicidade de diferenças, desde que esteja aberta aos acontecimentos, ao imprevisível e comporte a construção do saber a partir de diversas vias. Entretanto, as propostas curriculares visam homogeneizar e controlar as diferenças, e não contemplá-las e comportá-las. São, ainda, formas de inclusão para o controle da diferença. Mesmo a política da tolerância ou a perspectiva multiculturalista tal como vem sendo pensada devem ser problematizadas:

O multiculturalismo conservador abusa do termo *diversidade* para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse *bálsamo tranquilizante*, que é a cultura, são, geralmente, considerados como agregados ou como exemplos que matizam, que dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo *esses outros*, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, de convivência *sem remédio*. (Duschatzky, 2001, p. 130)

A reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância convida a admitir a existência de diferenças; no entanto, nesse mesmo convite, resiste o paradoxo, já que se trata de aceitar o diferente como princípio, também se tem de aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos. [...] O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, *light*, leviano, que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo mal-estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz. (Idem, p. 135-136)

É por isso que ao olhar as diferenças, as dimensões ética e política se agregam ao paradigma estético. Quer dizer, não se trata da diferença pela diferença ou que toda diferença valha, o que nos faria cair num relativismo politicamente desimplicado com as desigualdades e formas de exercício de poder, no sentido de um combate e problematização das mesmas. A ética entra aqui enquanto um pensar sobre o que as diferenças produzem, seus efeitos nas redes de relações. Antes de tomá-las a partir de um *a priori* ingênuo, é importante atentar para o tipo de vida que as diferenças sustentam.¹⁰⁰

E como se lida com as diferenças a que esta criança ‘incluída’ dá visibilidade nesta cena relatada?

A escola acaba por ensinar ao guri os seus ‘conteúdos’, mas se ensina, também, que os demais ‘podem’ mais, têm mais direitos, possibilidades de acesso desigual e que a escola não foi feita para G.. Neste sentido, estar incluído, no caso desta criança e de muitas outras, significa estar sujeito às mesmas normas. Entretanto, homogenizam-se, assim, as suas diferenças, como se faz – como se faz também com todas as outras diferenças das outras crianças. No caso da inclusão, é como se a diferença tivesse um corpo que a encarna e fosse representada a partir de um grupo e aqui é entendida como sinônimo de ‘deficiência’. O que ficou visível com a presença de G. na escola é que as demais diferenças também não têm espaço na escola, que o tempo é normatizado e também os ritmos, gestos e expressões. Por

¹⁰⁰ Como discutiremos mais adiante no próximo item.

isso, não se pode atrapalhar a aula para ouvir o que G. tem a dizer. Não acredito que todos sejam iguais na escola e que G. seja diferente. Entretanto, aqui ele é o ‘outro’, diante do qual se encontram os ‘normais’, as demais crianças.

A norma, ao mesmo tempo que, permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-las a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros. (Veiga-Neto, 2001, p.115-116)

Não quero, com isso, responsabilizar a escola ou estes educadores por um processo muito mais amplo que envolve também as políticas públicas e o modo como se implantam novas concepções sem oferecer condições de preparo profissional e infra-estrutura para a escola¹⁰¹. Entretanto, isso não nos exime de problematizar a implicação de cada instituição social no exercício das políticas de controle social e normalização da diferença, uma inclusão que exclui.

A criança percebe que é tratada como problema e que aqui ser diferente é ser menos, é ter menos direitos, possibilidades e, assim, o guri fica bravo. Seus sentimentos não servem de dispositivo de problematização das relações que se sustentam numa indiferença em relação a suas expressões, desejos e necessidades, numa colaboração silenciosa na qual o que ele diz não é entendido. Sua raiva e agressividade rebatem-se sobre um sujeito, descolam-se da relação que as produziu, porque trata-se mais de uma relação agressiva. Ele também é agredido pelo modo desigual como se insere nas relações escolares.

A estagiária C. desabafa que ficou muito chateada no dia anterior porque teve um passeio e a diretora já fez cara feia quando viu G. T. que é a criança incluída da escola e colocou uma série de empecilhos para a participação dele na atividade. Ela ficou brava e reagiu dizendo que o trabalho ele daria para ela e que por isso ela estava lá. Ao chegar ao local, o ônibus não podia entrar no estacionamento e ela foi lá discutir com a portaria que tinha uma criança com dificuldades de locomoção e que teriam de deixar sim. A diretora não

¹⁰¹ O texto do Referencial Curricular Nacional considera fundamental para a inclusão na educação infantil: *disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão.* (Ministério da Educação, 2001, p. 24) Parece, entretanto, que tal processo tem sido posterior à entrada das crianças especiais na escola ou, quiçá, incipiente.

gostou, não concordou com a postura dela. Fala do quanto se sente explorada, que está lá pela criança especial e ficam mandando que ela cuide de outra turma, deixá-lo sozinho, ir buscar documento na SMED, uma série de coisas que desrespeitam seu contrato e da inflexibilidade da diretora com estas questões. A fala da diretora sobre o assunto a mim foi no sentido de que ela não era babá dele e que era estagiária 'da escola', então tem que fazer de tudo e participar. Parece-me uma postura de ter posse sobre ela e poder mandar de um lugar de hierarquia, já que ela nem professora é, estagiária... Diz em várias situações que 'graças a Deus, o G. vai mudar ano que vem de escola e eu vou sair daqui'. "Eles vão dar graças a Deus porque não vão ter mais criança incluída."

A estagiária de Educação Especial, ao acompanhar uma criança 'anormal', é tratada também da mesma forma. Passa a sentir os investimentos institucionais de normalização de suas condutas e também se torna 'a diferente'. Neste sentido, seu pedido de facilitação do trânsito da criança no passeio ou mesmo o desejo de que ele participasse tornam-se impertinentes, problemáticos.¹⁰² É que se trata daquilo que Veiga-Neto chama de 'vontade de inclusão', ou seja, uma aproximação das diferenças que significa um fazer caber na norma e não um legítimo reconhecimento da diferença e da sua potência problematizadora.

As políticas de 'inclusão na escola' devem ser entendidas justamente no registro da biopolítica e dessas representações e metanarrativas que ajudam a sustentar o estado-nação. Por um lado, as teorizações acerca da biopolítica permitem-nos compreender a 'vontade de inclusão' e as práticas correlatas – da maneira como estão sendo propostas e executadas atualmente, em especial no que diz respeito às (assim chamadas) 'pessoas com necessidades especiais' – como uma forma de controle sobre a vida e de gerenciamento da população. Por outro lado, basta nos darmos conta do papel que a educação escolarizada – nos últimos três ou quatro séculos – na 'formatação' do sujeito moderno e da própria modernidade, para que se compreenda o quanto ela, a escola, está envolvida com aquelas representações e metanarrativas. [...] como aprendemos de Foucault, os processos de normatização não apenas são incansáveis, cada vez mais minuciosos e assintóticos, como, também, precisam obrigatoriamente dos saberes que só uma maior aproximação com o 'outro' permite. Em suma, ressaltando a diferença, abre o caminho para que a normatização vá adiante. (Veiga-Neto, 2005, p.36-37)

¹⁰² Cabe destacar que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, esta questão de facilitar o deslocamento das crianças com necessidades especiais pelos diversos espaços sociais é contemplada no item 5.1 "orientações gerais para creches e pré-escolas": *há a necessidade de se apoiar as creches e pré-escolas para atender a essa população, agindo no sentido de: [...] adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com necessidades educacionais especiais, conforme normas de acessibilidade.* (Ministério da Educação, 2001, p. 24, 26)

Parece-me que não é o fato de ele ter um acompanhamento especial que o torna diferente ou o exclui, mas esta diferença ser entendida como problema. Ao mesmo tempo, não se criarem condições para que ele também participe das atividades. Ser diferente não precisa significar ser menos ou não pertencer ao grupo, uma vez que o grupo seja entendido como uma multiplicidade. A partir do momento que se desnaturaliza a infância e esta não segue sendo universal e homogênea, o antes bloco-crianças-da-educação-infantil complexifica-se numa infinidade de diferentes formas de ser criança e aí G. pode ser mais uma forma.

Questão da inclusão é questão curricular: por isso, ‘incluíram’-se diversos grupos sociais... A inclusão é feita por conta de uma proposta curricular do RCN. E isso tem diversas implicações no cotidiano escolar, como uma dificuldade em lidar com estas crianças porque nem sempre há clareza do que isto implica: em suporte afetivo e teórico para os profissionais da escola. Por isso, muitas vezes é entendida a inclusão como uma penalidade à escola, um peso, um problema. Ao mesmo tempo, o currículo atua como mais uma instituição estatal que intervém sobre a escola:

Assim, o currículo educacional não é um terreno neutro em que uma tradição cultural, com seus significados particulares, é transmitida sem contestações ou críticas, pacificamente, de uma geração a outra, como nos querem fazer crer as orientações curriculares oficiais ou os documentos elaborados para lhes dar sustentação. O terreno da cultura e da história constitui o espaço onde se definem as identidades sociais e no qual se manifestam as diferenças, as desigualdades e os mais diversos interesses dos diferentes grupos e classes [...] e também o terreno onde se constituem as divisões que dizem respeito a raça, gênero, etnia, idade, religião, convicção política etc – fato este ao qual se faz menção no RCN, quase como uma concessão, sem que tais diferenças sejam contempladas, efetivamente, na hora de elaboração das sugestões que oferece. (Bujes, 1999, p.264)

7.2 - Outra categoria de diferença: os “maloqueiros”

Discutimos, na seqüência, outras marcas de ‘diferenças’ rebatidas sobre os corpos, aquelas que dizem respeito à miséria, à pobreza, a um lugar social de marginalidade que produz a pobreza e a marginalidade, embora os discursos normalizadores façam-nos acreditar na relação inversa.

No refeitório uma das crianças referiu-se aos ‘maloqueiros’ que invadem a escola, roubam e estragam a casinha deles de brincar (feita de madeira). Outra criança diz, então, ‘são a gente pobre’. Aí eu disse, ‘mas gente pobre é ‘tudo’ ladrão, então?’, ao que os dois

acenam que sim. Aí eu disse, ‘nossa, mas eu conheço um monte de gente pobre que não é ladrão, que trabalha, que tem família, só não tem tanto dinheiro’ Ficaram me olhando, surpresos. Na saída, então, a professora espontaneamente me disse que outro dia eles perguntaram sobre aquelas pessoas que ficam na frente da escola, quem são e sobre os roubos da escola. “Queriam saber como as pessoas viam os maloqueiros”. Disse, então, que fez uma discussão com eles sobre isso, dizendo que são pessoas que não estudaram, cresceram, não conseguiram emprego, vivem na rua.

As professoras reafirmam o desejo de fazer uma reunião comigo para saber do que tenho percebido.

O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar, em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas, os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um louco..., etc) Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. (Deleuze e Guattari, 1999, p. 45).

As visões de mundo das professoras aparecem como as verdadeiras, seja sobre os moradores de rua, seja sobre as famílias, trata-se do lugar de saber ‘autorizado’. Quando perguntam sobre os moradores de rua, o motivo de estarem lá, a professora responde que é porque eles não estudaram, não foram à escola, não quiseram e aí não têm emprego e agora são pobres, sujos, moram na rua. Isso também é ameaçador e produtor de intimidação, uma vez que desobedecer a professora, não ir na escola, é capaz de produzir algo tão terrível... Além de culpabilizar estas pessoas por toda uma condição social também excludente, reproduzir um preconceito e racismo social em crianças tão pequenas que ainda não sabem o que pensar do mundo e acreditam em seus professores, muitas delas também pobres, algumas até parentes destes mesmos moradores de rua: visão perversa da pobreza.

Muitas destas crianças fazem parte de famílias que podem se ‘incluir’ nesta categoria, a dos ‘maloqueiros’. Inclusive, algumas das pessoas que ficavam na frente da escola, bebiam, drogavam-se ou ‘guardavam’ os carros, eram seus pais, parentes, tios, primos etc. Como será que estas crianças se sentem ao perceber este lugar social daqueles que delas cuidam? Quais as formas de se entender as expressões culturais destas famílias? Olhamos a partir da perspectiva que ocupamos: classe média, brancos, adultos etc. Será que é verdade que, caso estudassem, estas famílias não estariam nas condições de pobreza em que se encontram? Diante do quadro econômico, político e social do país que demonstra altos índices de

desemprego, mesmo para aqueles que possuem um alto nível de escolarização, este discurso se sustenta? O que significa pertencer a uma comunidade ‘excluída’, estigmatizada, pauperizada? Existem as mesmas oportunidades para todos? A escola garante que não haja desigualdade? Quais as implicações de se ensinar para as crianças que as desigualdades sociais são frutos de perspectivas de vida individuais, que dependem do mero esforço de cada um? Todas estas questões estão envolvidas no modo de produção da escola moderna e para além de dizerem de um modo particular de uma professora entender os ‘maloqueiros’, diz respeito às concepções que fundamentam o lugar ocupado pelo educador na nossa sociedade, a forma como se produziu a infância acoplada ao processo de escolarização, ou seja, aos diversos modos como as instituições foram produzindo o corpo escolar, seja da criança ou do professor.

A escolarização foi o meio através do qual se produziu a infância moderna a partir do fim do século XVII, na Europa, com o processo de enclausuramento e isolamento efetuado pelas instituições de seqüestro. A primeira providência tomada por essas instituições era a separação dos pequenos do meio social adulto, seguida de uma separação por sexo e idade, que advém de um projeto higienista e moralizador do século XVIII (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.78). As crianças, que antes circulavam livremente entre os adultos e compartilhavam de seu mundo, agora deveriam ser enclausuradas nas escolas para tornarem-se os sujeitos infantis que eram idealizados. Os autores atentam, ainda, para as diferenças nos modos de produção de corpos infantis entre as classes dominantes e as classes pobres. Cabe considerar ainda, que mesmo dentro de cada classe social existem diferenças no modo como se dá cada processo educativo. Com as discussões sobre o processo histórico de produção da infância moderna a partir de Áries, apresentadas anteriormente nesta pesquisa, pretendemos questionar a naturalização da infância:

as normas que caracterizam a criança como universal, independente de seu espaço social, geográfico, de gênero, raça ou etnia, baseadas em princípios ‘ordenadores’ da categorização, regulação e disciplinamento dos sujeitos. (Dornelles, 2005, p.58)

A partir da redução dos saberes em disciplinas na modernidade:

Vai ocorrer um controle estrito sobre o território dos saberes e uma desqualificação de alguns em benefício de outros. Os conhecimentos do cotidiano, da cultura popular, associados às formas de vida das classes populares, especialmente, farão parte da categoria dos saberes desprestigiados. (Bujes, 1999, p. 256)

O que se ensina aqui sobre como lidar com as diferenças? E o que se ensina sobre as normas? A que normas também estão submetidas as demais crianças? Que outras diferenças também são geridas pelo controle dos dispositivos sociais e educacionais? Como se constroem as normas que gerem tais diferenças?

É importante, entretanto, atentar também para as diferenças que estão além daquelas reconhecidas e nomeadas pelas normas, temos também as diferenças das micro-relações, aquelas mais cotidianas que transversalizam os grupos. Na escola, como na vida, circulam diferenças por toda parte, na sala de aula, no pátio, nos banheiros, no *hall*... Durante as brincadeiras no parquinho, vemos dois meninos brincando no balanço, algumas crianças montando o bolo mágico que os levará aos contos de fadas, outras sobem na casinha ou no escorregador, algumas correm sem parar, outras pedem colo para a professora, há as que se escondem atrás da escola para brincar com o próprio corpo ou o do coleguinha, há as que ficam quietas no banco, querendo participar da conversa das professoras, as que brigam entre si e buscam justiça, uma criança não consegue subir no escorregador, outra joga o balanço nas meninas, há as que cantam, algumas sorriem, outras choram, ou a mesma criança faz cada uma destas coisas em momentos diferentes. Enfim, as crianças diferem o tempo todo de si mesmas, entre si e de nós, adultos. A escola é um espaço de encontro de diferenças. A criança incluída, neste contexto, representa apenas mais uma diferença entre tantas que se relacionam no espaço escolar. Em qual das situações que listei acima você ‘incluiria’ uma criança especial? Naqueles momentos em que as crianças não conseguem fazer alguma coisa, poderia ser uma resposta com a qual já estamos muito acostumados... Entretanto, na minha participação breve pela rotina escolar, poderia dizer que esta criança vivenciou quase todos estes momentos listados e poderia ser identificada com eles também. Quer dizer, todos somos diferentes uns dos outros e localizar toda a diferença do espaço escolar em G. seria desconsiderar diversas outras diferenças, separar as crianças em categorias que não contemplam a multiplicidade que compõe os encontros escolares.

7.3 - Quem pode ser diferente na escola?

O excerto a seguir diz das diferenças que se produzem nos corpos dos professores em sua relação com as crianças e do modo como estas também ficam sem território tantas vezes, sendo que o desejo das professoras também tem de estabelecer embates com os dispositivos de poder para poder continuar criando, inventando novos possíveis.

Estou com a professora H. no pátio. Duas crianças abraçam-me, uma de cada lado. E uma delas fica demoradamente no abraço e sinto uma intensidade muito grande neste gesto, um desejo de afeto muito justo, real, digno. A professora H. me diz-me, logo na seqüência, que não é muito de dengos com seus alunos, que às vezes se acha um tanto seca, fria ou dura com eles, como disse outro dia à diretora. [...] Diz-me, ainda, que não gosta de ser afetuosa com eles porque tem medo de ser injusta por não dar muita atenção aos mais 'quietinhos' porque neste movimento ela pode acabar demonstrando preferência por algum com quem tenha mais afinidade. E que tem que ser igual com todos... [...]

Digo, então, que as crianças também são diferentes e que cada uma vai ter uma necessidade diferente de afeto e modos distintos de expressar este afeto e do mesmo modo, ela poderia com cada um se expressar de forma diferente. Ainda falei que cada criança aprende estratégias diferentes de obter atenção dos adultos e que os quietinhos também aprendem formas de fazer isso, e que este processo é importante, que, às vezes, é legal poder acompanhar o movimento deles. Ela achou interessante e disse que não tinha pensado nisso antes.

