



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

Isabela Dutra Corrêa da Silva

***INFANTOCRACIA: DESLOCAMENTOS NAS FORMAS DE COMPREENDER
E VIVER O EXERCÍCIO DO GOVERNAMENTO INFANTIL
NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL***

Porto Alegre

2018

Isabela Dutra Corrêa da Silva

***INFANTOCRACIA: DESLOCAMENTOS NAS FORMAS DE COMPREENDER
E VIVER O EXERCÍCIO DO GOVERNAMENTO INFANTIL
NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL***

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Alfredo Veiga-Neto
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Dutra, Isabela

Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. / Isabela Dutra. -- 2018.

144 f.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Infância Contemporânea. 2. Governamentalidade. 3. Neoliberalismo. 4. Infantocracia. 5. Cartografia. I. Veiga-Neto, Alfredo, orient. II. Título.

Isabela Dutra Corrêa da Silva

***INFANTOCRACIA: DESLOCAMENTOS NAS FORMAS DE COMPREENDER
E VIVER O EXERCÍCIO DO GOVERNAMENTO INFANTIL
NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 30 de julho de 2018.

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto — Orientador

Professora Dra. Clarice Salete Traversini — UFRGS

Professora Dra. Elí Henn Fabris — UNISINOS

Professora Dra. Maria Renata Alonso Mota — FURG

Dedico esta Tese à pessoa mais importante da minha vida! Aquela na qual, pela qual e com a qual busco, cada dia, ser mais feliz e melhor. A minha Mãe!

Há uma pressão não menos forte, inclusive muito mais institucionalizada e estabelecida, a escrever sobre a infância. As instituições o solicitam cotidianamente. Mesmo assim, não consigo não escutar um chamado de atenção que parece vir de um território tão longínquo quanto vital. É que talvez esses sentimentos para resistir a uma escritura naturalizada sobre a infância teimem em aparecer porque, como sugere Lyotard [...], a infância é uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos: como se cada vez que escrevemos tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecêssemos não apenas o que somos, mas também, e principalmente, o que nos faz ser o que somos. Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano, esse outro que Lyotard chama de infância.

(KOHAN, 2010, p. 126)

MUITO MAIS QUE AGRADECER

[...] os amigos, que o encorajavam, o vigiavam, conversavam com ele, e assim lhe traziam alívio

(SÊNECA, *Cartas a Lucílio*)

Ao longo dos quatro anos de Doutorado posso afirmar que só ganhei. Poderia dizer que perdi o tempo para estar com a família num domingo de noite, ou perdi a chance de sentar num bar com queridos amigos e jogar conversa fora sem se preocupar com o amanhã. Tudo isso aconteceu, mas não encarei como perdas, e sim como ganhos. Toda a escolha pressupõe deixar algo de lado, ou pelo menos colocar em suspenso por algum momento. Fiz a escolha de cursar o Doutorado e acompanhada dessa escolha, vieram as obrigações, os deveres e os prazeres. Me dou o direito de olhar para esses quatro anos somente com as lentes dos prazeres, pois estas, além de serem mais belas, me permitiram viver com alegria todos esses anos. Essas lentes olham, agora, para aqueles que estiveram comigo e fizeram mais belos e felizes cada um dos meus dias.

Ao meu orientador, o Professor Alfredo Veiga-Neto: poderia ocupar linhas e mais linhas para descrever todas as contribuições teóricas que fez para o campo da pesquisa em Educação e em especial para o campo dos estudos foucaultianos. Tudo o que estaria escrito aqui, não seria novidade para quem o conhece ou para todos aqueles que já o leram. Agradeço sim por toda contribuição intelectual, mas muito mais que isso, agradeço pela generosidade e humildade, presentes em cada texto, palavra ou dica compartilhada. Obrigada pelas leituras atentas, pelos textos enviados por email, inclusive pela correção de todos espaços duplos. Mais obrigada ainda pelas conversas sobre a vida, pelas reflexões sobre o tipo de pessoa que queremos ser e um muito obrigada por me permitir estar presente na tua vida. Retribuo o que me dissestes mais de uma vez: tu é uma das pessoas que deixa minha vida mais feliz.

Às professoras que compõe esta banca: Clarice, Elí e Maria Renata, obrigada por aceitarem fazer parte dessa caminhada, desde a qualificação do Projeto de Tese, até a defesa final. Obrigada pelas leituras atentas, pelas contribuições, pela disponibilidade e prontidão. Obrigada por construir, junto comigo, os caminhos a serem escolhidos ao longo da escrita desta Tese.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, através do Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU —, oportunizou uma educação pública e de qualidade. Aos professores do PPGEDU que através das disciplinas ofertadas, oportunizaram aproximações teóricas com este trabalho. Em especial à Clarice novamente, que além de me apresentar a Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação através da orientação do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, se tornou grande inspiração de trajetória acadêmica e mais ainda, inspiração de como olhar a vida de um jeito diferente. Obrigada, Clarice. À Bethe Garbin, orientadora de Mestrado, nesta mesma linha de pesquisa, que se tornou uma grande amiga e que me incentivou em cada uma das minhas decisões. Obrigada, Bethe.

Aos queridos colegas de orientação: Ádria, Alex, Alice, Antônio, Débora, Gustavo, Jairo e Rodrigo, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a construção e finalização desta Tese. Agradeço às leituras, aos comentários, ao rigor teórico, às conversas sérias, mas também às descontraídas, aos encontros, aos lanches, vinhos e chimarrão. Que o efervescente grupo de *whats app* “GPCC alfredianos”, siga compartilhando ideias, eventos, seminários, textos, piadas e muitos memes. Agradeço em especial à querida amiga Roseli, que não deixou escapar uma linha, um comentário, uma vírgula. Que olhou para as questões de pesquisa, temática e objetivos, como se fossem seus. Que caminhou comigo lado a lado, que viveu aventuras, caronas e viagens. Alguém que quero estar sempre perto.

Um agradecimento especial à Equipe Diretiva do Colégio Metodista Americano, que compreendeu e aceitou meus pedidos de afastamento para participar de eventos, Seminários, Aulas e Congressos. Que fez me sentir segura quanto às decisões que tomei. Que acreditou na minha ideia e lutou por ela junto comigo. Obrigada Marilice, Débora, Ana Beatriz e um obrigada especial a minha Coordenadora Ilza: as palavras de conforto e incentivo ressoam constantemente em meus pensamentos. Aos demais funcionários que me substituíram nos momentos de ausência. À Teacher Daniela pela disponibilidade para

fazer as traduções de artigos e resumo da Tese. Às demais colegas que compartilham as tardes comigo.

Às colegas e amigas do Colégio Americano — Angela, Aline e Janaína — que seguraram as pontas quando não pude estar presente, que olharam meus alunos tantas e tantas vezes. Que recortaram os diversos materiais utilizados nos jogos matemáticos e demais atividades. Que tornaram minhas tardes, muito mais leves e felizes. Essa conexão é eterna.

Aos amigos que tantas vezes perguntaram: *mas ainda está fazendo doutorado?*, muito obrigada por compreenderem e não deixarem de me convidar e convencer de sair para espalhar, nem que fosse para tomar um chimarrão ou virar a noite ouvindo um boa música.

Aos amigos Karina e Helge, por estarem presentes diariamente, por serem a família que se juntou a minha nos melhores e nos mais difíceis momentos. À Karina, obrigada pela leitura e correções necessárias.

A todas as crianças do contemporâneo que me desacomodaram, que me instigaram, que provocaram meu olhar e me fizeram vê-las com as lentes mais belas da vida, mas também as mais desafiadoras. Não posso nomear essas crianças, pois muitas nem conheço, mas obrigada por cruzarem meu caminho da forma mais inesperada possível.

A minha Avó Jecy, que aos seus noventa e um anos, aguardou ansiosamente este momento. Ao meu Avô Alceu, pelo sorriso no rosto quando lhe contei tantas e tantas vezes que eu seria Doutora em Educação.

À Marcela, ao Rafael e ao Saja — meus irmãos —, que sempre estiveram comigo e entenderam minhas ausências nos espaços coletivos da casa. As palavras, ou simplesmente o silêncio de vocês, me deram forças para continuar.

Mais que agradecer, dedico esta Tese à Denise, minha mãe. Obrigada por me mostrar que a vida é feita de muita luta, mas que os sonhos realizados são os resultados mais lindos que ganhamos ao final de cada luta. Por ti e contigo, busco cada dia ser melhor!

RESUMO

Esta Tese tem como tema de pesquisa as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade. Caracteriza-se como uma pesquisa do presente que empreende um olhar genealógico para compreender práticas atuais entre os sujeitos infantis e os sujeitos adultos. Este estudo inscreve-se numa perspectiva pós-estruturalista de pensar a Educação e seus contornos, a partir do aporte teórico dos Estudos Foucaultianos, especialmente com as noções de genealogia e governamentalidade. A considerar que, na Contemporaneidade, há deslocamentos nas formas de viver o exercício do governo infantil, esta pesquisa tem como objetivo compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o exercício das práticas, entre crianças e adultos, nos mais distintos espaços, bem como problematizar o sentido que essas práticas assumem no contemporâneo. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos, Programas e Leis: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Programa Primeira Infância Melhor (2006) e Lei Menino Bernardo (2014). Tal análise possibilita compreender que, na Contemporaneidade, está sendo produzida uma infância de direito e uma infância protagonista. Essas formas de compreender a infância foram consideradas como algumas das condições de possibilidade para as práticas atuais entre sujeitos infantis e adultos. Com o olhar de pesquisador cartógrafo, foram selecionadas e analisadas situações do cotidiano que evidenciaram deslocamentos do exercício de governo entre crianças e adultos, movimento que foi nomeado nesta Tese como *infantocracia*. Com base nas análises feitas, foi possível afirmar que o princípio da proteção integral, percebido nos diferentes documentos estudados, pode ser pensado como estratégia de captura da população infantil e que, a constituição desses sujeitos como sujeitos de direitos e protagonista, apresenta-se como condição de possibilidade para a emergência das práticas infantocráticas. Tais práticas, tomadas como centrais nesse estudo, acionam a formação de sujeitos flexíveis, saudáveis, empresários de si, proativos, características necessárias dos sujeitos da racionalidade neoliberal. Afirmando ainda que as práticas infantocráticas se constituem como um deslocamento nas formas de compreender e viver as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade e que só são possíveis de serem pensadas a partir da grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal. Dito isso, essa Tese sustentou a seguinte afirmação: A partir das condições que estabeleceram a criança como sujeito de direitos e protagonista, instauradas na racionalidade política neoliberal do nosso tempo, há deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício de práticas de governo entre adultos e crianças, aqui nomeado como práticas infantocráticas.

Palavras-chave: Infância Contemporânea. Governamentalidade. Neoliberalismo. Infantocracia. Cartografia.

ABSTRACT

This thesis has - as a research theme - the relationships between children and adults in the Contemporaneity. It is characterized as a current research, which adopts a genealogical point of view to understand current practices between infant and adult subjects. This study follows a post - structuralist perspective of thinking about Education and its outlines, based on the theoretical contribution of Foucault Studies, especially through the notions of genealogy and governmentality. Considering there is a movement in the ways of practicing children's governance, in contemporaneity, this research aims at understanding the conditions of possibility that established these practices, between children and adults, in the most distinct spaces, as well as questioning the meaning that these practices assume in the contemporary. Therefore, the following documents, Programs and Laws were analyzed: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Programa Primeira Infância Melhor (2006) e Lei Menino Bernardo (2014). This analysis made it possible to understand that, in the Contemporaneity, a rights childhood and a leading childhood were produced. These forms of understanding childhood were considered as being some of the conditions of possibility for the current practices among children and adults. Through the view of researcher cartographer, we selected and analyzed everyday situations that evidenced this movement of the exercise of governance between children and adults, a movement that was named in this thesis as infantocracy. Based on the analyzes, it was possible to affirm that the principle of full protection - noticed in the different studied documents - can be considered a strategy to gather the child population, and that the constitution of these subjects (as protagonists and subjects of rights) is presented as a condition of possibility for the emergence of infantocratic practices. Such practices, taken as central in this study, trigger the formation of flexible, healthy, self-entrepreneurs, and proactive subjects: necessary characteristics for the subjects of neoliberal governmentality. It is also possible to affirm that infantocratic practices constitute a change in the ways of understanding and of living the relationships among children and adults in Contemporaneity, and that they are only achievable thought the grid of intelligibility of the neoliberal governmentality. Therefore, this thesis supported the following statement: from the conditions that established the child as a protagonist and subject of rights - established in the neoliberal political rationality of our time - there are changes in the ways of understanding and of living the practice of governance practices among adults and children, named here as infantocratic practices.

Keywords: Contemporary Childhood. Governmentality. Neoliberalism. Infantocracy. Cartography.

RÉSUMÉ

Le thème de recherche de cette thèse est les relations entre les enfants et les adultes dans la contemporanéité. Il est caractérisé comme une recherche de cadeau entreprendre un regard généalogique pour comprendre les pratiques actuelles entre les sujets infantiles et les sujets adultes. Cette étude s'inscrit dans une perspective post-structuraliste de la réflexion sur l'éducation, à partir du cadre théorique des études de Foucault, en particulier les notions de généalogie et gouvernementalité. Considérant que dans les temps contemporains il y a un changement dans les façons de vivre l'exercice de la gouvernance des enfants, cette recherche vise à comprendre les conditions de possibilité qui établissent l'exercice des pratiques, entre enfants et adultes, dans les espaces les plus distincts, et problématisent le sens que ces pratiques assument dans le contemporain. À cette fin, les documents, programmes et lois suivants ont été analysés: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Programa Primeira Infância Melhor (2006) e Lei Menino Bernardo (2014). Cette analyse permet de comprendre que dans la Contemporanéité, a été produite, une enfance du droit et une enfance protagoniste. Ces formes de compréhension de l'enfance ont été considérées comme certaines des conditions de possibilité pour les pratiques actuelles entre les enfants et les adultes. Avec le regard de cartographe chercheur, ont été sélectionné et analysé les situations quotidiennes qui ont mis en évidence ce déplacement de l'exercice de gouvernance entre les sujets infantiles et les sujets adultes, mouvement qui a été nommé dans cette thèse comme infantocratie. Sur la base des analyses effectuées, il a été possible d'affirmer que le principe de la protection intégrale, perçu dans les différents documents étudiés, peut être considéré comme une stratégie de capture de la population enfantine et que, la constitution de ces sujets comme sujets de droits et protagonistes, se présente comme une condition de possibilité pour l'émergence de pratiques infantocratiques. De telles pratiques, considérées comme centrales dans cette étude, déclenchent la formation de sujets flexibles, sain, sûr de soi, proactif, caractéristiques nécessaire des sujets de la rationalité néolibérale. J'affirme en outre que les pratiques infantocratiques constituent un déplacement dans les manières de comprendre et vivre les relations entre enfants et adultes dans la contemporanéité et qu'il est possible de penser à partir de la grille d'intelligibilité de la gouvernementalité néolibérale. Cela dit, cette thèse a tenu la déclaration suivante: Des conditions qui ont fait de l'enfant un sujet de droits et protagoniste, établi dans la rationalité politique néolibérale de notre temps, il y a des déplacements dans les manières de comprendre et de vivre la pratiques de gouvernance entre adultes et enfants, appelées ici pratiques infantocratiques.

Mots-clés: Enfance Contemporaine. Gouvernementalité. Néolibéralisme. Infantocracy. Cartographie.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 O PROCESSO INVESTIGATIVO.....	22
1.1 Pesquisas sobre a infância contemporânea.....	23
1.2 A cartografia como possibilidade de criação.....	29
1.3 Cenários contemporâneos.....	42
2 A GOVERNAMENTALIDADE E A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA.....	55
2.1 A governamentalidade como grade de inteligibilidade.....	56
2.2 Concepções de infância.....	69
2.3 Alguns deslocamentos sobre a infância no Brasil.....	78
3 A <i>INFANTOCRACIA</i> E OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA.....	94
3.1 A proteção integral como estratégia de captura dos sujeitos infantis.....	95
3.2 Discursos sobre a infância contemporânea.....	105
3.3 Práticas infantocráticas.....	116
4 SUJEITOS DO PRESENTE.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE O DESEJO DE ECOAR.....	133
REFERÊNCIAS.....	137

APRESENTAÇÃO

Escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro.