Na seqüência deste excerto, converso com essa professora sobre as diferenças das crianças entre si, das relações dela com estas crianças, que também diferem e penso sobre se ter a mesma postura com todas elas. Estas falas apontam-nos algumas linhas que delineiam os contornos da cristalização do lugar do educador. Desse modo, os professores lidam com uma criança-aluno homogênea, com uma prática que visa uma universalidade e se baseia na idéia de que seu objeto de intervenção também é homogêneo ou devia sê-lo.

O que discutimos nos primeiros capítulos acerca da naturalização da infância, tomada, então, como universal, essencial, bem como a produção da escola moderna são os pontos centrais da problematização da cena descrita acima. Ao se enxergar as crianças como todas iguais e a escola atingindo a todos do mesmo modo, a aprendizagem acontece à revelia do sujeito que aprende, visto ser um processo cognitivo, psico-genético, no qual as professoras devem ser "iguais" com todas as crianças. À semelhança da pretensa noção de que o cientista deve manter o mesmo procedimento com determinado objeto para atingir o fim ou resultado esperado (procedimento que não deve variar conforme o cientista) – ideal positivista de ciência – temos na Educação uma extensão desse pensamento, fundante de boa parte da nossa construção cultural ocidental pós-Iluminismo. Como pode o professor não ser neutro? Como pode o professor não saber de antemão sobre os acontecimentos, não prever o que se passará em sala de aula e não ter na ponta da língua o que dizer em cada incidente que questione sua

autoridade? Essa construção do pensamento do professor é, ainda, sustentada por diversos discursos atuais ‘científicos’, dos mais diversos campos do conhecimento. A noção de justiça aqui vigente é a de que ser justo é estender igualmente as mesmas normas a todos. Ser diferente, aqui, implica em ser desigual, este é o entendimento que fundamenta os direitos universais do homem propostos na Revolução Francesa e que embasam a escola moderna.

Tal concepção enrijece e homogeniza o olhar, as práticas e as relações que acabam por não comportarem os inesperados, as criações dos encontros, as singularidades das crianças. De certa forma, o meu modo de estar com as crianças produz uma linha de problematização destas instituições sobre o ser professor e ser aluno, uma vez que toda diferença ‘perturba’ os ‘instituídos’. Então, destaca-se muito qualquer coisa que fuja ao que já está estabelecido nas relações escolares.

Aqui percebemos que nem as professoras podem conter diferenças nas suas relações com as crianças, as forças de normalização atuam sobre os corpos das educadoras no sentido de padronizar suas condutas e, assim, produzir também esta homogeneização no modo de perceber e se relacionar com as crianças para que estas também sejam normalizadas nesta relação escolar. No excerto seguinte, trato justamente da implicação desta produção do corpo do educador nas suas práticas com as crianças, no modo como se entende as ações, pensamentos e sentimentos das mesmas.

7. 4 - Quais as formas possíveis de ser professora?

Na seqüência do excerto anterior, sigo a conversa com a mesma professora:

Disse para a professora H., em meio a uma conversa, que achava interessante o modo como ela sempre ouvia as ‘queixas’ das crianças quanto à alguma briga ou discordância. Isso porque acho que quando a professora se dá ao trabalho de ir ver o que aconteceu, a autoridade dela não fica centrada somente no lugar de punir, reprimir ou repreender; mas também pode ser acionada no sentido de fazer justiça em alguma situação, também se torna um lugar a quem recorrer quando a criança não sabe o que fazer.

Percebi que a outra professora, M, por cansaço e distração, em certos momentos, tentava abafar logo a situação ou era indiferente mesmo, isso me parecia o que fazia com que as crianças não a respeitassem do mesmo modo na hora de colocação de limites das situações. As crianças não aceitam obedecer se não têm com isso algumas vantagens, e a possibilidade de poder ver esta autoridade que elas mesmas sustentam no caso de se

sentirem injustiçadas é o que as faz bancar o cumprimento das regras. Falei a ela que achava o lugar do educador um tanto difícil, que, além da questão da aprendizagem, muitas outras questões apareciam. Rapidamente, ela já me respondeu que não, que não era difícil não, que só se o professor quisesse ser salvacionista e tivesse 'síndrome de Jesus Cristo'. Aí eu disse que isso aparece recorrentemente nos professores e ela admitiu que, às vezes, ela também tem isso, mas poucas vezes, emendou rapidamente. Falou-me que também tem que equilibrar isso com a responsabilidade que os professores têm com a educação das crianças, que também não podem ser indiferentes e se ausentarem só porque não podem fazer tudo. Achei bem pertinente esta fala da professora Mas percebo que, muitas vezes, ela nega as dificuldades porque precisa ser perfeita o tempo todo.

Enquanto as crianças brincavam, as duas professoras conversaram bastante comigo, principalmente a professora M., dizendo que era uma professora tradicional e que achava que isso não tinha muito espaço na escola. Isso significa que ela concorda até 'com esse construtivismo', mas que tem "princípios mínimos de que a escola não pode abrir mão". Diz que o trabalho dela funciona muito bem, que ela "vê resultados nas crianças que saem da escola, que se dão bem *lá fora*", diz que a escola tem que preparar para a vida e que 'lá fora a sociedade cobra a gente, cobra as crianças, cobra você, cobra todo mundo'. Diz, também, que considera o brincar muito importante e que eles precisam ter um espaço de infância, do infantil, de estarem em contato com o lúdico porque muitos deles não têm isso em outros lugares.

Completa, ainda, que costuma valorizar mais o afeto, o lado humano, os valores, a proximidade com as crianças. Lembrei-me da reunião em que a diretora me disse que pediu para ela ser mais próxima, mais afetuosa com as crianças, pois achava que ela não demonstrava, que ela tinha dificuldades de expressar afeto por eles. Isso me pareceu tão estranho! Até porque eu a via como a professora mais 'mãezona' de todas, a que os tratava considerando e relevando as atitudes por eles serem "crianças". E a diretora me disse que ela tinha de mostrar que eles eram importantes para ela. No entanto, ela é a professora que mais me fala dos problemas que eles têm em casa, que conhece cada aluno, cada história de vida deles, que já foi até na casa de alguns para se aproximar mais da realidade e entender o comportamento deles. [...] Relata outra situação em que ao pedir para mudar a data da licença prêmio para poder encerrar o ano com aquela turma, 'pela questão do grupo, do vínculo, para não ter essa separação', eles responderam que ninguém era insubstituível e que ela estava sendo insegura e devia tirar a licença dela, sem nenhum respeito pela importância que ela dava para o vínculo com as crianças.

Será que a função dos educadores é mesmo a de mediar os conflitos das crianças? Há necessidade de que intervenham sobre as situações de brigas, agressões entre elas? O que significaria ficar ‘neutro’ diante de tais eventos? Seria desocupar este lugar de professor? Ao mesmo tempo, ser juiz de tais situações implica em agir a partir de que tipo de valores? Morais, afetivos, religiosos, princípios “científicos”, técnicos? De que recursos se valem os educadores em tais situações? O que compete ao educador? Quais as demandas sociais, culturais e institucionais que lhe recaem? Como transitar neste delicado território entre a “síndrome de Jesus Cristo” e o “não tenho nada a ver com isso”? Que limites são estes a serem estabelecidos na Educação Infantil? De onde eles vêm? Quais os critérios para que se estabeleçam? Qual o espaço para os afetos dos professores nas relações escolares? O que significa estabelecer vínculo com as crianças? Quais as possibilidades de relação amorosa entre professores e crianças? Quais as forças sociais envolvidas numa desqualificação do afeto do professor no espaço escolar? O pensar implica numa assepsia do sentir? Que tipos de controles incidem sobre o lugar do professor para que seja modelizado seu pensar, sentir, agir, ser, desejar?

O lugar do professor é atravessado por diversas instituições sociais. Entretanto, é vivenciado como algo da ordem do sujeito, individualmente, como se não fosse coletivamente que se produz este lugar e ainda numa rede de relações que ele se sustentasse.

São agenciamentos de poder bastante particulares que impõem a significância e a subjetivação como sua forma de expressão determinada, em pressuposição recíproca com novos conteúdos: não há significância sem agenciamento despótico, não há subjetivação sem um agenciamento autoritário, não há mixagem dos dois sem agenciamentos de poder que agem precisamente por significantes, e se exercem sobre almas ou sujeitos. (Deleuze e Guattari, 1999, p. 49)

Do mesmo modo que o sexo passa a ser da ordem do sujeito, como nos ensina Foucault, este processo de individualização também atinge a instituição escolar. É num embate entre disciplina, controle e resistências que se produz o ser-educador. *Os mecanismos de disciplina e controle, ao mesmo tempo, conferem direito, mas a disciplina paga por isso com a captação de energia de um corpo, essa mesma energia que, em meio à disciplina, criará rupturas e resistências, mesmo que isso não se explicita como afronta direta, sempre se esboçam.* (Sá, p.2, 2004)

Nos dois fragmentos, aparece um investimento de estratégias de poder que visam homogeneizar o que é ser professor. Do mesmo modo que as forças de normatização e normalização investem-se sobre as crianças, são os educadores também atravessados por elas.

A escola funciona assim, como uma máquina de segmentaridade, estendendo-se a todos os corpos que dela fazem parte.

No segundo fragmento, a professora não pode ser reconhecida em seu trabalho, as diferenças no modo de se relacionar com as crianças, de entendê-las, de vivenciar o lugar de educadora são normalizadas pelas diversas práticas discursivas que incidem sobre o espaço escolar. Se considera que há instrumentos pedagógicos que devem ser abandonados, como ela relata na seqüência e que para a mesma professora ainda fazem sentido. Ao mesmo tempo, essa relação afetuosa que ela estabelece é um instrumento importante de construção das aprendizagens, uma vez que permite estar com as crianças não apenas numa dimensão racional, mas que possibilita contatos corporais, outras formas de conhecimento. As visitas à casa das crianças aparecem como um modo de conhecer e estar próxima das crianças. No entanto, isso não garante que a cultura das famílias seja entendida em sua positividade – mesmo porque, muitas vezes, este conhecer funciona como uma forma de melhor governar, de buscar saberes para normalizar.

Mas, utilizar outros instrumentos materiais não garante práticas mais ‘libertárias’, até porque o inconsciente reativo está em nós e por isso se dão as capturas, sejam quais forem as concepções, podemos ser normalizados e atravessados pelas instituições, reafirmando as mesmas práticas que visávamos combater: *nós esquecemos rapidamente os velhos poderes que não se exercem mais, os velhos saberes que não são mais úteis, mas, em matéria moral, não deixamos de depender de velhas crenças, nas quais nem cremos mais, e de nos produzirmos como sujeitos em velhos modos que não correspondem [mais] aos nossos problemas.* (Deleuze, 2005, p. 114) A construção de um novo modo de ser educador passa pela desconstrução de regimes de sensibilidade, para além de conceitos teóricos ou práticas a serem reformuladas. Implica nos modos de nos afetarmos com o mundo que nos cerca, em tornar qualquer pensamento, qualquer sistema filosófico, paradigma ou teoria, instrumento de análise de nossas próprias vidas, em movimento constante: de construção, desconstrução e reconstrução, atualizando os movimentos do pensar no balanço do corpo que sustenta a existência, conectando assim, corpo, desejo, pensamento e afetos.

7.5 – E os “limites” das crianças?

A questão dos “limites” na relação das crianças com as professoras aparece também em diversos outros excertos, mas aqui iniciamos uma discussão sobre ética nas relações escolares, como forma de entender estes limites.

Uma cena que me chamou atenção foi quando uma criança brincava com as demais de 'ser professora' e imitava alguém que 'mandava', do tipo você faz isso e você aquilo. 'Não, eu não deixo, eu sou o professor'. Em seguida, uma criança pede para ser ela agora a professora e ele diz que não. Então fala, 'bom, vamos ser dois professores, então.' E o garoto diz que não, que só um que pode. E a professora H. observava tudo ao lado. Ri e diz 'olha só, ele não quer deixar os outros serem professores', como se ele fosse autoritário, sem questionar que o próprio lugar de professor estava sendo representado deste modo.

Uma fala que apareceu na sala foi de uma criança que disse 'A gente não faz o que a gente quer, mas o que a professora quer.' E a professora H. olha-me e diz 'porque tem gente aqui que não sabe respeitar o colega, então a professora tem de mandar', como se o controle fosse necessário para a justiça e democracia no grupo

Esta brincadeira das crianças aponta-nos o modo como estas já interiorizaram as normas sociais e já entendem que há relações de poder que sustentam as relações escolares. Dessa forma, ser professor é poder exercer este poder de forma mais vantajosa e todos querem ser professor. Na medida da impossibilidade de haverem dois professores na brincadeira, aquele que é o professor detém toda autoridade sobre os demais.

A explicação da professora sobre a necessidade de se exercer essa autoridade na forma de 'mandar' aponta no sentido de que os valores éticos sustentam-se pela força da limitação das ações ou mesmo da punição. Autores construtivistas como Yves de La Taille (2002) consideram que uma das dimensões da construção da moral dos sujeitos passa por esta função do educador. Na contramão desta perspectiva, apontamos algumas considerações do trabalho genealógico de Foucault:

É para compreender a ética como relação a si que Foucault se voltará para aquilo que lhe permitirá compreender o que levou o homem ocidental a se reconhecer como sujeito do desejo. [...] Como e por que foram sendo codificados, julgados e especialmente com o que eram relacionados. Seu trabalho, portanto, caminha no sentido de realizar uma história da moral, não em função dos códigos, ou dos comportamentos, mas em função da constituição de si. Como para Foucault a ética é a própria relação consigo, fazer a história da moral é fazer a história como subjetivação em função das técnicas de si. (Fonseca, M.A., 1995, p. 97)

Nesta perspectiva, considerar a questão ética a partir de uma universalidade dos sujeitos torna-se uma forma de referendar os controles sociais normativos, ao contrário de uma ética que se pautar num exercício cotidiano construído em cada relação.

Porque constituído pela norma e, portanto, impedido de ser ético, é que o indivíduo moderno é sujeito. Sujeito de uma identidade que entende como própria e que é resultado dos mecanismos de objetivação e subjetivação do poder normalizador. O pensamento de Michel Foucault propõe para o indivíduo do presente a necessidade de se construir uma ética que represente uma possibilidade de construção de si, diferente daquela que faz dele um objeto e um sujeito. (Fonseca, M.A., 1995, p.131)

O que a ética do cuidado de si nos aponta caminha de encontro ao que se entende por uma ética universal. Segundo esta última, a normalização é condição para o exercício ético. Mas, para Foucault, é justamente a normalização que nos impede de sermos éticos, porque se subjetiva os corpos para que funcionem segundo as mesmas cartilhas e porque os poderes se exercem de fora para dentro: a professora manda, ela diz o que é certo e este certo se faz a partir das normalizações sociais que se investem sobre os corpos dos educadores. Existe o que é ético *a priori* para a categoria professor. Isso não depende dos encontros com as crianças ou com os demais educadores, mas está dado. As crianças entendem que ser professor quer dizer, necessariamente, saber e poder mais, deter a verdade sobre os acontecimentos, o que no cotidiano escolar torna-se naturalizado. Assim, somente assumindo a posição de professores as crianças poderiam decidir sobre o comportamento dos demais. A autoridade do professor é encenada enquanto sinônimo de autoritarismo, que, por muito tempo, foi a representação mais recorrente da figura do professor.

Uma ética da imanência considera que a ética se produz nos encontros, nas relações e, portanto, implica num estar ciente dos investimentos de poder que atuam sobre os corpos, pensando sobre os efeitos das práticas no campo social, mais do que numa cartilha de ações que seriam éticas por si mesmas, ou num entendimento de que deve haver um código geral pelo qual todos os ‘cidadãos’ se guiem para serem éticos. É na compreensão dos modos de subjetivação que se fazem pelas dobras do si e do social que Deleuze busca um modo de entender esta questão:

O Ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a linguagem não são separáveis da ‘existência singular e limitada’ que têm sobre determinado estrato. O Ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o ser-si, é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra (os gregos não têm nada de universal). Em suma, as condições nunca são mais gerais do que o condicionado e valem por sua própria singularidade histórica. Por isso as condições não são ‘apodíticas’, mas problemáticas. [...] O que elas apresentam, com efeito, é a maneira através da qual o problema se coloca em tal formação histórica: que posso eu saber, ou que posso ver e enunciar em tais condições de luz e linguagem? Que

posso fazer, a que poder visar e que resistências opor? Que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito? Sob essas três questões, o ‘eu’ não designa um universal, mas um conjunto de posições singulares ocupadas num Fala-se/Vê-se, Combate-Se, Vive-Se. (Deleuze, 2005, p.122)

Nesse sentido, ensinam-se na escola as próprias relações de poder na forma de subjetivação infantil. A cena das crianças brincando de ser professora num momento de recreação mostra-nos o quanto estes saberes educacionais vão constituindo os corpos infantis, dobrando-se nas relações das crianças entre si e com as educadoras. Por isso, o lugar do educador é tão importante, porque de seu questionamento sobre suas ações depende o sustentar ou não algumas formas de homogenização da vida e, ao mesmo tempo, as normas que os atravessam podem torná-los parte do agenciamento de efetivação de alguns discursos hegemônicos. Caso o professor esteja atento a estes processos, pode buscar outros caminhos, criar resistências ou compor com as políticas de gestão da infância. Embora estas questões dependam da ação pessoal do corpo que é atravessado, trata-se de fluxos impessoais que transversalizam as relações, que compõem instituições sociais, por isso, Fala-se, Vê-se, Vive-se. A questão torna-se sempre *como*.