(FOUCAULT, 2010b, p. 156)

Ao lançar-me ao processo da escrita, desnudo-me na forma mais trivial que este termo pode ter: me mostro, me exponho, me coloco frente ao olhar do outro. Desfaço-me portanto, das amarras que me prendem às certezas absolutas; não trago saberes inquestionáveis, nem mesmo verdades universais. Busco desenvolver um olhar possível sobre aquilo que vejo, sobre aquilo que está aí. Olhar este, que não se pretende esgotar, mas sim constituir-se na incompletude, no inacabamento do ser. Buscar sempre olhar de forma diferente.

Olhar de forma diferente é imprescindível no âmbito de qualquer pesquisa, porque assim como afirma Foucault (2010b, p. 197) “há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir”, principalmente no campo dos estudos sobre infância e educação. Relação tão complexa quanto sensível e instigante, passível de ser problematizada às lentes de um referencial teórico que não prevê generalizações, que não tem como objetivo encontrar uma resposta, tampouco uma verdade escondida ou obscura.

Minha aproximação com questões vinculadas à infância iniciou nas disciplinas do curso de Pedagogia¹, entretanto algo muito discreto, sem uma efetiva imersão na temática. Tive experiências profissionais em Escolas de Educação Infantil e em um Colégio, no qual encontro-me atualmente como Professora de crianças de 3 a 4 anos. Ao longo desses nove anos, fui envolvida pelo universo infantil, pelas histórias contadas, pelos convites para brincar, pelos pedidos de ajuda, pelos gritos, risos e choros, pela voz baixa do “eu

¹ Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2006 e concluí em dezembro de 2009.

não consigo” ou pela brabeza do “*ela não é minha amiga*” e até mesmo pela negativa “*eu não venho mais para essa escola*”. O que de encantador há nisso? Em cada canto há um encanto e, antes mesmo de nos darmos conta desse envolvimento, já estamos envolvidos. Não é um ato planejado, estruturado em períodos para cada disciplina, mas sim um movimento que nos leva e nos conduz a uma emocionante viagem pelo universo infantil. Ao me colocar como passageira dessa grande viagem, sinto-me tocada e modificada a cada instante, sou móvel e constante como as crianças conseguem ser (LEAL, 2004). Não consigo simplesmente ‘passar’ por um grupo de crianças e ouvir seus risos e gargalhadas, acompanhar suas peraltices, suas combinações, seus esquemas para conseguirem um brinquedo, seus sorrisos para conquistarem um adulto, seu choro engasgado quando chateadas, enfim, todos esses movimentos passaram a constituir meu olhar e fazer com que eu olhasse de forma diferente para esses sujeitos. Algo tão complexo que me prende, que me detém; mas algo tão simples como a curiosidade, “não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2010b, p.196); curiosidade que movimenta meu interesse por esta pesquisa centrada na temática da infância contemporânea. E é nesse instante, quando sinto-me desacomodada, que posso dizer que a infância se entrelaçou com a minha vida.

Cabe destacar aqui que este é um estudo constituído pelos debates, leituras e comentários de um grupo de pesquisa comprometido com a pesquisa em educação: o GPCC – Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade, coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto. Os momentos em grupo foram de fundamental importância para o refinamento do meu olhar sobre a temática da infância.

Voltando ao ponto central dessa Tese, escolhi pensar que crianças são sujeitos, que na maioria das vezes nos despertam algo. Parece que sempre sabemos algo sobre a infância “seja por termos sido, todos, crianças; seja por termos crianças ao nosso redor ou ainda por dedicarmos-nos ao cuidado, proteção, estudo ou educação das mesmas” (LEAL, 2004, p.21). Ao termos a pretensão de sabermos algo sobre a infância, colocamo-nos numa posição avaliativa, ou seja, olhar para aqueles sujeitos e dizer algo, analisá-los, estudá-los. Como se o fato de já termos sido crianças nos tornasse capazes de transpor nossas experiências para os dias de hoje e então tentar compreender o que é o universo da criança, o que é ser criança, o que é viver a infância. A questão que levanto aqui é que, independente de já termos sido crianças, ou convivermos com elas ou acharmos que

somos capazes de cuidá-las, sempre lançamos um olhar que as coloca como objeto de análise. O escritor francês Daniel Pennac, citado por Sílvio Gallo (2015), apresenta uma imagem da infância em nossos dias:

Há cinco tipos de crianças em nosso mundo hoje: a criança nossa cliente; a criança produtora, sob outros céus; em outro lugar, a criança soldado; a criança prostituída; e sob os anúncios do metrô, a criança morrendo, cuja imagem, periodicamente, lança sobre nossa fadiga o olhar da fome e do abandono. São crianças, todas as cinco. Instrumentalizadas, todas as cinco.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*

Segundo Gallo (2015), uma “trágica imagem” (p. 330), que traz a criança para além da pureza e da inocência: cliente, trabalhadora, soldado, prostituída e pobre. Todas elas instrumentalizadas, governadas, ainda que a instrumentalização desses sujeitos seja a garantia e a afirmação dos seus direitos.

Ao lançar o olhar para qualquer uma destas infâncias, não me coloco numa posição de superioridade como alguém que olha de cima para baixo, com a intenção de salvar ou ajudar a pensar uma infância melhor. Quando digo que vou me colocar numa posição de poder olhar a criança, é no sentido de voltar minha atenção, colocar as lentes de pesquisadora interessada, instigada por esse tema que atravessa minha trajetória. Foucault (2010a) nos auxilia nessa reflexão, ao problematizar o papel do intelectual na sua articulação com o poder: “não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (p.71).

Nesse sentido, procuro lançar um olhar que me permita perceber de outro modo as múltiplas infâncias que na Contemporaneidade vêm desacomodando professores, testando a autoridade dos pais e provocando uma nova organização social. Esse olhar foi provocado, inicialmente, por alguns questionamentos: que infância é essa que nos deparamos no dia-a-dia? Quais relações estão sendo construídas entre crianças e adultos na Contemporaneidade? Que elementos contribuíram para a construção dessas relações? Por que algumas crianças são consideradas os ‘reizinhos’ da casa? Há enfrentamentos nessa relação? Disputas? Concordâncias? Enfim, esses questionamentos me impulsionaram para pensar as relações estabelecidas entre crianças e adultos na

Contemporaneidade e a perceber que estamos vivendo o que compreendo nesta Tese por infantocracia².

O sufixo *-cracia* significa poder, domínio. Como exemplo, a palavra democracia: ela vem do latim *democratia*, do grego *demokratia*; em que *demos* significa ‘povo, distrito’ e *kratia* ‘poder, domínio’; em outras palavras, ‘poder do povo’ ou ‘governo do povo’. Outro exemplo a ser lembrado é a palavra aristocracia: do grego *aristos* = melhor; assim, aristocracia significa o ‘governo dos melhores’. Uma organização social em que o governo é monopolizado por uma classe privilegiada, a nobreza, o que marca todo o período do Antigo Regime, compreendido entre os séculos XV e XVIII.

Nessa direção, é que proponho o conceito anunciado anteriormente e que vejo como potente para pensar as relações que se estabelecem na Contemporaneidade em torno da infância: a *infantocracia*. Ao buscar esse conceito na internet, em sites de etimologia da palavra, não são obtidos resultados. Entretanto, a partir das definições já conhecidas para palavras com o sufixo *-cracia*, utilizo neste estudo a expressão *infantocracia*. Na língua portuguesa, a palavra *infante* dá origem³ ao infantil, infância, infantilizar etc. No latim, a forma grega *phanai* deu origem ao verbo *for, fari* (falar). O gerúndio desse verbo é *fans, fantis* (falando). Assim, *in-fans, in-fantis* é aquele que não está falando e *in-fantia* é a incapacidade de falar, mudez. O *infans* tido como aquele que não sabe falar, é hoje protagonista de práticas de exercício de poder, em que através dessas próprias relações de poder em que governa o outro, constitui-se e também constitui esse outro. A partir desse entendimento, utilizo a expressão *infantocracia* como o ‘poder da infância’ ou o ‘governo exercido pela infância’.