7. 6 – As crianças “sem limites”

Aqui lançamos um olhar sobre algumas crianças desta escola, consideradas “sem limites”, uma “turma difícil” que tem também uma “professora difícil”, transitando por esses estigmas que são colados àqueles que expressam algumas diferenças no espaço escolar. Não que outros grupos não apresentem diferenças, mas são bem-vindas, aceitáveis pelos controles sociais num dado momento, em dado espaço, como se fossem ‘menos diferentes’ por isso. Entretanto, este quadro de forças pode mudar, caso estas diferenças inofensivas questionem instituições e abalem o exercício de seus micro-poderes.

Nesta turma, as crianças são menores, têm entre quatro e cinco anos. O modo de me receber é diferente, elas são mais intensas, falam todas ao mesmo tempo e querem atenção constante e a disputam o tempo todo. Algumas crianças me abraçam, mas é um abraço mais pegajoso, penduram-se em mim, na verdade e, em alguns momentos brigam, uma belisca as outras para poder estar mais perto, na roda, querem decidir quem se senta ao meu lado etc. A professora M. teve bastante dificuldade de seguir com as atividades. A rotina era a mesma das aulas da semana passada no jardim B, com a diferença que ao

invés da atividade pra recortar, eles ouviram uma história em que a professora ensinava às crianças o nome dos animais, onde moravam, o que comiam etc, dando continuidade à curiosidade suscitada no passeio ao sítio. O problema de limites nessa sala é o que salta aos olhos, uma das crianças, E., rola no chão, bate com o chinelo no chão, não deixa a professora falar, mas, ao mesmo tempo, participa da aula, responde grande parte das perguntas, juntamente com outra criança que também, em outros momentos, dispersa a aula. Parecem ser os líderes da turma. A professora fica constantemente chamando atenção destas crianças, quase implorando por poder falar e dar sua aula.

Conta-me que, em certa medida, minha presença ali havia mobilizado neles um desejo de chamar atenção, que elas eram muito carentes e que nas primeiras semanas ela nem conseguia falar com eles, porque tudo era abraço, pegação, penduração mesmo. Diz, ainda, que muitas daquelas crianças não têm o mínimo de atenção em casa, que algumas eram 'criadas pelas avós' que não davam limites porque os pais não quiseram saber. E havia ali, também, crianças que viviam em instituições de tutela porque o Estado havia tirado a guarda dos pais. Entre elas, a criança E., que beliscava todas as outras e se mostrava agressiva, jogava terra no parque e nas outras era uma delas. Havia uma criança argentina, T., que prestava bastante atenção, participava e se fazia entender entre os colegas que já haviam se acostumado com ela. Outra criança era indígena, A. C. Quando saímos para o pátio e estávamos no parque, a professora comentou sobre um grupo de homens que ficam guardando carro nas ruas e que se concentravam na esquina da escola. Eram estes mesmos que, conforme a oportunidade, faziam pequenos furtos e que, algumas vezes, intimidavam as pessoas a lhes darem dinheiro. Ali mesmo bebiam muito e até se drogavam. Um deles, o 'mandante', segundo a professora, era avô desta criança, A.C. Ao mesmo tempo que as crianças estavam em contato direto com este tipo de vivência, não só ali, mas onde moravam também, de certo modo isso protegia a escola. Diz-me a diretora, então no pátio, que um deles veio perguntar se haviam roubado a creche. Ela diz que sim e ele logo avisa que não foi do grupo dele, que no grupo dele, eles não fariam isso, mas que iam descobrir quem foi.

Diante do excerto acima, podemos pensar sobre a multiplicidade de formas de ser criança que habitam a escola. As mais visíveis: uma criança argentina, uma criança indígena, as crianças filhas dos 'maloqueiros', as órfãs... Diferentes formas de interagir com as atividades, o modo como as crianças tentam expressar marcas singulares: bater com o chinelo no chão enquanto escuta a história, correr pela sala, gritar, beliscar os colegas, puxar o cabelo, imitar os bichos da história, abraçar, beijar, pendurar, coçar-se, pintar um desenho, mexer na mochila, ficar quieto, fazer perguntas, olhar para a professora, pedir para sair da sala, ir ao

banheiro... As crianças não são universais, não há um único modo de ser criança, ainda que num momento específico, ainda que tenham a mesma idade, mesmo para aquelas que são do mesmo grupo social... Será que a aprendizagem só é possível se todas ficarem quietas? O que significa sentar no chão, bater com o chinelo, ouvir a professora, reclamar e fazer perguntas sobre a história? Isso é mera indisciplina que exclui uma forma de aprender? É mera sabotagem à aula, forma de chamar atenção? Como a criança consegue fazer perguntas, entender do que se trata, responder o que a professora espera na atividade se não está sentada, em silêncio na sua mesinha, como nos ensinam que se dá a aprendizagem escolar?

O desejo atua enquanto a própria produção destas diferenças todas. É ele que tece os significados dos encontros das crianças com as educadoras e a relação com a escola. O desejo aqui é o agenciador de acontecimentos, o produtor das dobras, a partir das quais cada singularidade citada acima constitui um território, que vai se desterritorializando nos encontros. As professoras são altamente desterritorializadas pela intensidade deste grupo de crianças, diante das pulsações desejantes que as preenchem, como aparecerá também no excerto 7. 6.

Assim, apontamos as diferenças que circulam no espaço escolar, atentando para os modos de subjetivação que ali se efetivam, sem com isso buscar a interioridade do sujeito, mas pensá-lo como dobra do social, em que o dentro se torna uma prega do fora:

As profundas dobras não ressuscitariam a velha interioridade e constituiriam o novo lado de dentro desse fora. Dentro como operação do fora: em toda sua obra, um tema parece perseguir Foucault – o tema de um dentro que seria apenas prega do fora, como se o navio fosse uma dobra do mar (...). A fórmula mais geral da relação consigo é: o afeto de si para consigo, ou a força dobrada, vergada. A subjetivação se faz por dobra. (Deleuze, 2005, p. 104, 111)

Ao mesmo tempo, o fragmento seguinte aponta uma faceta importante deste processo, a desterritorialização intensa em que não se podem estabelecer relações éticas, ou seja, relações em que os diversos lados envolvidos possam afirmar suas forças ativas, as potências de vida que os preenchem: *Seria preciso reencontrar a força, no sentido nietzscheano, o poder, no sentido específico de 'vontade de potência', para descobrir esse lado de fora como limite, horizonte último a partir do qual o ser se dobra.* (Deleuze, 2005, p. 121)

O que me chamou atenção na dinâmica da aula foi que, embora a professora chamasse atenção a cada atitude das crianças que atrapalhasse o andamento da aula, não pareciam ter força estas atitudes, parecia-me que a professora tinha medo de ser autoritária. Como disse uma criança, você está rouca, não pode gritar e ela responde que não gosta de

gritar, que quase nunca grita. Parece-me que, atualmente, os professores já não se permitem usar destes recursos, mas, ao mesmo tempo, não sabem que outros recursos utilizarem para dar limites às crianças e ficam, em certos momentos, reféns destas crianças. A idéia de crianças-soberanas veio-me à mente enquanto estava lá, mesmo porque até eu me senti impotente e sem saber como dar limites àquelas penduradas das crianças porque elas eram muito velozes, aceleradas e aquilo tudo me atordoava sem que desse tempo de eu sentir o que devia fazer. Imaginei que a professora talvez ficasse assim também. Ao mesmo tempo, aquelas que queriam chamar a atenção conseguiam ser o foco central da aula desrespeitando, o tempo todo, os limites e o próprio ato de dar limite virava um instrumento de atenção que apagava os demais do foco. Num dado momento, todas as crianças estavam tendo aquele comportamento e me parecia uma tentativa de também serem vistos diante do monopólio que duas das crianças faziam da cena. Entretanto, parecia-me que elas não se intimidavam com os apelos da professora, e na hora que ela havia decidido que os dois não iam ao pátio e no final os dois foram, ficou explícito o limite daquela tentativa de pôr limite da professora.

Neste sentido, a professora H., que parecia menos brava num primeiro momento, era mais firme, olhando mais de perto. Naquela conversa logo da minha chegada, a professora M. dava apoio à colega, dizendo que já teve um aluno assim, tentando entender o que acontecia e pensar com ela uma estratégia de ação. M. era mais velha e parecia mais as professoras que tive quando criança, mas as crianças eram muito diferentes das que nós éramos. A professora H. parecia-me uma professora diferente, que utilizava mecanismos mais refinados de poder, que funcionavam. Embora as duas houvessem admitido que aquela turma da professora M. era bem mais difícil.

Fiquei me questionando sobre a necessidade de algum tipo de normatização social que permita o convívio social e que, ao mesmo tempo, era necessário que aquelas crianças tivessem referências e que conseguissem perceber o outro. Parecia-me, muitas vezes, uma agitação que rodava no vazio, uma vez que as crianças também estavam perdidas e desconectadas de si mesmas, de seu desejo, somente caotizando de um modo já anestesiado. Preocupei-me com aquele impasse que é vivido cotidianamente por professores de diversos lugares na contemporaneidade. Senti um pouco do 'drama' destas professoras que no papel de educadoras, de formação de valores, têm de lidar com um mundo que vive uma crise de valores, em que as relações éticas estão cada vez mais corrompidas, em que elas não têm muitos exemplos de adultos a oferecer às crianças enquanto os exemplos corrompidos estão por toda a parte. Nesta constante desterritorialização capitalística que torna tudo sem sentido e consistência, a função de educar torna-se muito perversa porque eles têm contato com todo um boicote constante de

toda e qualquer regra que culmina num *laissez faire* em que tudo que produz se desfaz no instante seguinte sem conseguir instituir nada de novo socialmente.

Os dois fragmentos levam-nos a uma discussão importante no que tange aos tão proclamados ‘problemas de limites’ das ‘crianças de hoje em dia’. Como poderíamos pensar sobre esta questão no espaço escolar, agregando as noções de ética, cuidado de si e práticas de liberdade? Como ficam as diferenças nesta noção de ética?

A noção de liberdade moderna, construída após a Revolução Francesa, caminha no sentido de um valor ou estado que se adquire, conquista-se e após esta conquista, se detém. Entretanto, Foucault põe em discussão a diferença entre esta forma de liberdade, a que ele denomina de ‘práticas de liberação’. Estas dizem respeito às conquistas dos grupos sociais, para serem reconhecidos, para que seus direitos e demandas sejam contemplados nas políticas públicas, por exemplo. No entanto, o autor questiona a efetividade das “liberações” de toda ordem. Não desconsidera a importância de que estas se produzam, afinal, são a porta de entrada para outras relações, já que funcionam como uma ruptura com as estratificações. Entretanto, é necessário que haja uma prática constante de liberdade, mas não é exato que tomemos a liberdade como algo que se alcança de uma vez por todas. Ao contrário, do mesmo modo que o poder se exerce nas relações, também a liberdade e as formas de resistência dependem de práticas cotidianas diante dos embates constantes com os mecanismos de captura dos sujeitos. Estas práticas cotidianas estão relacionadas ao cuidado de si, que é pensado por Foucault como condição para uma ética das relações, a qual Deleuze agrega a idéia de dobra que discutimos anteriormente:

Como nos diz Foucault (2004, p. 267) *o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade? [...] A liberdade é a condição ontológica da ética, mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade*. Neste sentido, o cuidado de si se torna condição para a prática da liberdade, na medida em que é, ao mesmo tempo, cuidado de si e cuidado dos outros; trata-se, então, de uma liberdade construída, produzida, em exercício constante e não de um ‘estado de alma’ que se adquire de uma vez por todas. Por isso, a liberdade depende do cuidado de si:

O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica em relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; [...] já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou uma relação de amizade. Além disso, o cuidado de si implica, também, a relação com um outro, uma vez que para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um

guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (Foucault, 2004, p. 271)

Assim, o conceito de cuidado de si não exclui a figura do professor enquanto mestre, no sentido de ser um facilitador com quem se aprende, que nos apresenta os valores disponíveis na cultura. O problema não é estabelecer regras, mas que estas sejam imutáveis, nem de emitir ‘verdades’, mas que estas não sejam consideradas as únicas possíveis, que se imponham sobre qualquer outro saber. Com isso, o lugar do educador torna-se mais leve – uma vez que não pesa sobre ele emitir ‘as verdades absolutas acerca do mundo’ – e, ao mesmo tempo, mais responsável consigo e com o outro. Todavia, o lugar para o erro desloca-se, uma vez que todo acontecimento permite experimentar novas formas, pensar sobre o que se quer, o que não se quer mais e as formas de expressão. Consideram-se no desenrolar dos acontecimentos, no modo de conduzi-los e agir diante deles, as diferenças das crianças e também as dos educadores, enfim, todas as diferenças.

7.7 – A exaustão de tentar controlar a diferença

Controlar as diferenças dá trabalho! Este item tem como objetivo apontar as linhas de fuga que as diferenças estabelecem no espaço escolar e o quanto as formas de exercício de poder não se fazem com tanta facilidade e eficiência absoluta como poderíamos supor numa visão mais pessimista da realidade. As forças de poder que se investem sobre os corpos ‘sambam’ diante dos fluxos de desterritorialização¹⁰³ e da produção incessante de diferenças, das mudanças constantes nestas mesmas diferenças, na fluidez de como umas levam às outras, no modo como há sempre um atraso nas capturas diante das diferenças. Quando o desejo está conectado com suas potências de mundo, ele vaza por entre as fissuras, quando se captura uma de suas expressões, outras tantas já se fazem em outros espaços: corre-se sempre atrás do prejuízo... Se há aparatos tão refinados, instituições tão elaboradas para o controle das diferenças é porque elas ameaçam sempre as instituições, porque sua potência de desestabilização e construção de outras formas que não as ‘poderosas’, seu caráter revolucionário é consideravelmente intenso.

¹⁰³ O processo de desterritorialização refere-se ao movimento dos fluxos desejantes, das forças de desestabilizar relações já enraizadas, de colocá-las em questão, de perturbar seu funcionamento repetitivo, de desfazer provisoriamente e parcialmente, ainda que pelas bordas, alguns de seus territórios. Territórios enquanto os “instituídos” das relações, estes lugares de repetição referendados socialmente e por vezes afetivamente.

O que me salta aos olhos é o modo como, o tempo todo, as crianças diferem entre si, o modo como é uma multiplicidade de expressões que aparecem na sala de aula e da dificuldade destas expressões se comunicarem. A centralização do processo de aprendizagem e socialização dá-se em torno da figura do professor. É muito trabalhoso e dispendioso o modo como funciona a Educação Infantil para as professoras. Isto porque esta busca por centralização, ordem e um modo homogêneo de funcionamento do grupo de crianças, implica numa necessidade constante de controle que exaure as professoras diante do número de crianças com as quais elas lidam cotidianamente, bem como da intensidade e velocidade de reação dos alunos na escola. No momento em que se encontram estas crianças, ou seja, na pouca idade e familiaridade com aquele espaço (uma vez que muitas delas estão iniciando seu percurso por este tipo de instituição) é com muito custo que os processos de normatização se exercem sobre as crianças. É todo um trabalho de investimento de padrões sobre os corpos infantis que não se dá sem embates, sem resistências por parte das crianças.

É perceptível que as crianças desta idade ainda não possuem corpos escolarizados, ainda não sabem responder de modo homogêneo e esperado. No refeitório, elas têm comportamentos dos mais diversos, mas há uma exigência de um certo jeito de comer, de sentar, de se comportar. Há uma quantidade adequada de alimento que cada um deve servir. E devem comer em silêncio porque 'comer já dá muito trabalho', diz uma das professoras. Entretanto, geralmente, as crianças gostam de comer e conversar nesta escola, como nós adultos também fazemos tantas vezes. Não entendo o porquê de se demarcar rigidamente isso a elas. Pergunto-me: para quem dá muito trabalho o comer das crianças? Talvez para uma necessidade de controle constante, até o ato de comerem se torne trabalhoso.

Como seria possível um cuidado de si que se pautasse numa ética de potência de vida? De que modo a Educação pode se contaminar pelos devires-infantis e buscar construções de uma ética da singularidade, diferente de uma moral totalizante? Que funcionasse como um trabalho de si sobre si mesmo?

O que os gregos fizeram não foi revelar o Ser ou desdobrar o Aberto, num gesto histórico-mundial. Foi muito menos, ou muito mais, diria Foucault. Foi vergar o lado de fora em exercícios práticos. Os gregos são o primeiro forro. O que pertence ao lado de fora é a força, porque, em sua essência, ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetada por outras (receptividade). Mas o que decorre, então, é uma

relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si.(Deleuze, 2005, P.107-108)

Talvez seja neste lugar que pensamos estar a potência da Psicologia enquanto profissão de cuidado com o outro e que implica, necessariamente, num cuidado de si consigo mesmo, sendo a relação terapêutica, sempre terapêutica para os dois envolvidos... Porque se trata de uma relação de cuidado de si, a que alguns autores como Castro¹⁰⁴ chamam de parceria, cuja definição é *relação cujo efeito do encontro é produção de cuidado para os que dela participam*. Seria este um nuance entre uma prática de confissão ou um fazer salvacionista?

Ainda que estejamos correndo o risco de novamente capturar a infância em redes discursivas, uma análise crítica permite-nos visualizar que não é naturalmente que se sustentam esses discursos, mas à custa de muitos embates e jogos de poder. Ainda que se discuta a invenção de um ideal de infância moderna, e isso pode estar na ordem de uma transcendência, há uma infância concreta que nos escapa... Estão aí as crianças que nos cercam e para elas podemos deter nossos olhares, inclusive para pensarmos de que compreensões temos lançado mão para lidar com as crianças imanescentes, ao estarmos tão mergulhados nestas produções transcendentais sobre os pequenos. Interessa posicionarmo-nos diante destas instâncias naturalizantes, sabendo, ao mesmo tempo, que somos seus produtores ainda quando tentamos produzir, intervir de outros modos sobre a realidade da Educação Infantil. Talvez questionando o dispositivo de aliança entre a escola e a família que foi condição *sine qua non* para a concepção e o controle modernos sobre a infância. Essa aliança, ao mesmo tempo, dá a idéia de que não há uma descontinuidade entre o espaço familiar e a escola, num movimento transversal do poder. Mas do mesmo modo que os investimentos do poder normativo são transversais, também o são os devires-infantis e a produção de resistências.