Ao trazer a forma como compreendo a infantocracia, vejo como importante marcar que o conceito de poder contido nessa expressão não é vertical, nem unidirecional, muito menos bom ou ruim. Não podemos tentar encontrar o que é ou onde está esse poder, pois “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente forças díspares, heterogêneas, em constante transformação” (FOUCAULT, 2010a, p. X). Dito isso, proponho, ancorada por Foucault, pensar o poder como uma força que está em relação,

² A referência mais antiga da utilização desse conceito a qual eu tive acesso foi por Joseph Epstein, nascido em 1937, em Chicago. Epstein utilizou *Kindergarchy* para se referir ao estado ou fenômeno das crianças que dominam. O termo foi traduzido como *infantocracia*, pelo tradutor Alexandre Barbosa de Souza.

³ Segundo Kohan (2008) “a etimologia latina da palavra ‘infância’ reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social” (p. 41)

ou melhor, como forças que disputam, se entrecruzam, se alinham, se afastam, se aproximam, mas que são inerentes umas às outras. Os sujeitos se constituem, portanto a partir dessas relações de poder, as quais estão engendradas numa forma de pensar a vida em sociedade, ou seja, de pensar as relações que se estabelecem entre os mais diferentes sujeitos. A partir desse entendimento compreendo que, na atualidade, estamos vivendo de outras formas as relações entre crianças e adultos, ou seja, percebo que há um poder em construção que constitui o que chamo de *infantocracia*: o regime de governo que os sujeitos infantis exercem sobre os adultos. O exercício desse governo infantil constitui sujeitos infantis e adultos dentro da lógica da governamentalidade neoliberal. Gostaria de abrir um breve parêntese com uma explicação de ordem da linguagem: ao descrever, analisar e problematizar as cenas ou os cenários contemporâneos em que há relação entre crianças e adultos, compreendo que essa relação tem se constituído a partir de um poder em construção, em que a criança passa a exercer práticas de governo sobre os adultos. Esse entendimento não se afasta da noção que tenho de poder e governo, noções que se constituem dentro de um movimento relacional e não unidirecional. Opto por utilizar as expressões governo infantil, práticas de governo infantil, regime de governo infantil ou infantocracia, pois percebo que estas práticas constituem a infância de outra forma na Contemporaneidade. As práticas sempre existiram, entretanto percebo um deslocamento da racionalidade em que estas se constituem, conformando de uma outra maneira a condução da criança e do adulto. Lanço meu olhar sobre essas práticas, as quais só são possíveis dentro da lógica da governamentalidade neoliberal, que necessita produzir determinados tipos de sujeito para existir como uma lógica.

Movimentada pelas problematizações que envolvem a infância no Contemporâneo, afirmo que esta Tese tem como tema principal: *as relações estabelecidas entre crianças e adultos na Contemporaneidade e a constituição desses sujeitos*. A pesquisa foi construída para que o leitor pudesse compreender os movimentos operados por mim e a forma como meu pensamento foi sendo organizado ao longo da escrita. Assim, proponho as seguintes questões-problemas, que servirão como guia na compreensão desta pesquisa: *quais condições possibilitaram o exercício de práticas de governo atuais, observadas entre crianças e adultos nos mais distintos espaços, e como essas práticas podem ser compreendidas?* A partir disso, essa Tese tem como objetivo principal: *Compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o*

exercício das práticas, entre crianças e adultos, nos mais distintos espaços, bem como problematizar o sentido que essas práticas assumem no contemporâneo.

Com o objetivo de conseguir compreender os movimentos que proponho, escolho desenvolver uma pesquisa de inspiração genealógica a qual ao dar as costas para as pesquisas que buscam as origens (FOUCAULT, 2010a), procuram analisar as condições de possibilidades que permitiram a emergência das práticas atuais observadas entre crianças e adultos. A abordagem genealógica me permitiu compreender as tramas históricas que possibilitaram pensar, na atualidade, estas práticas. Escolho a governamentalidade⁴ como um conceito-ferramenta, como uma grade de inteligibilidade que me permite olhar para estas práticas e compreendê-las como algo do contemporâneo. Me coloco ainda na condição de pesquisador-cartógrafo, praticando os caminhos da cartografia⁵ ao olhar para as práticas atuais entre crianças e adultos. Importante marcar que estas escolhas são definidas pelo olhar que opto colocar sobre esta pesquisa, ou seja, não necessariamente são as melhores escolhas, mas são aquelas que percebi como potentes para pensar a relação entre crianças e adultos na Contemporaneidade. Com o objetivo de melhor sistematizar os caminhos que trilhei na construção desta Tese, organize-a em quatro capítulos; sendo o primeiro, o segundo e o terceiro com três sessões cada.

No primeiro capítulo intitulado, “*O processo investigativo*”, dividido em três partes, procuro mostrar os caminhos escolhidos para a construção dessa pesquisa. Inicialmente, na sessão *1.1 Pesquisas sobre a infância contemporânea*, discorro sobre alguns estudos sobre a infância, os quais problematizam práticas, ações, movimentos que tem a infância como objeto de investigação. Mostro também o aumento do número de Teses e Dissertações sobre a infância, apontando que esse crescimento configura uma preocupação maior com esses sujeitos, ou seja, falar sobre a infância se coloca como necessário na atualidade. Na sessão seguinte, *1.2 A cartografia como possibilidade de criação*, mostro de que forma a pesquisa aqui empreendida utiliza as pistas da cartografia para a construção e seleção dos materiais analisados. O pesquisador cartógrafo lança olhares múltiplos e em múltiplas direções, e é nesse movimento que olhei para os sujeitos

⁴ Esta noção, proposta por Foucault nos cursos *Segurança, Território e População* (1928), *Nascimento da Biopolítica* (1979) e *Do Governo dos Vivos* (1980), será melhor desenvolvida ao longo desta Tese.

⁵ Conceito apresentado por Deleuze e Guatarri na introdução do clássico *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, que será desenvolvido ao longo desta Tese.

infantis e suas práticas, os quais constituem-se de forma plural, imprevisível, na ordem da criação e da invenção. Na última sessão desse primeiro capítulo, *1.3 Cenários contemporâneos*, apresento algumas cenas registradas no meu diário de campo, que trazem algumas pistas para pensarmos as relações que vem sendo estabelecidas entre crianças e adultos na Contemporaneidade. Cenas em que as crianças exercem o governo sobre os adultos, constituindo sujeitos infantis e adultos dentro da lógica da governamentalidade neoliberal.

No capítulo dois intitulado, *A governamentalidade e a concepção da infância*, destaco os pontos movimentados na Tese, a saber: governamentalidade neoliberal e a concepção de infância tomada como referência. Este capítulo também foi constituído por três sessões, onde na primeira, intitulada, *A governamentalidade como grade de inteligibilidade*, discorro sobre o conceito de governamentalidade proposto por Foucault pela primeira vez no curso de 1978 *Segurança, Território e População*, compreendido como guia através do qual olho para as práticas exercidas pelos sujeitos infantis. Na sessão precedente, *Concepções de infância*, trago alguns entendimentos de infância e os deslocamentos percebidos desde Platão sobre os sentimentos ou imagens da infância. Na última sessão, *Alguns deslocamentos sobre a infância no Brasil*, apresento de que forma, nas Constituições Federais, a infância ou a criança, são apresentadas, bem como as recorrências desses termos desde a primeira Constituição de 1824 até a última de 1988, considerada a “constituição cidadã”. À medida que os termos criança, infância, menor etc. apareciam com mais frequência nos incisos, capítulos e artigos constitucionais, diferentes políticas de estado voltadas para a infância foram se pulverizando.

O terceiro capítulo, *A infantocracia e os diferentes olhares sobre a infância contemporânea*, é constituído por três sessões que buscam mostrar de que forma a infância vem sendo produzida na Contemporaneidade. A primeira sessão, *A proteção integral como estratégia de captura dos sujeitos infantis*, traz algumas políticas, programas e leis que buscam, através do princípio da proteção integral, incluir todos os sujeitos infantis dentro da lógica da governamentalidade neoliberal. A segunda sessão, *Discursos sobre a infância contemporânea*, aborda alguns discursos que têm se proliferado na Contemporaneidade e que corroboram a ideia desse protagonismo infantil. Na última parte desse capítulo, *Práticas infantocráticas*, trago algumas cenas cotidianas que configuram o que venho chamando de *infantocracia*, que se constitui como o regime de governo que os sujeitos infantis exercem sobre os adultos.