Trata-se, pois, da produção de uma infância molar, efetuada pelo poder normativo, e infâncias moleculares, que escapam. Molar no sentido de se obter um efeito simplificador da infância, que permite que a enxerguemos enquanto bloco harmônico, unificado e homogêneo, de modo que não se tenha visibilidade de suas fissuras e multiplicidades. Isso porque é artificial ou mesmo limitado um conceito universal sobre infância ou uma teoria que totalize o inconsciente infantil. Qualquer tentativa dessas só se refere a uma infância molar. Ao

¹⁰⁴ Em conversas com a psicóloga, professora e amiga Maria Aparecida Lopes Castro, ela disse entender assim a relação de cuidado.

contrário, há sempre infâncias moleculares que escapam às possíveis teorizações homogeneizantes sobre elas. Os devires-infantis não são exclusividades das crianças, mas consistem em tudo aquilo que desterritorializa estratos do que se considera adulto, hegemônico. É essa potência conectiva e baseada em experimentações constantes que compõe a infância molecular. Nesse sentido, um bloco de infância ou, ainda, o devir-criança é distinto de lembranças de infância. O devir-criança diz da produção de *uma* criança molecular, *uma* criança que coabita conosco:

Uma zona de vizinhança ou bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (Deleuze e Guattari, 2000d, p. 92).

Não se trata, portanto, de *minha* infância, mas de um devir-criança que dispara afectos impessoais ou de singularidades. Trata-se do que as crianças trazem de novo, singular, ainda não engessado ou cristalizado para o campo social, e do modo como podem produzir desterritorializações com as diferenças que arrastam consigo e que acabam por arrastar as instituições, desestabilizá-las. O devir-criança desterritorializa os estratos de idade, daquilo que instituímos como da ordem do adulto normal, dos padrões de vida com os quais nos havemos. Nesse sentido, traçar mapas de devires-infantis é distinto de buscar por um eixo central, arborescente, ao qual todas as idéias são remetidas, ou mesmo de procurar por estruturas, pensando por analogias entre termos distintos. Essas analogias só são possíveis quando se paralisa a circulação produtiva dos afectos infantis. É por conta deste eixo que diversos saberes funcionam a partir da idéia de infância molar, a qual pauta as práticas educacionais modernas, na constante dicotomia adulto/criança (um dos modos de cristalizar a produção de diferença no espaço escolar). A idéia de família normal ou desestruturada, por exemplo, são eixos arborescentes que enrijecem os territórios escolares, fundamentados em saberes instituídos no campo educacional, principalmente pela Pedagogia e Psicologia, como discutimos no Capítulo 2 e veremos nas cenas do Capítulo 7.

Diante da discussão anterior sobre a ética e o cuidado de si de Foucault, apresentadas nos itens anteriores, agregamos aqui, também, a linha que une o desejo que discutimos anteriormente com a produção das singularidades, das diferenças nos encontros, a partir do paradigma ético-estético-político, ou seja, da concepção de Deleuze e Guattari. As três qualidades atribuídas ao paradigma: ético, estético, político; embora inseparáveis, de fronteiras altamente borráveis, intrinsecamente articuladas, podem ser delineadas enquanto

linhas de construção da realidade, vetores de produção do desejo. Por que um paradigma seria ético? Qual a diferença entre ética e moral? Seria propositivo? Estaria trazendo a nova ética a ser praticada por todos? O que podemos dizer desta ética é que, antes de tudo, ela se diferencia da moral por não buscar regras de conduta comuns, universais ao ‘ser humano’ enquanto categoria homogênea. Trata-se de uma ética produzida nos encontros, absolutamente relacional e que não almeja calcar categorias capazes de prever as vivências humanas. Pensemos um exemplo simples, a ética na pesquisa. Se estou imersa numa cultura institucional de uma escola e considero que esta cultura não é homogênea, não está dada e ‘representada’ pelo maior cargo hierárquico, não posso decidir pelos rumos da pesquisa, considerando apenas esta voz.

Se as vozes são múltiplas e nesta multiplicidade de sentimentos, desejos, pensamentos e posturas compõem o que chamamos de cultura institucional, uma ética relacional implica numa afetação e consideração destas linhas todas. Deste modo, o emaranhado das linhas produz uma complexidade institucional e o que será ético vai depender dos encontros estabelecidos num dado espaço, das forças que estiverem agindo ali, no encontro destas com as forças da pesquisa e do que se estiver produzindo neste encontro.

Ético, então, é o rigor com os agenciamentos que compõem um campo, é o rigor com a expressão do singular e do inusitado; é o compromisso com as forças que atravessam o campo, compondo os agenciamentos e multiplicando sentidos. É a valoração dos saberes nascidos das relações. Só será ético nesse compromisso, se for estético e político no mesmo movimento. Este é o *sim* decisório. (Muylaert, 2000b, p. 106-107)

Desta forma, a ética tem a ver com os efeitos das práticas, que não tem um julgamento, um juízo de valor *a priori* dos encontros com *uma* instituição, que será sempre singular, não previsível, não dada de antemão. Moral seria já se saber de antemão o que fazer, como agir, o que é ou não aceitável e valioso, como se tudo fosse mais do mesmo, ligado a uma transcendência, valor externo aos acontecimentos. Esse tipo de ética que é relacional, imanente, implica, pois, em decisões que podem produzir mais encontros éticos ou não.

Decisão aqui não é escolha, como se em qualquer contexto fosse possível todos os desfechos que se quisesse. Mais preciso é falar em decisão, que significa se posicionar diante das possibilidades produzidas no encontro, que tem a ver com as forças ali presentes e os limites destas naquela combinação dos corpos. Ou seja, nem tudo é possível em todo encontro, isso quer dizer que uma existência individual não é onipotente e autônoma como gostariam os discursos neoliberais. Entretanto, se há uma decisão, há sempre uma implicação

de cada sujeito com as relações que produz, nas quais está imerso, já que ele efetiva algumas das forças que estão em jogo naquele encontro e, portanto, é responsável pelo modo como estas investem e o que resulta deste investimento. Responsabilidade enquanto cuidado de si, cuidado com as relações.

É a vida para a qual dizemos sim e o que dela verte, são as possibilidades de formas de existencialização que ela pode tomar, em seu processo de expansão: o que importa à Vida não é reservar-se, mas expandir-se, dobrar-se em múltiplas formas, comportar a potência das forças que atravessam o corpo. Portanto, o *sim* é decisório. É a evidência da passagem de forças em determinado encontro, onde, neste jogo, uma tendência mostra-se mais forte. Não há escolha, posto que o afeto agenciado não tem como negar-se ao agenciamento. Pode dizer *não* (e somente neste sentido há escolha), recusando passagem, fechando sua porosidade, interrompendo o movimento. Entretanto, a afetação só é recusável em seu movimento, sendo o afetar-se do acontecimento, inegável. (Muylaert, 2000b, p. 105-106)

E como, então, avaliar o que se produz nos encontros? O que é gerador de cuidado? Neste momento, recorreremos à leitura deleuzo-guattariana da ética de Espinoza¹⁰⁵ que funda o paradigma ético-estético-político. Associado a este conceito, estes dois autores agregaram as concepções de Nietzsche sobre a transmutação dos valores, o que engendra uma noção muito diferente de ética, diferente, inclusive, da ética kantiana, que também já se diferencia da moral em alguns aspectos. Para Espinoza, há os encontros alegres e os encontros tristes. Os primeiros são aqueles que aumentam a nossa potência de viver, que Nietzsche chamaria de afirmadores da vida. Os encontros tristes são aqueles que diminuem nossa potência; portanto, negadores da vida.

Esta definição poderia parecer moral ou simplista, caso não lhe agregássemos uma terceira dimensão, que se relaciona diretamente com o platô estético do paradigma, que é a da relação entre singularidade e multiplicidade. Os encontros, mesmo aqueles que combinam os mesmos elementos, afetados por linhas de tempo, espaço, velocidades e intensidades, serão diferentemente afirmadores ou negadores da vida, alegres ou tristes. E ainda, terão dimensões de um e outro no mesmo encontro, linhas que se combinam e dependem da bricolagem do encontro. Cada elemento do encontro não é por si só gerador da vida ou embotador da potência, uma vez que cada corpo é sempre um meio de passagem dos afetos, de efetivação das forças e nunca o faz do mesmo modo porque sempre variam os encontros, porque o ser, a existência é sempre uma multiplicidade, não é possível que a cada momento um corpo não se diferencie de si mesmo e dos outros. E ainda:

¹⁰⁵ ESPINOZA, B. de. ÉTICA I. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores; vol. Espinoza).

A vida, enquanto um bem fruído, não almeja a sua própria conservação a qualquer custo. O oxigênio da existência é a potência de aspirar a modos de existencialização que possam servir de passagem aos afetos tocados nos encontros. Ela comporta o risco e o engano; o erro não se opõe à vida, pois não há um valor em oposição a outro que deva ser extirpado. Aqui, o devir, em sua multiplicidade, pode ser acolhido e as diferenças podem existir. Importa que o movimento aconteça. Os matizes e nuances são ferramentas da diferenciação. A vida talhada a partir da experiência da matéria (o que vale dizer do corpo no mundo) tem a multiplicidade como seu elemento: multiplicidade esta com que o devir atravessa os planos e é jogo de forças. O corpo, matéria deste combate, produz, a cada vez, as expressões das batalhas travadas, bem como as configurações resultantes, efeitos destes encontros. (Muylaert, 2000b, p.105)

Por isso, o paradigma é estético, porque toma a vida enquanto obra de arte, nunca acabada, múltipla, em devir, constantemente se fazendo, refazendo e desfazendo...

Se Estética é transbordamento, é a vida na ordem do acontecimento que transborda! Linhas que atualizam vetores virtuais de devir intenso... [...] Nesse sentido, a Estética que lança a existência num devir outro não é da ordem dos corpos inteiro, corpóreo, familiar, social - ou da regra ou do senso comum – seja o corpo ou o sócius. A Estética é o efeito da passagem das forças por um campo vivencial. [...] A Arte [...] esculpe nas vidas modos belos e ímpares, esculturas de gelo que deterreterão com o calor do dia; mas ninguém que foi tocado pelo seu vigor deixará de notar que um certo frio passou a habitar o verão com uma linha de leveza... (Muylaert, 2000b, p. 110-111)

A dimensão política fica por conta da impossibilidade de toda invenção ou combinação de forças e expressões não ser social, ou melhor, sempre se imprime algo novo no social, trata-se sempre de uma política da existência. É um certo tipo de vida que estamos sustentando com nossas práticas, é um tipo de movimento que reverbera na complexidade de forças que compõem nosso entorno, a realidade da qual fazemos parte. Estamos sempre construindo-a ativamente, claro que não sozinhos, mas enquanto partes da engrenagem, enquanto aqueles que ajudam para que se movam as máquinas sociais, estamos sempre produzindo um tipo de política e afirmando um tipo de ética, pensemos sobre isso ou não. É que nunca podemos ser apolíticos, tudo é político, e isso implica em nos responsabilizarmos pela parcela que nos cabe na movimentação dos funcionamentos sociais, essa é a dimensão ética novamente, de nos perguntarmos sobre os efeitos das nossas ações no mundo: sobre aquilo com que compactuamos, aquilo que ajudamos a transformar, o que contribuímos para manter e o efeito disso para a expansão da vida, para a multiplicação de possibilidades ou para sua restrição, seu sufocamento, uma repetição endurecida, que produz impotência. Deste

modo, trata-se de produzir novos regimes de sensibilidade, pois estes se fazem justamente pelo encontro destas três dimensões. (Muylaert, 2000b).

7. 8 - Uma criança-dispositivo: questiona a norma, põe em cheque o controle institucional

Na cena abaixo, aparece o modo como uma única criança pode trazer à escola uma diferença potente o suficiente para desestabilizar diversas instituições escolares. Ao não obedecer as regras, este menino faz com que toda a escola tenha de se envolver na situação para tentar controlá-lo e fazê-lo voltar à norma.

Uma criança havia desobedecido a professora, fugiu da sala de aula, saía correndo quando elas mandavam, bateu nos colegas, gritou e, por fim, a professora H. segurou-o por uns quinze minutos até que ele começou a chorar. Depois de chorar por um tempo, o menino acalmou-se. Após terminar a aula, a professora também chorou. A criança mobilizou toda a equipe técnica da escola, a faxineira, a merendeira, a diretora, a outra professora, todas vieram tentar entender o que estava acontecendo, sem conseguir 'acalmar' a criança. Chamaram, então, a mãe no dia seguinte para conversar e enquanto a diretora e agora já com a professora H contavam-me a história, chegaram a mãe e a criança.

Foram para a sala da direção conversar, enquanto eu fiquei com a turma com a qual havia estado na semana anterior. Havia me dito a diretora que o garoto andava muito agressivo, desobediente, sem limites e que ele punha em cheque o lugar do professor, questionando os 'combinados' e a igualdade das regras para todos. Neste sentido é que ela precisa segurá-lo e trazê-lo de volta para sala porque senão todos teriam o direito de ficar no pátio ao invés de estudar, estar na sala. Elas entendiam aquela situação como conflitos familiares que o garoto vivia em casa com a mãe. Esta não cuidava da criança direito, não dava atenção, estava usando drogas e namorando um presidiário a quem levava também parte da droga que consumia. A avó era quem cuidava da criança um tanto desesperada.

Em outra situação, elas haviam conversado com as duas e a avó culpava a mãe por tudo o que o garoto fazia, condenando sua péssima educação. A mãe ficava cabisbaixa. Neste encontro de hoje, a diretora pôde ouvir mais a mãe porque no anterior de ontem ela disse que não conseguiu se conter e falou tudo o que precisava e sentia para mãe, porque estava muito angustiada com a situação. Conta-me depois a diretora que nessa conversa ela disse que não sabia o que fazer com o garoto na escola e a mãe começa a chorar na frente dela e do menino, dizendo que também não sabia mais o que fazer. Então, vejo entrar

na sala o garoto T., triste, quieto, olhos perdidos que se senta num canto da sala. Aparece aqui um modo de lidar com as famílias pobres a partir de uma tutela das diversas instituições sociais sobre a vida familiar. Isso porque esta família, como tantas outras neste contexto, é tida como 'desestruturada' e que, portanto, precisa ser normalizada pela escola, uma vez que é incapaz de oferecer ao filho a educação 'correta' de que ele necessitaria. Neste movimento de captura, não se problematizam as próprias regras e limites da escola, que devem ser seguidos a qualquer preço. Por isso, o desespero com o que escapa às normas, uma vez que estas se enrijecem diante da diferença e da possibilidade de controle e manutenção da mesma ser falho, estar sujeito à rupturas, como a situação em que o garoto pôs toda a escola 'abaixo'.

Disse-me a diretora do papel de liderança que o garoto tem na turma e que, por isso, também se assustavam tanto com o comportamento dele que podia criar na turma toda 'um desbunde'. É que aquilo que escapa ao controle pode ser vivenciado enquanto devir, com toda sua capacidade de contágio das relações subjacentes, sua potência de transformação e questionamento do instituído. A interpretação delas é de que ele devia estar sofrendo muito com alguma coisa e que elas notavam que quando ele chorava, extravasava aquilo e ficava bem. Que tentavam entender que tinha a ver com o que vivia em casa, mas que sentiram muita raiva dele naquela situação. 'Me senti incompetente, fracassada como professora quando aconteceu aquilo tudo.', disse-me a professora H. Depois, no pátio, ela me diz que, ao chegar à escola, nem podia pensar que ia encontrá-lo, sentia raiva e que sabia que isso era anti-pedagógico, que ela tinha de ser normal com ele. Eu disse que ela podia sentir raiva sim, que isso era humano e que não estava sendo fácil nada daquilo.

Pertencemos a certos dispositivos e neles agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais) e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do atual*. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos. Às vezes, acreditou-se que Foucault traçava o quadro das sociedades modernas como outros dispositivos disciplinares da soberania. Mas não é nada disso: as disciplinas descritas por Foucault são a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser; e a nossa atualidade desenha-se em disposições de *controle* aberto e contínuo, disposições muito diferentes das recentes disciplinas fechadas. (Deleuze, 1990, p. 162-163)

Por isso intitulamos este item ‘a criança-dispositivo’, considerando que, naquele momento as forças impressas pelo menino naquele espaço funcionaram enquanto dispositivo de análise e deram visibilidade para uma série de relações institucionais. Como nos aponta Baremlitt (1992), o dispositivo atua enquanto um agregador de forças e movimentos institucionais capaz de inventar algo novo no espaço institucional a partir da atualização dos devires, das desestabilizações dos territórios escolares, no nosso caso. Ao mesmo tempo, as intensidades que o afetaram articularam o dispositivo dos acontecimentos a outros dispositivos que funcionam no espaço escolar. Esta cena nos mostra como qualquer controle institucional pode ser questionado pelas linhas de fuga do desejo e gera até formas de resistência. Aponta, ainda, a fragilidade das estratégias de poder diante de uma expressão de diferença no cotidiano escolar. Uma única criança é capaz de mobilizar a escola inteira, de fazer as professoras chorarem e, ainda assim, não se submete ao que se espera dela. Em momento algum, aparece enquanto possibilidade o pensamento de que aquela regra pode estar ‘falida’ e outra precise ser criada, outro acordo, outra combinação. Não apenas porque ela não está ‘funcionando’ para conter o guri, mas porque a postura do menino põe em questionamento a própria regra, sua função e necessidade, uma vez que não comporta sentimentos inesperados, acontecimentos singulares. Isso vale para qualquer outra diferença que ali se expressasse. Neste sentido, manter a qualquer custo a regra ‘falida’ significa esvaziar o lugar de autoridade da escola, torná-lo um teatro encenado a qualquer preço, ainda que os contextos mudem, que as relações de forças sejam outras, que as situações peçam novas soluções, invenções de novos instrumentos de relação com as crianças contemporâneas.

Ao mesmo tempo, há um desgaste enorme tanto físico quanto afetivo para as educadoras que se vêem às voltas com um questionamento de sua competência. A situação é vivenciada deste modo porque o único lugar reconhecido de ser educadora e competente nesta situação é cumprir com o que está previsto, tanto para o comportamento da criança quanto das educadoras. Assim, o ‘normal’ seria que elas agissem daquela forma, e a criança reagisse ‘obedecendo’, aceitando, se desculpando. Na medida dessa impossibilidade, as educadoras sentem a ‘falência’ da regra enquanto falência pessoal, interiorizam, dobram sobre si mesmas uma relação de forças que é externa a elas, é institucional e extrapola os limites da instituição escolar, numa combinação com outras instituições sociais. Ao mesmo tempo que externa, as educadoras vêm-se implicadas nesta relação de forças, uma vez que são uma das forças que atuam sobre o espaço escolar, sobre a rede de interações que produziram este acontecimento com o garoto.

A raiva da professora diante do acontecido também não é pessoal, trata-se de um afecto que também problematiza o contexto escolar. Porque a professora não poderia demonstrar sua raiva diante de uma situação em que se sentiu impotente, que se deu por uma afirmação de uma diferença sim, mas sem que as diferenças da professora entrassem em composição. É deste sentimento que ela poderá entender as linhas de força do espaço escolar e problematizar os efeitos daquelas relações em seu corpo. Ao mesmo tempo, a criança também expressou sua raiva e podemos considerar que as relações naquele espaço também produzem raiva – que, geralmente, tem pouco espaço nas mais diversas esferas da vida cotidiana – e, por vezes, explodem na forma de eventos específicos, como se não fizessem parte da vida de todos, tornam-se malditas como a diferença.

Há, ainda, a ameaça ‘contaminadora’ da diferença. Uma vez que esta criança pode questionar as normas da escola e demonstrar uma potência de diferenciação, quiçá todas queiram fazer o mesmo. Esse sentimento de ‘perigo’ diz respeito a uma certa intensidade das forças de desterritorialização que, ao desfazer alguns territórios instituídos, podem provocar um efeito em cadeia por diversos outros, perturbando o já conhecido. É característica marcante dos devires arrastarem consigo diversas diferenças e potencializarem os coletivos, uma vez que se é levado de uma diferença a outra em espiral. Por isso Deleuze e Guattari dizem que os devires são virulentos, atuam no invisível e alastram-se quando conseguem afirmar um plano de consistência. Quer dizer, uma vez que mobilizam um campo social, não se sabe onde terminarão seus efeitos, nem os caminhos que serão feitos pelas forças de desterritorialização, como em um efeito dominó. Como diz Deleuze sobre os dispositivos para Foucault:

[...] havia linhas de pesca, linhas de imersão, perigosas e até mortais. Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fratura”. Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (Deleuze, 1990, p.155)

O autor considera, ainda, o dispositivo em sua relação com diversas linhas que lhe escapam, que o fazem, em certa medida, impossibilitado de antever previsões acerca dos acontecimentos. Além da relação da força com outras forças, existe a relação da força consigo mesma, que a linha da subjetivação:

Também aqui uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É uma linha de fuga.

Escapa às linhas anteriores, *escapa-lhes*. O si-mesmo não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos. (Idem, p. 157)

Outro aspecto a ser considerado é que todo o evento é rebatido sobre a família. Se a criança não se ‘adapta’ às normas escolares, ‘só pode ser’ porque ‘tem problemas em casa’. Em momento algum, questiona-se o funcionamento da escola que visa tornar todas as crianças iguais. O guri questiona as normas, não consegue caber nos comportamentos previstos para o mesmo naquele momento, naquele espaço. É por que ele não seria afeito às regras? Ou por que naquele momento, elas não faziam sentido e não comportavam as relações que se estabeleciam entre ele e a escola? Será que o fato de construir uma ética na relação com esta criança, de pensar conjuntamente o que seria ético diante da especificidade da situação impediria que existisse qualquer ética na escola depois desse momento? Por que todos devem se adaptar às mesmas regras se são todos diferentes, se mesmo os acontecimentos são diferentes e se combinam sempre de forma diversa e complexa com os contextos familiares, sociais, econômicos, políticos? Se aceitarmos que há uma desigualdade que faz parte das diversas instâncias sociais, que os aparatos culturais constroem-se por relações de poder, e assim, essa ‘igualdade’ existe enquanto controle de todos os corpos, (mas mesmo assim, alguns são mais controlados que outros) e, em contrapartida, não são as mesmas oportunidades, direitos, benefícios, valor, oferecidos a todos, não tecer a ética a cada encontro torna-se uma forma de legitimar o poder que separa, categoriza e desqualifica alguns grupos em detrimento de outros.

O que se pode constatar, num exame das políticas de atenção à criança, é que elas, via de regra, têm se voltado para as ditas populações ‘carentes’ e têm sido pautadas por uma visão discriminatória da criança, apontando-a como incapaz, tendente à marginalidade, necessitada de tutela do Estado para assegurar-lhe alimentação, segurança, recreação, “bons hábitos”. [...] Um projeto pedagógico para a Educação Infantil necessita partir do reconhecimento da diferença. Reconhecê-la significa valorizar em cada criança seu modo próprio de ser e acreditar nas possibilidades que tem de desenvolver-se e construir seu conhecimento. (Bujes, 1993, p. 94)

Esse modo de pensar as classes populares a partir de suas ‘deficiências’, ‘carências’, associando, ainda, pobreza à marginalidade, implica em relações de poder que circulam no campo social e das quais também fazemos parte e as reforçamos na medida em que nos associamos a esta visão das crianças pobres. Assim, a Educação cumpre um papel de

efetivação das formas de exclusão e estigmatização das diferenças. Não devemos nos esquecer de que:

A Educação corresponde a uma esfera de poder simbólico, constituindo, assim, os sujeitos políticos e sociais, conforme os desígnios hegemônicos em determinado tempo histórico. [...] Esta visão paternalista, inscrita nos projetos educacionais para as classes desfavorecidas, demonstra a visão estreita e preconceituosa de seus idealizadores: será mantendo a criança alimentada, vestida, abrigada por mais tempo no espaço da escola que estaremos contribuindo 'para salvá-la da influencia da rua e da família' e impedindo a repetência, a evasão: o fracasso. (Idem, p.92)

Uma vez delimitada a 'região' do sujeito que será o fundamento das ações morais, é possível pensar no 'modo de sujeição', ou seja, o modo como o sujeito deve relacionar-se com a regra a qual se vê obrigado a cumprir e também a forma como deve se reconhecer como ligado a esta obrigação. Em outros termos, o modo de sujeição significa a idéia que o indivíduo fará de si próprio diante da obrigação de agir de tal ou qual forma, em função de tal ou qual preceito moral. (Fonseca, M.A., 1995, p.101)

Haverá, então, um quadro de referências que *será utilizado não com a preocupação de formar uma codificação de proibições, mas para atender a um trabalho de constituição estética da existência, para possibilitar a produção de uma vida bela, a partir da relação consigo. Relação esta que constitui propriamente a ética para Foucault.* (Fonseca, M.A., 1995, p. 106)

7.9 - Sempre-provisórias considerações finais

Esta dissertação consistiu numa discussão sobre alguns conceitos naturalizados na Educação Infantil, como infância, sexualidade e educação. Buscou-se criar condições de possibilidade para que se pense sobre as formas como temos lidado com as diferenças na Educação Infantil e os modos de subjetivação que têm sido engendrados nas relações educacionais. Tal empreitada baseia-se num olhar sobre a escola enquanto máquina desejante aberta aos diversos fluxos sociais, culturais e políticos que, nesse sentido, também é produtora desses próprios fluxos.

Realizei, então, uma cartografia das expressões de um desejo produtivo e criativo que compõe essas mesmas relações e seus embates com os dispositivos de poder, com suas formas de normalização e normatização das diferenças em suas atuações micropolíticas e microfascistas em certos momentos. A sexualidade articulou-se a essa problemática como mais um território desejante em que as diferenças se vêm às voltas com esses dispositivos. Reflito sobre a impossibilidade de criar outros modos de relação com as diferenças das práticas e expressões sexuais, se não se problematiza o modo como, em nós e nas instituições das quais fazemos parte, a própria construção desejante atua em diversos contextos como sustentadora dos processos normativos. Tem-se, então, o seguinte movimento: para olhar para a infância ou, quem sabe, para uma “sexualidade infantil”, torna-se necessário questionar a própria relação adulto/criança e, ao mesmo tempo, a idéia de sexualidade que estiver sendo concebida nessa mesma relação. Se nos dispomos a pensar nesse contexto justamente sobre a rede maquínica em que se relacionam as diferenças, deslocamos novamente nosso foco para as próprias relações educacionais e o modo como se lida com as diferenças nesse espaço, uma vez que o problema com a homogenização do desejo não se restringe à sexualidade, seja ela adulta ou infantil, do mesmo modo que as normas não se investem somente num grupo ou noutro.

O que quero dizer é que, para nos perguntarmos sobre os espaços possíveis, impossíveis, virtuais ou atuais de expressões corporais e desejantes das crianças na Educação Infantil, precisamos, genealogicamente, questionar como se constroem esses espaços nas próprias relações educacionais, estejam elas ligadas ou não diretamente à sexualidade ou à infância. Partindo da idéia de que a sociedade se faz por dispositivos que se apóiam e se constituem por redes complexas de relações e práticas discursivas, o problema da sexualidade infantil na escola põe em questão as relações educacionais, o modo como se produz o desejo

nesse espaço e como a divisão moderna infância/idade adulta se presta justamente a sustentar o próprio conceito de sexualidade. Isso porque, como vimos em Foucault, esses construtos do pensamento fizeram-se na modernidade numa relação de interação mútua; assim, família, sexualidade, infância e Psiquiatria produziram-se ao mesmo tempo e articularam diversas construções sociais que temos ainda hoje. O que se torna fundamental nesta análise é que, diante da genealogia foucaultiana sobre a produção da anormalidade e da sexualidade infantil, que se tornou restrita ao seio familiar num dado momento histórico e político, questionamos, justamente, a supremacia moderna da sexualidade sobre o desejo - a idéia de que todo desejo é originalmente sexual - e a hegemonia dos prazeres do sexo sobre os demais prazeres dos corpos.

Parir este trabalho mostrou-me que, como diz Caetano, coragem (também) é dizer Sim. Em todos os momentos que estive na escola de Educação Infantil em que se produziram os dados da pesquisa, tive de me haver com diversos tipos de forças. Em todos aqueles momentos, eu sentia também a força das minhas escolhas de vida, para o que eu diria sim e para o que diria não. Talvez um devir-criança tenha me acompanhado o tempo todo... Não me entristeço que tenha sido vista pelas educadoras como 'mais uma criança' quando não agia conforme o previsto para as relações escolares, isso me soa como elogio! Um corpo brincalhão, leve e doce que me acompanhava e não podia se endurecer à medida da disciplina exigida para o controle da vida infantil. *Há na infância um devir muito potente, que só os ressentidos e empedrados condenam (Yonezawa, 2007, p.4)¹⁰⁶.*

Que as crianças me vissem assim, fez-me estar perto delas, sentir seus cheiros, tocar suas faces, correr com elas, sorrir, ouvir suas vozes de perto, ser aliada de seus segredos e invenções, nem todos presentes nesta escrita, escritos em outro regime de expressão. Por outro lado, as expressões dos educadores quanto ao seu trabalho e, principalmente, quanto ao seu desejo, composto de afectos, perceptos e corpos ficam na invisibilidade e têm pouca possibilidade de troca, parceria, acolhimento, escuta e construção coletiva. Nesse sentido, tornar produtivas as diferenças que atravessam os corpos infantis, depende também da medida em que isso seja possível nas relações institucionais, nos encontros dos professores com seus corpos e todos os demais que os cercam. Estabelecer outros regimes de sensibilidade no espaço escolar é tarefa urgente que necessita de coragem, força, afeto, parceria e vínculo. A sexualidade é apenas mais um dos lugares normalizados no espaço escolar e este último, mais um dos espaços de normalização. A implicação de cada corpo nesta produção em que se

¹⁰⁶ YONEZAWA, F. H. *Corporeizar. Um Materialismo Micropolítico*. Proposta de dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

articulam diversas redes torna também ativos e/ou reativos os desejos na medida de seu contato consigo mesmo, do cuidado de si possível nas tessituras existenciais. Ao mesmo tempo:

Precisamos de uma ética ou de uma fé, o que faz os idiotas rirem; não é uma necessidade de crer em outra coisa, mas uma necessidade de crer neste mundo, do qual fazem parte os idiotas. (Deleuze *apud* Levy, 2003, p. 123).

Dessa forma, não quero terminar esta jornada acreditando que todas as escolas sejam avessas aos encontros e aos devires, até porque ali eu os vi muitas vezes, na forma como os pequenos ‘escapavam’ dos controles, nos pedidos de parceria das professoras, nos seus investimentos de dúvida, incerteza e escuta. Também me preenchi de esperanças quando notei a atitude de questionamento dos pais, seu desejo de participação do espaço escolar, sua escuta interessada nas trocas possíveis diante da proposta de participarem de um grupo. Neste sentido, posso dizer que acredito muito nas possibilidades de construção, sabendo o quão trabalhosas e dispendiosas se fazem e entendendo que assim estabeleço minha relação com o pensamento, como nos diz Levy (2003, p.122): *Ao contrário do que ocorre com o saber, a crença implica uma relação direta com o Fora, com a imanência. Acreditar é promover uma relação com o pensamento, ou melhor, com o impensável no pensamento, justamente para resistir, para alcançar um ato político.*

Fico com a imagem de um conto budista¹⁰⁷, sobre um dos momentos da vida de Sidarta Gautama, quando este foi encontrado por um homem que havia sido contratado para assassiná-lo. Diante da impossibilidade de enfrentar fisicamente este homem, Sidarta lhe diz de seu último pedido. Solicita que o homem retire um galho de uma árvore próxima. O homem ri e diz que isso era muito fácil e simples para ser seu último pedido, mas o faz. Sidarta diz-lhe, então, que agora o recoloca de volta à árvore e o faça florescer novamente. O assassino se assusta e diz que isso não era possível. Então, Sidarta lhe pergunta se esse homem se achava dono de um grande poder pela possibilidade de tirar-lhe a vida. E conclui que isso era fácil, qualquer um podia fazê-lo, mas dar a vida e fazê-la novamente florescer, isso sim atribuíria poder a um homem e o tornava digno de reconhecimento, dado o investimento e a dificuldade da tarefa. É com esta história que termino este trabalho porque com ela sigo agora meu caminho... sabendo das dificuldades de se construir novas possibilidades, mas que este foi o caminho que escolhi para minha vida enquanto pessoa e

¹⁰⁷ DOUBLEDAY, T. & SCOTT, D. *Livro de Ouro do Zen: a Sabedoria Milenar e sua Prática*. Ediouro Publicações, 2003.

profissional do cuidado, o de continuar lutando pela criação de possíveis neste mundo, acreditando na potência da vida, porque não me basta só arrancar o galho da árvore...

Bibliografia

- ANTUNES, H.S. *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor & Por força – rotinas na Educação Infantil*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2000.
- BARBOSA, M. L. P. *Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes – teoria e prática*. Belo Horizonte: Record, 1992.
- BARROS, R. Benevides. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1994.
- BAUMAN, Z. *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENEVIDES, R. & PASSOS, E. “Complexidade, transdisciplinariedade e produção de subjetividade”. IN FONSECA, T.M.G.& KIRST, P.G. *Cartografias e devires. A construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Fontes, 2005.
- BOLEN, Jean Shinoda. *As deusas e a mulher*. São Paulo: Paulus, 1990.
- BRITZMAN, D. “Curiosidade, sexualidade e currículo” IN *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. “O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo”. *Revista Educação e Realidade*, v.21, n.1 (jan./jun.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1996.
- BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- _____. *A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação*. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 21, 2002, p. 17-39.
- _____. “Criança e brinquedo: feitos um para o outro?” IN COSTA, M.V. (org.) *Estudos culturais em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- _____. “Constituindo diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na Educação Infantil” IN Silva, L. Heron (org.) *Século XXI: Qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

- _____. “Enfrentando o desafio de construir um projeto pedagógico para a Educação Infantil” IN *Administração Municipal da Educação no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- CARVALHO, R. Saballa. *Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. do. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?, 2004. Disponível em: http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&tp=t&nome_autor=.
- CORAZZA, Sandra M. *Infância & educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.57-77.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. “Por uma vida não-fascista”. Preface in *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento.
- _____. *Mil platôs*, v.1. São Paulo: Ed. 34, 2000a.
- _____. v.2. São Paulo: Ed. 34, 2002b.
- _____. v.3. São Paulo: Ed.34, 1999.
- _____. v.4 São Paulo: Ed. 34, 2002d.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. “Desejo e prazer” IN *El yo minimalista y otras conversaciones – M. Foucault*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada, 2003.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. Prefácio IN Donzelot, J. *A polícia das famílias*. São Paulo: Graal, 1986.
- _____. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.
- _____. *Espinosa – Filosofia Prática*. São Paulo: Ed. Escuta, 2002.
- _____. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D`água, 2000.
- _____. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto-Portugal: Rê editora: 2001.
- DOMINGUES, R.P. *Estudo do conceito de inconsciente no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari: um olhar sobre a infância como mapa de devires em alguns casos clínicos da*

psicanálise infantil. Pesquisa de Iniciação Científica com bolsa da Fapesp, processo nº02/13581-7, junto a Universidade Estadual Paulista de Assis-SP, 2004.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. São Paulo: Graal, 1986.

DORNELLES, L. *Infâncias que nos escapam: de criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. “A genealogia do indivíduo moderno como sujeito” IN *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSCHATZKY, S. & SKLIAR, C. “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação” IN SKLIAR, M. & LARROSA, J. (orgs.) *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da existência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. *A escola (in)visível – jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ELIAS, NORBERT. *O processo civilizador*, v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1997.