O último capítulo intitulado, *Sujeitos do presente*, discorro sobre alguns deslocamentos ocorridos do liberalismo para o neoliberalismo em relação à constituição dos sujeitos de cada uma dessas racionalidades. Esses deslocamentos contribuem para pensar a produção dos sujeitos do presente no interior das práticas infantocráticas. Ao final deste capítulo, retomo os principais pontos abordados nesta Tese, com o objetivo de fazer uma reconstrução do caminho que meu pensamento seguiu ao longo dessas linhas.

Trago ainda os últimos argumentos desta Tese dentro das *Considerações finais ou sobre o desejo de ecoar*. Nessas linhas, proponho uma reflexão acerca do papel da escrita, como uma prática de transformação do sujeito. Lanço algumas questões que emergiram a partir desta pesquisa e a forma como essas têm relação com minha prática docente. Esse movimento mostra que as pesquisas acadêmicas não se esgotam em um trabalho, mas que seguem ressoando em outros caminhos, em outras narrativas, em outras experiências.

Apresentada a estrutura desta Tese, posso afirmar que os caminhos escolhidos nessa pesquisa me possibilitaram pensar da seguinte forma:

- 1) As Políticas, os Programas e as Leis voltadas para a população infantil produzem o que entendo por infância de direito e infância protagonista, posições que se constituem como condição de possibilidade para pensar as práticas de governo atuais entre crianças e adultos.
- 2) Ao tomar essas práticas como centrais, compreendo que estamos vivendo de outras formas as práticas de governo entre crianças e adultos na Contemporaneidade, produzindo o que venho entendendo como *infantocracia*.
- 3) Os sujeitos infantis e os sujeitos adultos, forjados no interior dessas práticas, se constituem dentro de um regime de governo que aciona a formação de sujeitos flexíveis, saudáveis, empresários de si, proativos, características necessárias dos sujeitos da governamentalidade neoliberal.

Com base em tais argumentos, defendo a seguinte tese:

A partir das condições que estabeleceram a criança como sujeito de direitos e protagonista, instauradas na racionalidade política neoliberal do nosso tempo, há deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício de práticas de governo entre crianças e adultos, aqui nomeado como práticas infantocráticas.

1 O PROCESSO INVESTIGATIVO

O processo investigativo de qualquer estudo e no caso aqui específico, de uma tese, é único. Ou seja, não há um método definido para se operacionalizar o que é proposto em cada estudo, não há uma única forma de olhar determinado problema de pesquisa. É nesse ponto que enxergo a potência de uma investigação que dialoga com os estudos foucaultianos: a possibilidade de olhar para algo, de um jeito que ainda não foi olhado.

Marco esta questão do olhar, pois este é um ponto em que cada estudo se torna singular. Explico: nas últimas três ou quatro décadas, inúmeros programas, políticas e leis (Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei de maior destaque nesse campo) têm produzido discursos sobre a infância, ou seja, há o que podemos chamar de “formação discursiva, na perspectiva de Foucault, porque estabelece uma ordem, correlações, posições regularidades, regras, enfim, como condição para existência de um certo domínio” (SCHEIVNAR, 2015, p. 105), os quais tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas no campo dos estudos sobre a infância. Grande parte dessas pesquisas, senão em sua totalidade, vem problematizando saberes sobre os sujeitos infantis, práticas de governo sobre a infância, políticas e estratégias que buscam capturar esses sujeitos, em suma, o que está em jogo é falar sobre estes sujeitos. Nesta Tese, também falarei sobre esses sujeitos, porém mostrando como estes, a partir do momento em que foram produzidos como sujeitos de direitos e protagonistas, provocaram uma nova forma de compreender as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade. Optar por esta forma de olhar não nega outra ou outras formas, bem pelo contrário: parte delas para construir essa inversão na maneira de olhar as práticas exercidas pelos sujeitos infantis e não apenas práticas exercidas sobre eles e é neste ponto que promovo um deslocamento. Com o objetivo de dar destaque para esse deslocamento, trago neste capítulo, três movimentos que dialogam: inicialmente apresento levantamento das pesquisas vinculadas à temática da infância; em seguida indico possibilidades investigativas desta tese a partir da prática cartográfica; num terceiro momento trago algumas cenas protagonizadas por crianças que dão sinais sobre a maneira através da qual a infância

contemporânea vem se constituindo e produzindo novas formas de viver o exercício de práticas de governo entre crianças e adultos.

1.1 PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Assim, parece que a preocupação pela infância e sua educação tem atravessado diversos espaços e cenários sociais. As crescentes inquietações e discussões em torno das crianças e da sua educação vêm sendo elementos centrais de muitos encontros, pesquisas, livros e debates. Isso fica evidente na proliferação de literatura e produções acadêmicas, mas também nos espaços que, nos meios de comunicação e nos debates políticos, ocupam assuntos relacionados com as crianças

(MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 12).

Escolho a epígrafe acima para dar ênfase à proliferação discursiva em torno da infância. A autora questiona-se sobre o porquê de se falar tanto sobre a infância e ainda o que possibilitou colocar esses sujeitos no centro dos olhares. As discussões não têm ocupado apenas a agenda política do campo da educação, mas também tem sido algo recorrente no campo da psicologia, da mídia⁶, da medicina etc. (MARÍN-DÍAZ, 2009).

Na ocasião da qualificação do Projeto de Tese (julho/2016), havia feito uma busca no Banco de Teses da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) com o intuito de encontrar Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado que abordassem a temática da infância e que estivessem contribuindo para as discussões em torno dos mais diferentes olhares da, sobre ou a partir da infância. Como sugestão da banca avaliadora, iria aprofundar essa pesquisa; porém dando uma ênfase maior às produções nesse campo e dialogando de forma mais minuciosa com aquelas que se articulassem à temática desta tese. Entretanto, houve uma alteração no formato do site da CAPES e na maneira como as buscas são feitas: não há mais a opção *busca avançada* para delimitar os descritores a títulos ou a resumos, por exemplo. Há uma busca simples, utilizando a palavra *infância* (temática deste estudo); e, após os resultados, há apenas um

⁶ O Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (CONAR) ampliou as restrições acerca da publicidade infantil em decorrência do aumento significativo de campanhas que têm como alvo crianças. Na Seção 11 do Código do CONAR, intitulada “Crianças e Jovens”, é possível encontrar as leis que regulamentam a publicidade infantil.

refinamento quanto ao programa (Educação, Psicologia, Medicina, entre outros) em que as pesquisas foram desenvolvidas, quanto à área de concentração (Ciências Humanas, Linguística, Saúde etc.), quanto ao orientador, quanto à banca avaliadora, quanto ao ano de conclusão do estudo, quanto a sua natureza (Tese ou Dissertação). Os resultados encontrados a partir da busca utilizando o termo *infância* são de 12.043 trabalhos. Procurando restringir um pouco mais essa amplitude de pesquisas, refinei a busca apenas aos trabalhos desenvolvidos dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo obtidos 2.693 trabalhos: 2.070 de Mestrado e 623 de Doutorado. Diante da impossibilidade de analisar integralmente cada um desses trabalhos, a intenção era utilizar os descritores *infância*, *infantocracia* e *práticas de governo*, bem como diferentes combinações entre eles, apenas para os resumos e me deter a eles. Escolhi olhar os resumos, pois acreditava que esses termos deveriam estar presentes no resumo das Teses ou Dissertações analisadas, uma vez que seriam conceitos fundamentais para estes estudos.

Entretanto, conforme já dito, uma mudança operacional no site, impossibilitou esse refinamento. Mesmo com essa mudança, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES fornece filtros, conforme já mencionado; entretanto, por uma questão de tempo, torna-se difícil analisar, na íntegra, todos os 2.693 trabalhos que contém o termo *infância* em qualquer parte de sua escrita, sem saber a relevância que este termo tem para determinado trabalho. Devido a isso, neste momento, permaneço com a busca feita na ocasião de qualificação do Projeto de Tese, entendendo que há uma ausência de dois anos⁷ de produção acadêmica nos resultados obtidos e a impossibilidade operacional de ter acesso aos resumos destes trabalhos.