EWALD, F. *Foucault a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FELIPE, J & GUIZZO, B. “Entre esmaltes, batons e fantasias” IN MEYER, D. & SOARES, R. (orgs) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação – 1500-1900*. São Paulo: Escuta e Educ, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. Nov. 2001, n.114, p. 197-223. ISSN 010001574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20/03/2006

FONSECA, M. A. “O indivíduo moderno” IN *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ., 1995.

FONSECA, T.M.G. & KIRST, P.G. *Cartografias e devires*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. *Aula de 17 de março de 1976. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. *Ditos e escritos, vol. V - Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

- _____. *História da sexualidade - A vontade de saber*, v.1. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Os anormais: Curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo – Nietzsche, Freud e Marx Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Landy, 2005.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FRAGA, A. B. “Pedagogias do corpo: marcas da distinção nas práticas escolares”. IN Silva, L. Heron (org.) *Século XXI: Qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, L.B. de L. *Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação*. Curitiba: Editora UFPR, Revista Educar, n.19, jan/jun, 2002.
- FUGANTI, L. A. “Saúde, desejo e pensamento” IN *Saúdeloucura*, v. 2, São Paulo: Hucitec, 1991.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
- GUATTARI, F. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- _____. *O inconsciente maquínico – ensaios de esquizoanálise*. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUARESCHI, N. M. F. & HUNING, S.M. “Efeito Foucault: desacomodar a psicologia” IN GUARESCHI, N.M.F. et all (org.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.
- HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HICKEL, N. K. *A Psicopedagogia como dobra na transdisciplinabilidade*. Buenos Aires: Espacio Psicopedagógico Brasileiro Uruguayo Argentino. Revista E. Psi. B.A., nº 10, jul, 2000.
- HICKMANN, R.I. “Escola e família: tênues limites da disciplina”. In XAVIER, M. L. *Disciplina na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KIRST, P. G. et all. “Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis”. IN FONSECA, T.M. & KIRST, P. G. *Cartografias e devires. A construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

- KLAUS, V. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- KOHAN, W. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*, trabalho apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro: UERJ, maio de 2004).
- KUHLMANN JR., M. “Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil” IN *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. “Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica” IN *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, J. B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. “O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro” IN Larrosa, J.B. & Lara, N.P.(orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEVY, T. S. *A experiência do fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- LLORET, C. “As outras idades ou as idades do outro” IN Larrosa, J.B. & Lara, N.P.(orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOURAU, R. “Implicação-transdução” IN Alteé, S. (org.) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004a.
- _____. “Implicação e sobreimplicação” IN Alteé, S. (org.) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004b.
- _____. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- LOURO, G. L. “Pedagogias da sexualidade” IN *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, A. *Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontro entre o trágico e o conhecimento intuitivo*. Revista “*O que nos faz pensar*”, n. 14. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2000, p. 183-198.
- MERISSE A. et alli. “Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches”. In. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história na creche, fábrica e orfanato*. Assis: Arte e ciência/Unesp, Assis, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

- _____. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MUYLAERT, M. A. *Corpoafecto: o psicólogo no hospital geral*. São Paulo: Escuta, 2000a.
- _____. *Intermezzo: mestiçagem nos encontros clínicos*. Doutorado em Psicologia Clínica. São Paulo: PUC-SP, 2000b.
- NAFFAH NETO, Alfredo. *O Inconsciente como Potência Subversiva*. São Paulo: Escuta, 1991.
- NARODOWSKI, M. *Infância y poder. La conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- _____. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz. Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. *O Nascimento da Tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Escala, 2005.
- PANIAGO, M. Lourdes F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Araraquara: Unesp, 2005.
- PAULON, S.M. *A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção*. Revista Psicologia Social, vol.17 nº3, Porto Alegre, Sept./Dec. 2005.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POKLODIK, D.D. *Cuidar do humano. Experiências terapêuticas e seus sentidos existenciais*. Santo André: Alpharrabio, 2002.
- PRETTO, Landemir. *A Sexualidade no Currículo do Curso de Psicologia da UFRGS*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- RABUSKE, A. *“Alunos-problema”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- RATTO, C. G. *Compulsão À Comunicação – Modos de Fazer Falar de Si*, In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambú. GT: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro - RJ: ANPED, 2006. Também disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2123--Int.pdf>, acessado em 22 de março de 2007.
- RIBEIRO, P.R.C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- ROCHA, E. A. L. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciência da Educação-Núcleo de Publicações, 1999.

- ROLNIK, S. B. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SÁ, R. S. *Os pilares da instituição escolar e seus instrumentos pedagógicos*. Florianópolis: UFSC, 2004.
- SAMPAIO, I. S. V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: 2000.
- SCHWARZBACH, C. et al. *A creche como contexto para interações desafiadoras*. Biblioteca UFRGS/Educação. Simpósio de Educação Infantil do Vale do Rio dos Sinos e do Caí, 1993.
- SCHWENGBER, M.S.V. “Professora, cadê seu corpo?” IN Meyer, D. et als (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SERRA, M. S. “Educação Pública versus Escola Pública: notas sobre a ressignificação do público em tempos de transformação da pedagogia”. IN Silva, L. Heron (org.) *Século XXI: Qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, TOMAZ T. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SKLIAR, M. & LARROSA, J. “Babilônios somos” *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da existência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, Nádia Geisa S. de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- SOUZA, Karina A. *[Des]-caminhos da psicologia: possibilidades para se pensar uma psicologia menor*. Proposta de mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F. *A maquinaria escolar*. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 6, 1992, p.68-96.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. “Incluir para excluir”. IN SKLIAR, M. & LARROSA, J. (orgs.) *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da existência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. “Olhares” IN COSTA, M. C. V., *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. *Biopolítica, Estado Moderno e a inclusão na escola*. Entrevista da semana. São Leopoldo: IHU On-Line, a.5, n.144, 6/jun/2005.p.34-37.
- _____. “Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva” In VII Endipe. Goiânia, 1994

- _____. *Espaços que produzem*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 1999.
- VOGLIOTTI, A. e MACHIAROLA, V. “Uma proposta de formação de professores a partir da pedagogia da autonomia”. *Revista de Estudos Leopoldenses: Série Educação*, v.2, n.3, 1998.
- XAVIER, M.L.M. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- WALKERDINE, V. *School Girls Fictions*. New York: Verso Books, 1990.
- YONEZAWA, F. H. *Estudo do conceito de inconsciente no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma conexão entre o conceito de corpo sem órgãos e a noção esquizoanalítica de sintoma, a partir do estudo de alguns casos clínicos de Guattari*. Pesquisa de Iniciação Científica junto à Fapesp, processo nº 03/04665-5, 2004.
- _____. *Corporeizar. Um Materialismo Micropolítico*. Proposta de dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

ANEXO 1:

Composições da pesquisa e da pesquisadora, complexidade e transdisciplinaridade da temática, Psicologia e Educação.

Apresento aqui um pouco da trajetória que tornou possível o trabalho, procurando mostrar as condições de possibilidade para que eu viesse a pesquisar tal temática e com tais interesses teóricos, bem como configurar o problema de pesquisa que discuti anteriormente. Para tal, discuto brevemente o meu percurso como psicóloga-pesquisadora, na graduação, possibilitando-me interlocuções com outros campos de saber, dentre eles a Educação e a Filosofia. O primeiro trânsito trouxe-me até aqui e o segundo permitiu-me algumas apropriações teóricas das filosofias da diferença (tanto deleuzo-guattariana, quanto foucaultiana). Ambos foram o território que busco aqui tecer, a partir de algumas aproximações da Psicologia com o campo da Educação.

Não quero fazer deste tópico um espaço de confissão enquanto técnica de controle que permita avaliar o trabalho a partir de um sujeito que conta a sua história. Ao contrário, pretendo com a mesma, narrar um pouco da composição que a pesquisa faz com a minha trajetória, sem que uma determine a outra, mas que ambas se (re) construam e (re) signifiquem ao longo dos seus encontros.

Trago, brevemente, alguns elementos sobre a trajetória deste trabalho que dizem da imanência entre a construção da pesquisa e da pesquisadora. Isso porque me fiz ao mesmo tempo em que se fez em mim meu tema de pesquisa. Durante a graduação em Psicologia na UNESP de Assis, pude me envolver com discussões questionadoras acerca do papel da Psicologia diante dos processos de normatização e normalização¹⁰⁸ social e da produção de estigmas. Normatização enquanto a busca por padrões de comportamento, por uma normalidade, uma média, a curva de Gauss, em torno da qual devem estar inseridos os sujeitos ‘normais’, ‘saudáveis’, com seus respectivos instrumentos de medição e avaliação. Já a normalização é o movimento conseqüente de criar recursos para que estes sujeitos já diagnosticados enquanto ‘anormais’, possam voltar à norma, caber nos padrões, ‘se curarem’, se adaptarem, enfim, os efeitos ortopédicos de alguns discursos da psicologia. Ao mesmo tempo, era sobre a invenção moderna das noções de sujeito, infância, sexualidade e até

¹⁰⁸Para saber mais sobre estes dois conceitos, normalização e normatização, bem como suas diferenciações e conexões, ver: Fonseca, M. A. “Normalização e direito” IN Porto Carrero, V.e Branco, G.C(orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. Estes dois conceitos serão discutidos ao longo do trabalho com maiores detalhes.

mesmo do lugar dos especialistas que se lançavam os desafios a uma prática profissional ética-estética-política.

Sei que muito dessa trajetória fez-se por escolhas e afinidades com os grupos de estudos e pesquisas com os quais me envolvi, bem como pelos estágios que realizei. Havia brechas no curso que nos permitiam transitar com maior proximidade por áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia, História, Antropologia, permitindo-nos a apropriação de alguns de seus saberes em nossas práticas. Foram especialmente os saberes filosóficos que permearam minha prática enquanto psicóloga em formação com a concepção de inconsciente de Deleuze e Guattari.

Realizei estágios como psicoterapeuta de adultos, então afetada pela esquizoanálise¹⁰⁹, sendo a potência criativa do inconsciente o foco do trabalho. Ao mesmo tempo, lançávamos mão das concepções nietzscheanas do que afirma ou nega a vida, do que produz vontade de potência, a produção da subjetividade com suas forças ativas e reativas. Esses eram os princípios de análise, considerando uma construção dos saberes no encontro com quem atendíamos, atentando para o que difere, para o funcionamento maquínico¹¹⁰ das produções desejanter. Assim, meu encontro com a Psicologia foi fortemente marcado pelas filosofias da diferença e sua ética dos encontros.

As produções teóricas de Foucault, também, arrastaram-me, com suas possibilidades de problematização da contemporaneidade, a partir de sua crítica à modernidade. De um desejo de trazer alguma contribuição do pensamento/prática desses autores para a infância, surgiu uma pesquisa de Iniciação Científica¹¹¹ (IC) que desenvolvi por dois anos na graduação, uma delas com bolsa da Fapesp.

¹⁰⁹O curso de Psicologia oferece estágio curricular obrigatório. Dentre os diversos oferecidos pelo curso, optei por trabalhar durante dois anos no estágio em “Clínica da Diferença”. A esquizoanálise consiste num paradigma que concebe o inconsciente como algo da ordem social e que não se restringe aos indivíduos ou a uma interioridade psíquica. Tal perspectiva foi formulada por Deleuze e Guattari, em 1972 no livro *O Anti-Édipo*, a partir de idéias de Guattari, que já trabalhava na psicanálise com saúde mental e coletiva e que escreveu *O inconsciente maquínico - ensaios de esquizoanálise* em 1979.

¹¹⁰O entendimento de inconsciente maquínico diz respeito ao caráter produtivo do inconsciente, de suas articulações com as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que compõem o desejo, articulando dispositivos de poder e criação de novos modos de subjetivação na realidade em que se efetua (pode ser encontrado nas referências da nota anterior). Essa discussão ainda será aprofundada no primeiro capítulo deste trabalho.

¹¹¹DOMINGUES, R. P. *Estudo do conceito de inconsciente no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari: um olhar sobre a infância como mapa de devires em alguns casos clínicos da psicanálise infantil*. Pesquisa de Iniciação Científica. Assis: Fapesp, 2003-2004, processo n.º. 02/13581-7, não-publicado. (1º ano da pesquisa) _____ *A infância como mapa de devires: experiência com grupos de crianças através de expressões artísticas e brincadeiras infantis*. Pesquisa de Iniciação Científica. Assis: Unesp, 2004, não-publicado. (2º ano da pesquisa)

No primeiro ano, buscava compreender mais desse inconsciente da ordem da produção social, histórico-mundial, aberto aos atravessamentos políticos (micro e macro). A partir de um questionamento à psicanálise, Deleuze e Guattari consideram necessário expandir aquilo para o que se atenta nos modos de subjetivação, ou seja, ultrapassar uma centralidade da família, que chamam edipianização do inconsciente e familiarismo. A produção de um tipo de subjetividade centrada nos investimentos desejantes familiares tem a infância como alvo principal, infância tomada como universal, homogênea, composta por fases psicogenéticas e um psiquismo baseado numa interioridade.

Era em função de reflexões e questionamentos acerca dessa concepção que eu acreditava ser possível trabalhar com a clínica infantil. Desenvolvemos¹¹², no segundo ano da pesquisa, um trabalho com um grupo de crianças, posteriormente oficializado como estágio curricular no curso de Psicologia da Unesp-Assis¹¹³.

Esses trabalhos, juntamente com dois anos de estágio que realizei em estabelecimentos de atendimento à chamada “infância e adolescência em situação de risco pessoal e social”¹¹⁴, permeados por estudos, reflexões e análises baseados em Michel Foucault¹¹⁵, permitiram-me alguns questionamentos e entendimentos importantes acerca de algumas concepções e pressupostos das psicologias tradicionais. Dentre eles, estavam a primazia da família sobre o inconsciente, a relação da diferença com a vida, os modelos de normalidade e anormalidade, as técnicas de intervenção da psicoterapia, o lugar de poder dos especialistas e das ciências humanas, a impossibilidade de uma “neutralidade” científica, o caráter histórico-descontínuo das práticas sociais e dos modos de subjetivação e a desnaturalização do funcionamento inconsciente, ou seja, seu caráter de construção social e cultural. A partir destas problematizações eu construía as práticas com as crianças.

¹¹² Em parceria com meu orientador da IC, Professora Dr. Hélio Rebello Cardoso Jr., e com a prof^a. Dra. Marília Aparecida Muylaert – que me ensinou a ser terapeuta.

¹¹³ Aqui estou me referindo ao já mencionado trabalho (segundo título) da nota 107, realizado juntamente com uma bolsista de IC, Ludimila Palucci Calsani, parceria imprescindível para a realização dos atendimentos ao grupo de crianças, cujo trabalho de IC consta na nota seguinte.

¹¹⁴ O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) utiliza esse termo para referir-se às crianças e aos adolescentes das camadas populares que, por conta de passarem parte do dia nas ruas, estariam correndo riscos. O termo estende-se às crianças e aos adolescentes em contato com situações de violência doméstica, alcoolismo, abuso e exploração sexual, maus-tratos, negligência quanto aos cuidados básicos. Para maiores discussões, ver: PEREIRA, C.R., CALSANI, Ludimila et al. *Análise das práticas discursivas, não discursivas e de subjetivação relativas à infância e à família engendradas pelos conselheiros tutelares do município de Assis*. 2005. Iniciação Científica. - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Hélio Rebello Cardoso Jr.

¹¹⁵ Dessas discussões, surgiram diversos trabalhos que foram apresentados pelo grupo de estágio em congressos, eventos e seminários. Um deles, aqui em Porto Alegre, na PUC-RS, oportunidade na qual conheci a cidade, encantei-me com Poa, fiz contatos importantes, criando-se a possibilidade de vir residir aqui e cursar este Programa de Pós-Graduação.

Mas não cessou aí o interesse pela infância e pelas produções desejan­tes rizomáticas¹¹⁶ infantis. Aproximar-me mais das crianças enquanto pequenos inventores de mundo, com suas bricolagens (composições de diferenças), instigava-me e, então, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o interesse de transitar pelos territórios da educação escolarizada. Tal interesse relaciona-se com a pesquisa anterior, em que nos grupos apareciam movimentos de desterritorialização de algumas instituições familiares, problematizando os lugares naturalizados de cada elemento destas relações na articulação entre o grupo de crianças e o de “pais”¹¹⁷, constituído por diversas configurações familiares.

Neste trabalho da clínica com as crianças, eram, ainda, marcantes os constantes encaminhamentos feitos pelas escolas. Então, quis aproximar-me mais da instituição escolar no sentido de compreender os atravessamentos das práticas escolares na infância e nas famílias. Ainda que tenha entrado em contato com territórios das mais diversas ordens, que atravessavam a infância – políticos, sociais, econômicos e históricos –, havia produções e modos de funcionamento que, na articulação com os demais, atuavam nos espaços escolares. Destes eu tinha notícias somente através dos efeitos das práticas escolares nos corpos das crianças, sem, entretanto, ter me aproximado do próprio dispositivo escolar, que produzia as marcas desses corpos com as quais eu tinha contato no grupo.

No estudo do caso do pequeno Hans, realizado no primeiro ano da pesquisa de IC, havia uma concepção de educação que Freud denominava como psicanalítica e que fez parte do repertório técnico de muitos psicanalistas. Ao mesmo tempo, havia um tipo de inscrição de sexualidade sobre a infância pouco aberta à multiplicidade, num processo de tentar adaptar às normas as condutas infantis e suas produções desejan­tes. Esses saberes da psicanálise, em dado momento histórico, associaram-se às práticas pedagógicas, consistindo nas bases do olhar de boa parte dos educadores atuais acerca da infância e do corpo infantil. Trata-se justamente de uma maneira hegemônica de lidar com a infância e a sexualidade, de modo articulado pela psicanálise com a Pedagogia, justamente os dois campos de saber autorizados a falar sobre a criança, como vimos, anteriormente, com as falas de Narodowski sobre essa aliança, no Capítulo 2.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa “Filosofias da Diferença e Educação”, atravessamentos institucionais levaram-me a não seguir

¹¹⁶O conceito de rizoma permite-nos pensar na multiplicidade de investimentos e relações que compõem o desejo.