Até julho de 2015, no Banco de Teses da CAPES, utilizando o descritor *infância* para todos os campos (título, resumo, linha de pesquisa, palavra-chave, programa, entre outros) são obtidos 1.393 resultados, sendo a maioria deles, vinculados às seguintes áreas de conhecimento: Educação, Psicologia, Letras, Sociais e Humanidades e Pediatria. Durante o ano de 2012, é possível encontrar 713 trabalhos defendidos dentro dos Programas de Pós-Graduação de diferentes Universidades.

Para refinar as pesquisas, restringi minha busca ao *Campo da Educação*, uma vez que este estudo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS,

⁷ Projeto de Tese foi defendido em julho de 2016 e a Tese, em julho de 2018.

sendo encontrados 340 registros: 270 em nível de Mestrado Acadêmico e 70 de Doutorado. Para analisar de forma mais completa e compreender de que forma a infância vem sendo problematizada nesses estudos, acrescentei o descritor *governamento*, com o objetivo de aproximar-me dos trabalhos que dialogam de forma mais direta com o meu estudo. Os resultados diminuíram consideravelmente, sendo possível encontrar apenas 19 resultados (10 de Mestrados Acadêmicos e 9 de Doutorados), sendo 12 desses, desenvolvidos no PPGEdU da UFRGS. Dos 19 trabalhos, apenas 2 trazem juntamente os descritores *infância* e *governamento*. O primeiro deles é uma Dissertação de Mestrado intitulada *Como criar meninos e meninas? O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância*, de Debora Francez Sostisso, de 2011. Este trabalho teve como objetivo problematizar como determinados livros destinados à educação de meninos e meninas sugerem formas específicas de mães, pais e educadores conduzirem suas vidas e de outras pessoas a partir de certas verdades (SOSTISSO, 2011). O segundo trabalho, também uma Dissertação de Mestrado, intitula-se *Caderno Meu Filho: um modo de ser mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si*, de Magali Oliveira Frassao, de 2011. Nele, a autora analisa textos escritos em forma de confissões de uma jornalista na Coluna Nave Mãe, veiculados no Caderno Meu filho. Através da análise dos textos, Frassao (2011) problematiza que as confissões da jornalista indicam que, para a mulher-mãe cuidar do outro, no caso o bebê, é preciso primeiro que ela cuide de si. Esses dois trabalhos, embora abarquem a noção de condução das condutas de si e do outro, afastam-se do propósito desta tese, que busca problematizar as práticas atuais de governo entre crianças e adultos.

Ao realizar uma busca no Repositório Digital – LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do mesmo descritor *infância* no campo Pesquisa Geral⁸, obtive 7.594 registros; mil e duzentos trabalhos a mais, do que os encontrados na pesquisa feita em julho de 2015 (6256 resultados). Ao delimitar o ano da pesquisa, foi possível perceber que a partir do ano 2000 há um aumento constante no número de trabalhos sobre a infância: em 2000, 63 registros; em 2005, este número sobe para 392; em 2010, cresce para 441 trabalhos; em 2015, 613 trabalhos foram produzidos acerca da temática em questão; em 2016⁹, 573 trabalhos feitos acerca da temática da infância. Ao olhar para os

⁸ Ao digitar *infância* no campo Pesquisa Geral, são obtidos resultados de Teses e Dissertações que contém essa palavra em seu título, assunto ou resumo.

⁹ Entre o período de janeiro de 2017 até junho de 2018, foram produzidos cerca de 700 trabalhos.

últimos dez anos, obtém-se uma média de 500 trabalhos por ano, divididos entre Teses e Dissertações. Com esses números quero apenas corroborar as ideias trazidas nos parágrafos anteriores de que a infância tem sido alvo de investimento nos últimos anos.

Ao olhar para esses estudos e para a maneira como a infância é problematizada, percebo que ainda há um sentimento de cuidado e proteção em relação a esses sujeitos. O mesmo trazido por Narodowski (2001), ao refletir sobre os deslocamentos da concepção de infância à luz da Modernidade:

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

Esses sentimentos em relação à infância conferiram um caráter individual às crianças. Seres distintos dos adultos, com características peculiares, com necessidades específicas. Começa a surgir um investimento sobre a população infantil, em que “o poder sobre a vida interessou-se pelas crianças para fazer com que se tornassem utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis” (BUJES, 2015, p. 277).

Diante desse cenário, há um movimento de produção de saberes sobre essa população, para que assim, ao conhecê-la, torne-se mais fácil o seu governo. Há um movimento semelhante em relação aos saberes produzidos sobre a infância ao longo da história e as pesquisas sobre a infância na Contemporaneidade:

A infância desse ponto de vista, não é outra coisa senão objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes [...]. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber (LARROSA, 2015, p. 184).

Ambos buscam capturar os sujeitos infantis para falar sobre. Para problematizar práticas que posicionam as crianças como objeto de análise. Essa tese segue problematizando a infância e suas práticas também, mas a partir de um olhar do avesso para aquilo que se olha, isto é, não mais olhar para as práticas que governam esses sujeitos apenas, mas sim, as exercidas por eles na relação com os sujeitos adultos: práticas atuais de governo exercidas entre crianças e adultos.

Mas o que estaria entendendo por práticas de governo? Embora Foucault não tenha feito uso da noção de governo, mas sim governo, é possível pensar na noção de governo a partir da diferenciação que Veiga-Neto (2005) faz entre essas duas palavras. Veiga-Neto (2005) propõe pensar, a partir da língua portuguesa, esse conceito, que na perspectiva foucaultiana, é possível ter um duplo entendimento do sentido de governo. Não é de se estranhar que o filósofo francês utilize duas palavras para designar o que em língua portuguesa se chama de governo, são elas (em francês): *gouverne e gouvernement*. Nessa direção, Veiga-Neto (2005) sugere que se utilize a palavra Governo, em maiúsculo para se referir “a essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo” (p. 82), ou na gramática francesa *gouverne*. Entretanto, quando quisermos fazer referência a questões de ação ou ato de governar, Veiga-Neto aconselha utilizarmos a palavra governo, pois

Em suma: o que está grafado como “*práticas de governo*” não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em “*práticas de governo*” (VEIGA-NETO, 2005, p. 83).

As práticas de governo, portanto, são entendidas como ações exercidas pelos sujeitos infantis, com o objetivo de conduzir a conduta do adulto, mas que se conduzem ao mesmo tempo. Foucault no curso de 1978, *Segurança, Território e População*, mais especificamente na Aula de 8 de Fevereiro, explicita as diferentes formas para entendermos a noção de governo. O primeiro sentido encontrado pelo filósofo francês é o sentido “puramente material, físico, espacial de dirigir, de fazer ir em frente, ou até o sentido de a própria pessoa ir em frente num caminho, numa estrada” (FOUCAULT, 2008a, p. 162). Como exemplo, o filósofo traz a seguinte passagem: “Um [...] caminho tão estreito que [...] dois homens nele não poderiam governar-se”. De forma mais ampla, porém ainda material, governar assume o sentido de “sustentar, assegurando a subsistência” (p. 162-163): “trigo suficiente para governar Paris por dois anos”. O terceiro sentido atribuído a expressão governar diz respeito a algo como tirar a subsistência de alguma coisa: “Froissart fala de ‘uma cidade que se governa de seus tecidos’, quer dizer, que tira sua subsistência deles” (p. 163). Diferentemente do sentido material, tem-se o sentido moral atribuído a noção de governar. Nesse direção, governar:

[...] pode querer dizer conduzir alguém, seja no sentido propriamente espiritual, do governo das almas – sentido então plenamente clássico,

que vai durar e subsistir por muito, muito tempo -, seja de uma maneira ligeiramente defasada em relação a isso, “governar” pode querer dizer “impor um regime”, impor um regime a um doente: o médico governa o doente, ou o doente que se impõe certo número de cuidados se governa (FOUCAULT, 2008a, p. 163).

A partir dos mais variados entendimentos do termo governar, Foucault explicita que há algo em comum entre eles: “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Essa noção é construída quando ainda não se tinha atribuído ao termo governar, “o sentido político, o sentido estatal que começa a ter de forma rigorosa nos séculos XVI-XVII” (FOUCAULT, 2008a, p. 162), quando tem-se a emergência dos Estados administrativos.