¹¹⁷Trabalho paralelo realizado por duas estagiárias do mesmo grupo de estágio a que eu pertencia, sendo as supervisões coletivas e o diálogo entre os dois trabalhos fundamental.

nessa linha de pesquisa... Tendo me construído enquanto pesquisadora a partir de estudos e aproximações com as filosofias da diferença, Michel Foucault era também um autor com quem eu fazia diálogos nos trabalhos dos estágios, vários dos quais apresentados em congressos durante a graduação. Então, resolvi buscar uma linha de pesquisa em que eu pudesse articular as discussões que pretendia fazer no campo da Educação através dos diálogos freqüentes entre o pensamento deleuzo-guattariano e os autores foucaultianos, por haver uma produtiva ressonância entre os dois corpos teóricos¹¹⁸.

Assim, na composição do objeto desta pesquisa, participei de seminários que lançavam diversos questionamentos, problematizações sobre a temática que me propus a pesquisar no campo da Educação¹¹⁹, no que se refere à sexualidade, à infância e aos processos de escolarização, disciplinamento e homogeneização da subjetividade. Com isso, fui reunindo alguns dos conceitos-ferramentas com os quais poderia pensar essa temática e os problemas de pesquisa, contribuindo para o recorte temático e conceitual deste trabalho.

Dessa forma, tornou-se possível delimitar o objeto de pesquisa, pensando-o a partir de perspectivas pós-modernas¹²⁰ que questionam as bases do pensamento moderno. Como apontam Larrosa e Skliar (2001), o pensamento pós-moderno caracteriza-se por uma ruptura com os discursos que projetam as utopias sobre a história, bem como com construções teóricas universalistas e redentoras - que arrastam, ainda, uma culpa pesada e paralisante da qual precisamos nos libertar. Estas concepções entendem invenção, experimentação, incerteza, instabilidade enquanto falta, erro, falha, perigo, ausência de ética – o que gera culpa em quem caminha por estas vias, desautorizando os saberes que não objetivem uma verdade absoluta. Acabam, assim, por engessar a produção de conhecimento e desconsiderar uma série de elementos dos acontecimentos. Trata-se de questionar o pensamento moderno, em que o passado tem por objetivo confirmar o presente, colocando-o, então, na função de inquietá-lo, considerando que a realidade e o presente são feitos de *fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de causalidades, de ruídos* e não de blocos harmônicos, homogêneos, estáveis, evolutivos. Isso implica na *ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados com*

¹¹⁸Ver DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005 (livro que Deleuze escreve em homenagem à obra de Foucault), bem como DELEUZE, G. “*Michel Foucault*” In *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 105., FOUCAULT, M. “Os intelectuais e o poder.” *Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. IN *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

¹¹⁹Alguns pesquisadores da Educação que vêm trabalhando com algumas dessas temáticas e discussões: Nádya Geisa Silveira de Souza (2001), Alfredo Veiga-Neto (1996), Guacira Lopes Louro (2000), Jane Felipe Neckel (2002), Dagmar Meyer (1999), Paula Ribeiro (2002), Maria Isabel Bujes (2001), Mirtes Barbosa (2006), Anelise Rabuske (2006), Karina Almeida de Souza (2006), Ana Arnt (2005), Viviane Klaus (2003), Iolanda Montana dos Santos (2004).

¹²⁰Ver mais sobre essa questão em Peters, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora (Larrosa & Skliar, 2001, p.8).

Uma imagem, que expressa em parte a perspectiva de olhar lançada por alguns autores, vem a ser a do presente como uma imensa Babel, devido ao seu teor confuso, incompreensível e caótico. Fica inviável, nesse sentido, sustentarem-se ainda as crenças nas prescrições ou no poder preditivo das teorias universalizantes sobre a cultura ou a sociedade. Essa instabilidade, tratada por alguns como “crise dos paradigmas”, é questionada por Larrosa e Skliar. Para eles a ilusão de uma harmonia ou unidade original faz-nos tomar todas as incertezas e desestabilizações da realidade como caos “problemático”, como sintoma, e não como sua dimensão inevitável, que:

Em torno de Babel, situam-se as questões da unidade, da dispersão, da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras e das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento (Idem, p. 8-9).

Essa busca por unidade gera movimentos de controle do caos, dessa dispersão, enfim, do caráter imprevisível do futuro, que não tem metas essencialmente definidas, uma vez que se faz por uma construção descontínua. Os mecanismos de controle social, que se utilizam da disciplina, da vigilância, do biopoder como estratégias de governo dos corpos e das vidas são expressão desta relação do pensamento com os acontecimentos – busca pelo controle a partir da previsão, homogeneização e gestão da diferença diante do caráter incontrolável, imprevisível e multifacetado dos acontecimentos. Na “crise” dos paradigmas, talvez o que entre em crise sejam as ilusões modernas, como nos aponta Veiga-Neto:

Se a Pós-Modernidade é um tempo de melancolia frente aos fracassos do projeto moderno, se ‘sentimos’ que esse nosso tempo é de fragmentação e estilhaçamento é porque o horizonte prometido não passava de uma promessa. É um auto-engano pensar que perdemos as estabilidades e homogeneidades modernas, pois não se pode perder o que nunca se teve. Se perdemos algo, foi sem dúvida a ilusão: e isso deve ser festejado. (Veiga-Neto, 1999, p. 9)

Utilizo-me desses autores por eles construírem um pensamento com ferramentas que nos permitem interrogar os universais abstratos, o Uno, as categorizações e pensar o presente a partir de problematizações que emergem da concretude vivida, da multiplicidade de elementos implicados na constituição dos acontecimentos do mundo. Tais problematizações encontram ressonância com o pensamento de Deleuze, Guattari e Foucault nestes pontos destacados acima. Ao ocupar esse lugar construído socialmente pelo espaço acadêmico,

proponho-me a pensar algumas possibilidades de articulação entre diversos pensamentos que transbordam a minha formação em Psicologia – ao mesmo tempo que esta formação se fez justamente por diversos transbordamentos. Assim, cabe seguir experimentando alguns trânsitos entre os pensamentos que se produzem nas pesquisas, sem se tornarem demasiado cristalizadas as fronteiras que separam uma linha de pesquisa de outra – isso porque meu trabalho transita por mais de uma linha de pesquisa deste programa de pós-graduação. Proponho que esses saberes possam se comunicar em alguns momentos, ainda que por vôos rasantes e de modo pontual nas discussões que farei neste trabalho. Como linhas que se trançam, em alguns momentos, produzem possibilidades e, em outros, permanecem distantes para que as instituições acadêmicas sejam instrumentos de construção do pensamento e não se tornem as próprias divisões dentro das quais se pode ou não pensar. Fischer (2002, p. 57) aponta-nos uma discussão neste mesmo sentido:

Refiro-me aqui a como somos constantemente subjetivados, no meio científico e universitário, por uma série de conceitos, referenciais teóricos, práticas institucionais (por exemplo, propostas de programas de pós-graduação, disputas e afirmações de diferenças entre programas e, internamente, entre linhas de pesquisa, avaliações feitas por agências de fomento, entre outras), que vão se tornando marcas quase obrigatórias na construção de nossos objetos de pesquisa, as quais temos muita dificuldade de questionar, de colocar sob suspeita.

Não que estes movimentos sejam capazes de ‘impedir’ algum pensamento, mas ao ocupar um lugar instituído e reconhecido desta produção – o espaço acadêmico - cabe pensarmos sobre o que podemos pensar, fazendo com que as forças do pensamento atuem sobre si mesmas e produzam uma dobra¹²¹. Neste sentido, que o ‘fora’ possa estar em constante renovação do ‘dentro’, numa relação de desconstrução e reconstrução constantes.

Ao mesmo tempo, as discussões aqui produzidas mostram-se como *uma* das possibilidades de análise das questões que apresentamos. Seu caráter é também provisório e aberto a novas desconstruções e reconstruções, carregando consigo algo do que se tornou necessário nos jogos de forças em que um pesquisador se encontra. Da mesma maneira, tais discussões dizem do posicionamento de quem pesquisa diante das forças que se imprimem em seu corpo durante a pesquisa e do modo como este também afeta-intervém sobre o próprio campo de pesquisa, sem ilusões sobre uma neutralidade do pesquisador sobre o campo pesquisado. Busco considerar essa complexidade que opera na composição do conhecimento, sabendo que considerá-la não significa totalizá-la ou ser capaz de análises mais complexas no sentido de mais verdadeiras. Significa, ao contrário, estar ciente de que existe uma rede

¹²¹ DELEUZE, G. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005. Ver Cap. 4.

infindável de articulações entre os saberes e que, dentre as possibilidades de conexão entre os saberes, engendra-se algum recorte, alguns pontos de onde lançar os binóculos da escrita para configurar o trabalho, dentre diversos outros possíveis.

Concordo com Veiga-Neto (1994, p. 154) quando diz:

O que penso ser necessário é não colocar no horizonte dessa prática a possibilidade da hierarquização epistemológica [...] ou da fusão epistemológica [...], mas sim colocar no horizonte a possibilidade e a produtividade de uma permanente tensão entre as disciplinas, como aí estão, e a vontade de trocas as experiências e as vivências dos atores que lidam com elas e – eventualmente e se Kuhn não estiver tão certo... – até mesmo fundir alguns de seus conteúdos e formas.

Para tal, torna-se necessário, então, que consideremos as inúmeras relações e possibilidades de conexão entre os diversos campos de saber. Meu ingresso na Educação vai ao encontro do que discuti acerca das diferenças enquanto produtoras, já que não acredito, assim, que tais diferenças sirvam unicamente como motivo de separação ou resultem em divergências insolúveis. Se estas se dão é porque precisamos rever justamente os pólos em oposição e produzir não apenas uma síntese ou um terceiro elemento de consenso, mas sim um leque amplo de novos modos de os saberes lidarem com a realidade. Os encontros de diferenças problematizam justamente o que já não é suficiente e mesmo o que se torna insustentável em cada área e nos faz desfazer e refazer as próprias identidades profissionais e, muitas vezes, abrir mão delas, produzir híbridos, seres entre as fronteiras. Nesse sentido, servem-nos para pensar sobre a comunicação entre os saberes e a possibilidade de que se borrem as fronteiras que os isolam, fazendo com que possamos transitar nessas interfaces produtivas, transdisciplinares, aceitar este desafio nada fácil:

superar o antigo isolamento e produzir no encontro com outros saberes. E desse desafio, sua forma paroxística, é a aposta transdisciplinar, isto é, o pensamento que se produz no atravessamento das disciplinas, não no interior delas, mas entre elas. O tema da complexidade força-nos, portanto, a pensar o problema das fronteiras dos objetos e dos saberes. Na verdade, se estamos de acordo com o fato de que os recortes binarizantes e excludentes operados pelos paradigmas das ciências, construídos nos últimos séculos, já não bastam para que possamos investigar/criar o mundo, impõe-se a construção de uma outra postura, um outro modo de operar sobre/com as práticas. Observe-se que aqui já estamos optando por nos referir a práticas e não a objetos-alvo de certas teorias. Estamos começando a transitar por *entre* práticas cujas fronteiras apresentam porosidade maior, aberturas suscetíveis à ação de saberes variados que ao serem colocados fora de seus campos específicos, são forçados a atravessar planos até então desconhecidos. (Benevides e Passos, 2003, p. 83-84).

Esse ‘fora’ diz respeito às possibilidades que um conceito, conhecimento ou saber de dada área pode produzir quando é apropriado por outro campo que com ele compõe outras ‘verdades’, ao associá-las às suas, ao submeter estas aos questionamentos que um conhecimento novo pode produzir. Não queremos dizer, com isso, que a transdisciplinaridade resolva todos os problemas entre as áreas ou permita uma comunicação ideal ou salvacionista entre as disciplinas, porém atentamos para seu caráter produtivo, inclusive de novos problemas.¹²²

O caráter híbrido das estratégias de intervenção está exatamente no ponto onde a solução de problemas convoca seu rearranjo, a invenção de um novo território onde tal problema será necessariamente outro. A solução de um problema confunde-se com a criação de outro problema (Benevides e Passos, 2003, p. 85).

A construção desse novo território, híbrido, que se produz *entre* fronteiras da Psicologia e da Educação, é resultado de devires, estes sempre minoritários. Nesse sentido, podemos pensar esses dois campos de saberes instituídos como territórios que se abrem às desterritorializações promovidas pelo encontro entre diferenças. Devires¹²³ são justamente as zonas de indiferenciação que se produzem entre os territórios em seu encontro e que possibilitam que ambos se questionem sobre suas práticas, seus saberes, seus cânones, criando novas zonas de diferenciação de si mesmos. Tanto a Psicologia, ao ser lançada aos questionamentos da Educação, deve problematizar-se e produzir zonas de indiferenciação de si mesmas, seguidas de novas diferenciações, feitas por bricolagens dos elementos das diferenças, rearranjos diante dos novos problemas trazidos pelo campo educacional, quanto a própria Educação se vê lançada aos questionamentos da Psicologia sobre os modos de subjetivação produzidos no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ambas vêm-se desterritorializadas pela Filosofia enquanto campo de conhecimento que traz discussões sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas discursivas dos dois campos, como se faz no encontro desses campos as filosofias da diferença, especialmente Deleuze, Guattari e

¹²² Sobre este ponto, ver algumas distinções explicitadas por Veiga-Neto, A. “Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva” In VII Endiipe. Goiânia, 1994, em que o autor aponta as duas vertentes iniciais de pensamento sobre a questão das aproximações das disciplinas, visando uma interdisciplinaridade: a de cunho idealista e a humanista-essencialista. O autor finaliza, apontando um movimento que vai margeando este pensamento da interdisciplinaridade, pensando-a como *uma troca em que todos saem ganhando* a partir de uma *interdisciplinaridade como atitude*, recorrendo às palavras de Fazenda (1979). Tal transformação no foco de aproximação entre as disciplinas segue para uma *heteroglossia, numa tentativa de conversação entre linguagens diferentes*. (Veiga-Neto, 1994, p. 153). Por fim, ele conclui adotando a expressão “pluridisciplinaridade”, que penso se aproximar do sentido conceitual no termo por nós utilizado “transdisciplinar”. O conceito que adotamos vem da análise institucional e da esquizoanálise, ambas vertentes que questionam o sujeito moderno e figuram como campos transdisciplinares de pensamento, uma vez que não há uma disciplina que possa ter posse sobre estes dois campos de pensamento e prática.

¹²³ Deleuze e Guattari. *Mil Platôs*, v.4. São Paulo: Ed. 34, 2002.

Foucault. Também a própria Filosofia é desestabilizada em seus territórios de produção de subjetividade intelectual ou canônica a partir dos problemas cotidianos vivenciados pela Educação e pela Psicologia em seu fazer profissional, *acreditamos que, na fronteira entre as disciplinas, na zona de indeterminação*¹²⁴ *que se produz entre elas, é possível tratar o tema da subjetividade em sua complexidade.* (Benevides e Passos, 2003, p. 83).

Feitas essas discussões sobre como fui concebendo o pensamento como ferramenta na pesquisa para lidar com as disciplinas no olhar sobre as práticas escolares, trago um pouco das transformações e questionamentos que a pesquisa foi gerando em mim, ao longo de sua construção e consolidação.

Nesta trajetória diversas foram as preocupações com a produção desejante que me transversalizou e sua relação com as forças com as quais se encontrava. Algumas delas diziam respeito ao meu desejo de pesquisadora-psicóloga, outras a busca por um modo de fazer o trabalho para que o mesmo pudesse ser aproveitado pelos interessados no assunto e, ainda, àquelas que dizem respeito à possível ‘liberdade’ de falar e pensar de que se necessita ter para dar conta das questões anteriores. Primeiramente, noto um lugar desqualificado do campo da Psicologia dentro da Educação e não posso me negar a dizer isso, uma vez que este foi um dos atravessamentos com que produzi este trabalho. Os estudos foucaultianos constroem discussões riquíssimas de análise das instituições sociais de controle e captura dos corpos dentro do campo educacional, da constituição da escola moderna e seus pressupostos, suas práticas e modos de subjetivação. Neste sentido, apontam os campos do saber especializado que foram dando forma e condição de possibilidade para que os ideais modernos lograssem êxito na nossa cultura, através da maquinaria escolar. Ao acompanhar as discussões destes trabalhos, observo o espaço tímido de intervenção da Psicologia na constituição da escola moderna, dada a recente configuração desta especialidade, bem como da formação de profissionais vinculados especificamente com este campo e sua restrita entrada no campo escolar. Entretanto, considero relevantes os conhecimentos que foram trazidos da Psicologia para a Educação e o modo como estes também contribuem com práticas de normalização das crianças e suas famílias, bem como dos próprios professores.