Castro (2009) afirma que as noções de governo permitem entender porque é o sujeito o tema geral das investigações de Foucault, e não o saber ou o poder. A questão do governo se apresenta nos escritos do filósofo francês a partir do curso de 1978, *Segurança, Território e População*, quando Foucault buscou compreender de que forma se deu o deslocamento de um Estado territorial para um Estado da população, tendo como fio condutor a questão do governo. Ou seja, o deslocamento da noção de poder para a noção de governo se deve ao fato de entrarem novos elementos ou objetos na analítica do poder: o Estado e a população (FOUCAULT, 2008a). A questão do governo, afirma Foucault (2014), no curso de 1980, *Do governo dos vivos*:

[...] parece muito mais operacional do que a noção de poder, governo entendido, claro, não no sentido estrito e atual de instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais, mas no sentido lato, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens (p. 13).

A noção de governo, segundo Castro (2009) tem dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. Em relação ao primeiro sentido, Foucault afirma que:

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Agir sobre o outro, conduzir a conduta do outro. Essa é a maneira através da qual compreendo as ações exercidas pelos sujeitos infantis sobre os sujeitos adultos. A partir desse entendimento e da proposição construída por Veiga-Neto (2005), utilizarei a expressão práticas de governo para me referir a esse governo da conduta do outro. Percebo ainda, que esse governo pressupõe dois aspectos que devem ser levados em conta: o objetivo que se pretende atingir através dessa ação e as estratégias desenvolvidas para se alcançar esse objetivo. Ao longo da Tese procurarei mostrar essas práticas de governo e caracterizar os objetivos desejados, bem como as estratégias empregadas.

Para poder olhar para as práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, coloco-me como um pesquisador cartógrafo, que se depara com algumas pistas que guiam o cartógrafo “[...] como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e da calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 13). Dito isso, na próxima sessão discorro sobre a cartografia como umas das formas para pensar a pesquisa em educação.

1.2 A CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. [...] Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos.

(FOUCAULT, 2015, p. 224)

Eu escuto e eu olho. Ou eu olho e então paro para escutar. Observo esperando algo acontecer. Desejo a possibilidade de um acontecimento. Imagino que alguém vai chorar. Nada acontece. Desloco-me. Outro cenário me chama. Observo e anoto. Falas, caras e bocas são registradas. Aproximo-me até onde posso. Se não posso, afasto-me. Escuto elas e eles falarem. Reclamarem. Desesperarem-se. Memorizo. Vou onde posso. “Tateio,

fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2015, p. 224). Início esta seção descrevendo a forma como me movimentei no percurso dessa pesquisa. Alinhada às pretensões de Foucault com o seu não método, penso que deva ser a pesquisa em educação. Deixar-se levar pelos acontecimentos¹⁰ e deles forjar os meus instrumentos, a minha pesquisa. Pesquisar *com* criança, *sobre* criança ou mesmo pesquisar *a* criança, me convida a estar na ordem da criação, da invenção.

Ao optar por olhar para práticas exercidas por crianças, compreendo que a noção de prática “[...] não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (VEYNE, 1998, p. 248). O que as crianças fazem são as práticas às quais me refiro ao longo desta Tese. Para este estudo as crianças e as infâncias estão na ordem da criação, ou seja, “da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este acontecimento que é a infância” (DORNELLES, 2010, p. 2). Entendê-las assim, é poder tratá-las no sentido da imprevisibilidade, da multiplicidade, da variedade. A partir desse entendimento, encontrei na cartografia alguns elementos para pensar a pesquisa aqui desenvolvida.

A cartografia é algo que se adapta às mudanças, às curvas, às imprevisibilidades. Ela encontra-se no desvio, na fuga, na rota alternativa que se apresenta como possível. Utilizar a cartografia na pesquisa em educação possibilita olhar de maneira multifacetada para a variedade de sujeitos e poder produzir instrumentos e objetos de pesquisa. Dessa forma, é importante pensar a cartografia como:

[...] método de pesquisa em educação e poder, quem sabe, começar a estender a linha da feitura da multiplicidade. Pensar que, contida em um método de pesquisa, há uma variedade de sujeitos e processos do mundo da Educação que não cessam de escapar, de mudar de natureza; que vivem uma organização própria, sem necessidade alguma de um sistema que lhes dê uma unidade. Fazer escutar, então, os passos da cartografia, mediante um trabalho que a conecta e a faz encontrar com a pesquisa em educação (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 161).

Guatarri e Deleuze (1995), na introdução de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, indicam que a cartografia é um dos princípios do rizoma, uma vez que este ramifica-se em múltiplas direções, sem rumar-se a um ponto único. Para os autores, o

¹⁰ O conceito de acontecimento está sendo entendido no seu sentido mais trivial: como um fato, como algo que acontece, como ocorrências, podendo ser algo novo ou repetido. Diferente daquele proposto por Veyne (1998), como fatos da história que não se repetirão.

rizoma liga-se a diferentes pontos, articulando uma multiplicidade de conexões, sem indicar começo ou fim. Portanto, a cartografia como método de pesquisa auxilia a pensar em uma pesquisa para além do território dado, uma pesquisa que não se limita a um ou a outros espaços. A cartografia está na ordem da invenção e da criação, gerando uma pesquisa das multiplicidades.

Uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja, mesmo, multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens. Subtrair, de um conjunto dado, a unidade que o totaliza, aquilo que vem territorializando as forças que movimentam seu campo de investigação e a própria pesquisa em educação. Pôr em xeque o fora e o dentro de um território, desmarcar as relações de propriedade e apropriação de um objeto de estudo com o qual podemos fazer este ou aquele tipo de pesquisa (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 163).

A grande potência da cartografia é a possibilidade de pensar o objeto cartográfico como alguma coisa que está aí em diversos lugares e que assume diversos modos de existir. Como a criança que se movimenta, que escapa, mas ao mesmo tempo “nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram” (LARROSA, 2015, p. 184). A criança é um múltiplo paradoxal, ou seja, infinitas possibilidades de existir que ora parecem se chocar, outras vezes não. E produzem sentimentos diversos em relação a si, pois ao mesmo tempo em que a temos como objeto de estudo conhecido, ela nos desacomoda, constitui-se como um outro, portanto “a infância, entedida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança” (LARROSA, 2015, p. 184).

A pesquisa aqui empreendida lida com esses olhares multifacetados acerca dos sujeitos infantis e de suas práticas. O pesquisador cartógrafo depara-se com situações que o inquietam, mas também que lhe convém: ele faz um mapa dos cenários que se apresentam ou que são criados, forjados por esse olhar multifacetado que combina “elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo de novo, que não se pode reduzir a nenhum dos elementos isolados que o compõem” (TADEU, 2004, p. 157).

Os cenários trazidos para esta Tese, denominados de cenários contemporâneos, ou cenas no formato de narrativas, são um desses elementos heterogêneos que emergiram na pesquisa. São situações ocorridas em diferentes espaços: shoppings centers, reuniões pedagógicas, reuniões de condomínio, praças, lojas de brinquedos, dentro sala de aula, em frente à sala de aula, dentro de aviões, calçadas, fila para comprar pipoca no cinema,

dentro de casa, entre outros múltiplos espaços. Situações narradas de diferentes formas e por diferentes sujeitos: psicólogos em entrevistas concedidas a revistas, mães em blogs, professores em reuniões pedagógicas, orientador educacional em atendimento com crianças e professores, relatos de pessoas que têm contato direto com crianças ou que presenciaram situações descritas nessa Tese como práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos. O olhar colocado pelo pesquisador sobre esses elementos heterogêneos possibilitou a construção do objeto desse estudo: são cenários que trazem em seu bojo, práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, as quais tem uma finalidade de conseguir aquilo que a criança deseja e um objetivo que é o de fazer com que o adulto atenda a esse desejo, seja através da negociação, do convencimento ou por outra estratégia. Práticas de governo em que são possíveis ver diferentes estratégias e táticas na relação entre crianças e adultos. Práticas de governo que conferem à infância uma posição de centralidade nessa negociação, nesse jogo de poder estabelecido com o sujeito adulto. Esses cenários podem ser pensados como mundos, ou seja:

Mundos que, não reais, não ainda, todavia, não deixam de existir. Mundos que têm uma realidade própria, enquanto possibilidade de existir. Mundos que enfrentam e cortam a multiplicidade, mas que dela não saem jamais. Mundos que não preexistem ou existem fora da multiplicidade, mundos que só ganham consistência dentro dela. E esses mundos imaginados, imagéticos, fabulados, dançantes e mágicos são as regiões mesmas de uma cartografia, o solo no qual esta se inscreve (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 172).