Dadas as devidas proporções, devemos considerar que não há como tomarmos a Pedagogia e a Psicologia num mesmo patamar de influência, importância e intervenção sobre

¹²⁴Esta zona de indeterminação é condição para a produção de devires, uma vez que a indeterminação consiste no desmanchamento temporário das formas que se conhecia até então, antes do encontro. Este desmanchamento é o próprio processo de desterritorialização. Outras formas serão produzidas, mas já serão outras e até que possam ser visualizadas parecem-nos uma zona de indeterminação, feita por uma indiferenciação em certa medida entre os elementos, as diferenças que compõem o próprio encontro.

a escola. Neste sentido, basta olharmos para o número de profissionais da Psicologia dentro das escolas, o número de horas que as crianças passam diariamente com os professores, ao longo de anos, em comparação com o contato esporso, pontual e restrito a uma ou duas horas semanais que algumas destas nos vêem nos consultórios, considerando, ainda, o número tímido destes no serviço público diante do número populacional. Não quero, com isso, dizer que tudo se restrinja a considerações quantitativas, mas que, neste caso, elas expressam também um processo qualitativo de intervenção da Psicologia nas escolas. Neste sentido, o saber da Pedagogia apresenta-se enquanto construtor de um lugar de saber-poder dos educadores, incomparavelmente mais efetivo que o lugar do psicólogo na escola no que diz respeito ao governo dos corpos e à intervenção sobre os indivíduos. Ao mesmo tempo, como muitas vezes é a intervenção do profissional psicólogo que dispara o questionamento e a problematização do que ‘não vai bem’ à escola, cria-se uma resistência a qualquer tipo de movimento que produza auto-reflexão e auto-crítica sobre as práticas escolares. Daí, também, uma série de preconceitos que recaem sobre os profissionais da Psicologia. Entendo que, em certa medida, trata-se de uma consideração acerca de um modo hegemônico de se fazer Psicologia que é o da Psicanálise. Tantas vezes, estes dois campos são tomados como sinônimos inclusive na formação em Psicologia. Portanto, as considerações que aqui faço caminham no sentido de que não se homogenize uma multiplicidade de práticas psicológicas¹²⁵ sob a égide dos modos hegemônicos. Da mesma forma, não tomamos aqui o conceito universal de infância como o modo a partir do qual devemos olhar para as crianças, ainda que levemos em conta que ele constitui os corpos e atua como força de normalização dos mesmos. Assim, há forças de normalização no próprio campo do fazer *psi* e aponto alguns escapes e invenções de formas de estar neste lugar do cuidado e da relação terapêutica que também engendram diferenças, formas outras de se ocupar o espaço social da Psicologia. Trata-se de lidar com um devir deste campo e não de reafirmar as instituições, tratá-las enquanto homogeneidade poderosa e desconsiderar as diferenciações é outorgar-lhes um poder absolutamente eficaz e irreal.

Dessa forma, o que pretendo problematizar é que esta desqualificação da Psicologia a que me refiro não se restringe ao fato de haver poucos ou muitos profissionais desta área atuando na Educação, mas ao modo como se pretende criticar a Psicologia sem o reconhecimento de que na realidade seu poder de sobrecodificação ou controle dos corpos tem

¹²⁵ Fenomenologia, Gestalt-Terapia, Transpessoal, por exemplo, que há muitas décadas (anos 30, 40 e 50) questionam diversos pressupostos das psicologias tradicionais, das psicanálises ortodoxas... além das desterritorializações que se dão em diversas práticas e o modo como alguns profissionais se apropriam da esquizoanálise, desde os anos 70.

se mostrado bem menos atuante do que o dos séculos de construção de práticas escolares no campo da Educação. Muitas vezes, fala-se das práticas da Psicologia sem conhecê-las minimamente, sem que espaços de escuta, troca e parceria tenham sido tentados com aqueles que as realizam. Tem-se, então, uma relação com os profissionais da Psicologia através de uma imagem transcendente, pré-estabelecida, pré-conceituada a partir tanto destas críticas, quanto das produções da mídia e das literaturas de auto-ajuda.

Além disso, o modo como a Psicologia vem entrando na escola se dá pela apropriação teórica que diversos educadores vêm fazendo dos conhecimentos e técnicas da Psicologia associados às suas construções teóricas da Pedagogia, conseqüência da possibilidade de se borrarem as fronteiras entre as disciplinas e do pensamento transversalizar os campos. Entretanto, muitas destas apropriações, fazem-se num desconhecimento das produções mais contemporâneas, questionadoras, menos salvacionistas que temos produzido nas últimas décadas. Pergunto então, que tipo de saber da psicologia vem adentrando os territórios escolares, o que significa a busca da educação por *estes* saberes da psicologia e não *outros*? Saberes desconstrucionistas, que prezam por um questionamento dos pressupostos das instituições escolares, das mais diversas áreas não têm encontrado acolhida nas escolas.

Então, se o interesse de pesquisa é discutir o modo como se dão as relações desejantes no espaço escolar, primeiramente, é importante considerar o *entre* destas relações e as próprias práticas escolares, o que se passa entre um 'sujeito' e outro, entre os campos do conhecimento, entre as práticas sociais que intervêm sobre a escola. Assim, havendo tão pouca abertura às intervenções da Psicologia nos espaços escolares, não cabe estender uma discussão sobre o lugar desta na escola. Tanto este fechamento é verdadeiro que não consegui terminar a pesquisa de campo na escola de Educação Infantil em que me propus a atuar e tenho visto recorrentemente isso acontecer com colegas de profissão, tanto os mais experientes como os recém-formados. Profissionais das mais diversas correntes teóricas, com as mais diversas formas de intervenção e de diversas áreas têm descrito as instituições escolares como duras, rígidas, pouco abertas a questionamentos, mudanças, transformações e problematizações.

Feitas estas pontuações, posso seguir tentando explicitar um pouco do modo como entendo a entrada da Psicologia no espaço escolar e do modo como entendo a prática profissional do psicólogo, ressaltando, mais uma vez, que esta é múltipla, dadas às diversas correntes teóricas que implicam cada uma num universo de questões teóricas e práticas, que

não nos permitem, sem grandes problemas, categorizar ‘o psicólogo’¹²⁶. Coloco-me, neste trabalho, na posição de possibilitar um lugar para a Psicologia dentro da escola - um dentre muitos virtuais que podem, ainda, ser produzidos. Realizei tal tarefa acompanhada pelos autores com os quais venho me construindo enquanto profissional e pesquisadora sem, entretanto, poder dizer do que seriam estas práticas segundo outros olhares teórico-conceituais. Dessa forma, não posso me ‘responsabilizar’ por todo o campo da Psicologia, nem é meu interesse seguir com este tipo de discussão, uma vez que o meu problema de pesquisa são os modos de subjetivação no espaço escolar.

¹²⁶Sobre este assunto, desde o se configurar do psicológico enquanto tema de diversas áreas até a consolidação da Psicologia enquanto campo recente de saber nas ciências humanas: Figueiredo, L. C. A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação – 1500-1900. São Paulo: Escuta e Educ, 2006.

ANEXO 2:
PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA COM TERMOS DE
CONSENTIMENTO

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto de intervenção:
“Sexualidades na Educação Infantil”

Local: XXXXX – Jardim de Praça

Endereço: SSSSS fone: RRRRR

Pesquisadora: Renata Pimenta Domingues

Contatos: Fone e email

Orientadora: Nádia Geisa Silveira de Souza

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação: Pedagogias do corpo

Porto Alegre, setembro de 2005

SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS. Sou psicóloga e pretendo estabelecer uma relação produtiva entre a Psicologia e a Educação, vislumbrando novas práticas junto às crianças de 0-6 anos no espaço escolar. Muitas vezes, as práticas psicológicas dentro da escola se restringem a um modelo clínico de intervenção que toma o indivíduo como causa e fim da mesma.

Pretendo com esta pesquisa problematizar e vislumbrar possibilidades de inserção nos espaços educacionais que articule saberes da Psicologia Escolar com a Psicologia Social, juntamente com o arsenal teórico produzido no campo da Educação. Esta problemática de pesquisa surge da observação e do atendimento clínico infantil de um número significativo de encaminhamento de crianças, com idade cada vez menor, feitos pela escola. Neste espaço escolar é que muitos problemas sociais da atualidade têm visibilidade, sendo local de passagem e formação de quase todas as pessoas, ao mesmo tempo pode ser tido como dispositivo de transformação do modo como se dão as relações com a sexualidade infantil.

Na pesquisa a sexualidade infantil está sendo em sua articulação com a produção desejante, a partir do encontro de corpos que se afetam e são afetados, modo de construção subjetiva. Então problematizar as relações educacionais na escola nos permite pensar alternativas aos desafios atuais em relação à sexualidade infantil (Domingues, 2004). É no encontro do discurso pedagógico com o psicológico que se produz um campo de forças que produzem e intensificam o dispositivo da sexualidade, como aponta Foucault (1985). Este é tido pelo autor como um dos meios de normatização e normalização da sexualidade infantil na modernidade, articulando os funcionamentos sociais produzidos pela família, pelo saber médico, pelos aparatos culturais, bem como pelo sistema político e econômico em que estamos inseridos. Do mesmo modo, formas de resistência também se produzem nestes espaços em que se dão as relações de poder que sustentam o dispositivo da sexualidade. Estas permitem ver e questionar o desequilíbrio de forças e o *quantum* de poder destas relações que tantas vezes esmagam algumas diferenças em torno de um eixo normalizante, de uma homogeneidade massificante. Mesmo porque: “As relações de poder que atravessam a instituição escolar, através da sua própria constituição dos programas, da sua detalhada organização, são dinâmicas e múltiplas.” (Eizirik, 2004, p.67) Trata-se de diversas técnicas disciplinares que investem na imobilidade dos corpos infantis, mas em contrapartida como resistência as crianças também criam lugares de encontro, comunicação, gesto amigo,

brincadeiras mesmo diante de uma hierarquia de saberes e capacidades das instituições escolares.

As crianças se relacionam de modo múltiplo com o mundo que as cerca, significando e se posicionando de forma singular diante do que as afeta. O modo hegemônico de expressão da sexualidade é heterossexual, pautado em relações de gênero desiguais, ainda que sejam sutis os modos de desigualdade entre os sexos (Louro, 2000). A produção desejante infantil, segundo Deleuze e Guattari (2002b), busca modos de invenção constante e que estas forças de controle social sobre a sexualidade incidem sobre os corpos infantis, capturando fluxos que escapam às padronizações, bem como algumas criações de modos de ser criança. Tendo em vista este controle e normatização sobre a sexualidade; tantas vezes comportamentos, expressões, sentimentos, posturas infantis são rotuladas como desviantes, anormais com os mais diversos nomes e classificações que cabem dentro daquilo que se toma como marginalizado na sexualidade.

Deste modo, me pergunto como a escola lida com a sexualidade infantil, o que nas relações cotidianas é nomeado como tal, quais as expressões corporais infantis são aceitas e quais não são, o que tem visibilidade na escola em termos de produção desejante infantil, de modos de afetar e ser afetado dos corpos em sua potência de criação de territórios subjetivos infantis. Assim, que discursos e práticas não-discursivas incidem sobre a infância na escola a partir do dispositivo da sexualidade? Que movimentos de fuga/resistência são criados?

OBJETIVOS

A proposta é a partir da realidade encontrada na escola e da análise teórica feita a partir dos dados produzidos, propor uma intervenção que tente colaborar com os dilemas contemporâneos da educação infantil. Ao mesmo tempo, romper com modos tradicionais, muitas vezes clínicos, de intervenção da psicologia, na escola, ampliando para perspectivas relacionais, institucionais que levem em conta o contexto social da instituição escolar enquanto dispositivo de práticas de saber-poder sobre a sexualidade infantil.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

- Observação participante de aulas, atividades recreativas, reuniões pedagógicas, recreio e eventos da escola, sejam festivos ou de caráter pedagógico, bem como atividades formação/capacitação de educadores da escola, conforme a pertinência e o andamento da pesquisa. A observação é considerada participante “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação a ser estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 28).

- Entrevistas com professores, direção, pais e alunos.

- Intervenções junto à escola que podem ser atividades realizadas por mim com as crianças, bem como com os educadores e os pais a partir de demandas apontadas pela escola que se encontrem com os objetivos desta pesquisa, caso haja necessidade de complementar os dados obtidos pela observação participante num primeiro momento.

- Numa etapa posterior, estas atividades podem se expandir para um projeto piloto transdisciplinar que visa construir com a escola possibilidades de enfrentamento das dificuldades cotidianas a partir das situações levantadas na coleta de dados da etapa anterior.

Deste modo, esta pesquisa não se restringe apenas ao levantamento de questões problemáticas dentro da escola, mas também busca vislumbrar saídas para os impasses vividos na educação infantil juntamente com os educadores e os pais envolvidos na mesma, podendo contribuir de algum modo para o funcionamento da escola pesquisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DOMINGUES, R.P. *Estudo do conceito de inconsciente no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari: um olhar sobre a infância como mapa de devires em alguns casos clínicos da psicanálise infantil*. Pesquisa de Iniciação Científica com bolsa da Fapesp, processo nº02/13581-7, junto a Universidade Estadual Paulista de Assis-SP, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade - a vontade de saber*, v. 1, Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- LOURO, G. L. 'Pedagogias da sexualidade' In *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- EIZIRIK, M. F. & COMERLATO, D. *A escola (in)visível, jogos de saber, poder e verdade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

Termo de Consentimento Informado – Responsáveis pelas crianças

Declaro que fui informado quanto aos propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizadas, autorizando a participação do meu filho na pesquisa durante os dois anos de duração desta e que estou ciente de que:

- O nome das crianças será preservado e seus dados se manterão em caráter confidencial;
- De que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento;

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Renata Pimenta Domingues, psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na UFRGS; e-mail: psico_renata@hotmail.com

Nome do aluno: _____

Nome dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura do aluno: _____

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Porto Alegre, dezembro de 2005.

Termo de Consentimento Institucional - Escola

Declaro que fui informado quanto aos propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizados, bem como:

- Os nomes dos alunos e professores serão preservados e os dados coletados se manterão em caráter confidencial;
- De que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento;
- Não haverá nenhum custo da instituição com a pesquisa a ser realizada.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Renata Pimenta Domingues, psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na UFRGS; telefone: 3332-6640; e-mail: psico_renata@hotmail.com

Nome do responsável da instituição: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Porto Alegre, 21 de setembro de 2005.

Termo de Consentimento Informado - Educadoras

Declaro que fui informada quanto aos propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizados, bem como:

- Meu nome será preservado e meus dados se manterão em caráter confidencial;
- De que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento;

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Renata Pimenta Domingues, psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na UFRGS; e-mail: psico_renata@hotmail.com

Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Porto Alegre, 21 setembro de 2005.

ANEXO 3: Carta aos pais que não foi enviada:

*Convite aos senhores pais e/ou responsáveis*¹²⁷,

Meu nome é Renata Pimenta Domingues, sou psicóloga, pesquisadora de mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tenho feito algumas observações na escola de seu filho. *Gostaria de convidá-los para a próxima* reunião de pais do dia oito de dezembro, às 17h30 em que *estarei* apresentando a proposta de trabalho que *estarei* desenvolvendo no ano que vem junto às crianças, pais e professores que desejem participar. Conjuntamente com os educadores e a direção da escola, gostaria de poder contar com a colaboração dos senhores para a elaboração dessa pesquisa, *que tem como objetivo principal poder contribuir com a escola de seu filho, aproximar pais e educadores.*

Meu trabalho é sobre as diversas expressões da infância na educação infantil, bem como os espaços que se criam nas escolas e nas famílias para lidar com as diferenças e com os limites. Ao mesmo tempo, discuto uma sexualização da infância feita pelos meios de comunicação, bem como por diversas instâncias sociais. Juntamente com a diretora temos a proposta de oferecer um grupo de convivência para os pais e responsáveis interessados, bem como produzir conhecimento para outros profissionais da área que se interessem pela pesquisa. As falas das crianças dão expressão a diversos sentimentos e pensamentos que nos ajudam a compreender as relações delas com as famílias e com os educadores, bem como problematizar as produções sociais da televisão e demais meios midiáticos¹²⁸ sobre a educação das crianças. Neste sentido, necessitamos da colaboração dos pais para que estas falas apareçam no trabalho e possam auxiliar professores, psicólogos e pedagogos que trabalham com a infância a refletir sobre a educação infantil. Para tal, solicitamos a assinatura dos senhores e nos colocamos a inteira disposição para esclarecimento de qualquer dúvida, assim como aceitamos sugestões ou questionamentos.

Gratas pela atenção,

Renata Pimenta Domingues

¹²⁷ Todos os termos em itálico visam marcar as diferenças de uma carta para outra, excetuando-se as de tempo verbal, as demais foram apontadas pela escola, como motivo para não tê-la enviado.

¹²⁸ Esta carta foi produzida num momento em que a pesquisa ainda estava aberta a diversas conexões. Referimo-nos aos meios midiáticos como a televisão para exemplificar um dos aparatos culturais que subjetivam a infância. Pensamos, naquele momento, que isso comunicaria algo aos pais mais do que dizer que as crianças são produzidas por elementos políticos, econômicos, culturais, sociais... Diante de diversos momentos em que os pais traziam para a escola a fala de que, além da família também a televisão educa, consideramos que, talvez, este fosse um meio reconhecidamente produtor da infância para além da família, no entendimento dos pais. Assim, se facilitaria o entendimento num primeiro contato.

(Nome da diretora)

ANEXO 4: Carta com alterações enviada posteriormente:

Esclarecimento aos senhores pais e/ou responsáveis,

Meu nome é Renata Pimenta Domingues, sou psicóloga, pesquisadora de mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tenho feito algumas observações na escola de seu filho. Estive apresentando na reunião de pais do dia oito de dezembro, às 17h30 a proposta de trabalho que estarei desenvolvendo no ano que vem junto às crianças, pais e professores que desejem participar. Conjuntamente com os educadores e a direção da escola, gostaria de poder contar com a colaboração dos senhores para a elaboração dessa pesquisa.

Meu trabalho é sobre as diversas expressões da infância na educação infantil, bem como os espaços que se criam nas escolas e nas famílias para lidar com as diferenças e com os limites. Ao mesmo tempo, discuto uma sexualização da infância feita pelos meios de comunicação, bem como por diversas instâncias sociais. Juntamente com a diretora temos a proposta de oferecer um grupo de convivência para os pais e responsáveis interessados, bem como produzir conhecimento para outros profissionais da área que se interessem pela pesquisa. As falas das crianças dão expressão a diversos sentimentos e pensamentos que nos ajudam a compreender as relações delas com as famílias e com os educadores, bem como problematizar as produções sociais da televisão e demais meios midiáticos¹²⁹ sobre a educação das crianças. Neste sentido, necessitamos da colaboração dos pais para que estas falas apareçam no trabalho e possam auxiliar professores, psicólogos e pedagogos que trabalham com a infância a refletir sobre a educação infantil. Para tal, solicitamos a assinatura dos senhores e nos colocamos a inteira disposição para esclarecimento de qualquer dúvida, assim como aceitamos sugestões ou questionamentos.

Gratas pela atenção,

Renata Pimenta Domingues

(Nome da diretora)

¹²⁹ Ver nota anterior.