O papel do pesquisador na pesquisa cartográfica é pintar esses mundos, os quais serão o seu próprio problema de pesquisa, assim “todo e qualquer alimento que lhe possa servir, mesmo que não seja escrito ou teórico, será bem-vindo” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 174). Para a cartografia não há elementos que podem ou que não podem fazer parte dela, tudo é aceito na medida em que produz múltiplas possibilidades de olhar e criar o próprio objeto de pesquisa portanto, a “cartografia não tem o menor racismo de linguagem, gênero ou estilo” (p. 174).

Retomo a ideia da importância do objeto para o cartógrafo, reafirmando que o objeto dessa pesquisa não estava dado ou esperando ser encontrado. O objeto dessa pesquisa, assim como o objeto para o cartógrafo, é heterogêneo. São fragmentos isolados que se articulam e tem uma intensidade ao olhar do pesquisador. O objeto não é unidade, tampouco fixo, ele se constroi ao longo da pesquisa.

Os diferentes cenários que compuseram esta Tese foram registrados de diferentes formas. Ao me deparar com alguma situação potente para este estudo, registrei-a em uma espécie de diário de campo. Não posso dizer que foi um tradicional diário de campo, pois eu não sabia quando iria a campo, não havia um campo específico e portanto uma pré-organização do que eu iria encontrar ou esperava encontrar. O campo era fluído, diverso e portanto quando menos esperava, eu estava no campo da minha pesquisa. Assim, lancei mão de diferentes estratégias para registrar aquelas cenas ou situações que se mostravam pertinentes. O bloco de notas do celular, serviu como os *hupomnêmatas*, definidos por Foucault (2010b) como “livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete” (p. 147). Este foi um grande aliado, pois estava sempre comigo e serviu como o antigo caderno do diário de campo. Muitas vezes, as situações eram rápidas demais e eu mesma estava em movimento, dificultando o processo de digitação no celular. Diante disso, fazia o exercício de chegar em casa e digitar aquilo que eu havia presenciado. Algumas vezes utilizei a fotografia de lugares, como praças, shoppings etc, para lembrar-me de cenas ocorridas ali. Todos esses feagmentos registrados “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2010b, p. 147), e também vistas. Foucault (2010b) alerta que por mais pessoais que sejam os *hupomnêmatas*, eles não devem ser entendidos como narrativas de experiências espirituais que posteriormente poderão ser encontradas na literatura cristã, portanto não são narrativas de si. O movimento que eles procuram fazer, destaca o filósofo francês, não se trata de “buscar o indizível, de revelar o oculto, de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2010b, p. 147). Na esteira do pensamento foucaultiano, compreendo que a escrita das cenas vistas, ouvidas ou percebidas constituem a forma como me mostro, como entendo, como compreendo as práticas atuais de crianças e adultos.

As formas para construir o material de análise desse estudo, foram as mais diversas: escritas, fotos ou digitação. Para fins de pesquisa e organização, sistematizei todos os registros em um documento de word, identificando as cenas com local, mês e ano. Para exemplificar, trago alguns registros feitos no bloco de notas do celular e como estes registros foram organizados no Diário de Campo:

Casa da Vó: perfume para Carol e ela quer dar para Maria. A Carol dá a entender que não tem o que fazer. (Bloco de notas do celular)
--

Trouxe de viagem um perfume para a Carol (funcionária que trabalha na casa dos meus Avós). Entreguei o perfume e ela agradeceu. Era um perfume com frasco bonito e com pedrinhas de brilho dentro do líquido. Entreguei pra ela antes de sentar para almoçar. Quando estávamos comendo, ela abre a porta da cozinha e diz: *Ai Bel, vou ter que dar o perfume para a Maria*. Olhei para ela rapidamente e com uma expressão de completo desentendimento, perguntei: *Como assim?*. A Carol respondeu: *É aniversário dela sexta-feira e ela vai querer esse perfume. Vou guardar para ela*. Continuei: *Eu não acredito Carol. Eu trouxe para ti esse perfume e não para tua filha. Explica para ela que esse perfume é teu, foi um presente*. Carol suspira e diz: *Ahh...tu não conhece a Maria!* (Diário de Campo, fevereiro de 2018)

Calçada de colégio: Criança descendo do carro chorando porque não trouxe o brinquedo. Pai fica brabo, mas vai buscar o brinquedo. (Bloco de notas do celular)

Caminhando na calçada de um Colégio na cidade de Porto Alegre/RS, me deparo com um pai e seu filho de aproximadamente cinco anos. O menino desce do carro e percebe que não trouxe o seu brinquedo para a Escola. O pai procura no carro, abre o porta-malas e se dá conta de que realmente o brinquedo não veio. O menino começa a emburrar e fica em silêncio. O pai dá a mão para o filho para juntos, caminharem até a entrada da Escola. O menino fica estático e o pai diz que quando chegarem em casa irão brincar com o carrinho. O menino diz que não quer. O que deseja é levar o carrinho para a sala de aula. O pai diz que não tem como, pois o carrinho deve ter ficado em casa. O pai tenta convencer o filho de ir para a Escola mesmo sem o brinquedo. O menino fica muito triste e começa a chorar pedindo pelo seu carrinho. O pai promete que vai buscar o carrinho e em seguida entrega o menino no portão da Escola. (Diário de Campo, outubro de 2017)

Condomínio: crianças brincando com bola e chutando contra as paredes. (Bloco de notas do celular)

Aproximadamente 23h de um domingo, escuto barulho de bolas sendo chutadas contra a parede de uma casa. Dois meninos de seis anos brincando. Abro a janela de casa e digo que ali não era lugar para jogar bola, pois era a parede da casa de um vizinho. Um dos meninos diz: *mas não tem outro lugar para jogar*. Eu respondo: *não existe nenhum lugar para jogar aqui no Condomínio*. Fecho a janela e tento ignorar o que acontecia. Os meninos continuavam jogando bola. De repente ouço alguém falando, provavelmente o vizinho: *vocês ainda não entenderam que não pode jogar bola aqui? Estou tentando ver um filme e o barulho da bola está irritante*. O barulho para por alguns minutos e depois recomeça. Abro a janela para olhar: a goleira agora era em outra casa. (Diário de Campo, março de 2018)

Essas três cenas ocorreram em espaços e tempos diferentes. Crianças de diferentes idades. Elementos distintos em cada uma delas. Poderiam em nada servir para qualquer conversa entre amigos, mas para esta Tese, interessam. Não são cenas que estavam

aguardando o olhar de alguém que as problematizassem. São cenas que se tornam cenas desta Tese, justamente pelo olhar do pesquisador, neste caso, pesquisador instigado pelos movimentos que a cartografia permite, cria, inventa. A atenção é um elemento importante para o trabalho do cartógrafo, pois sua mera presença no campo da pesquisa o expõe “a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção” (KASTRUP, 2015, p. 39). A atenção é uma das pistas indicadas na pesquisa cartográfica. O uso da expressão ‘pistas’ é uma maneira encontrada por um grupo de professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os professores se reuniam em Seminários de Pesquisa, cujo objetivo era encontrar pistas para o método da cartografia. Desses encontros, surgiu o livro intitulado “*Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*”, inspirado no pensamento de Deleuze e Guatarri e que traz oito pistas acerca do método cartográfico. Os autores orientam que as oito pistas não possuem uma ordem hierárquica e não precisam ser lidas da primeira à oitava, mas sim, entendidas como um rizoma, que se interliga, se conecta, sem indicar um começo ou fim. Nesse sentido “as pistas aqui apresentadas não formam uma totalidade, mas um conjunto de linhas em conexão e de referências, cujo objetivo é desenvolver e coletivizar a experiência do cartógrafo” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 14).

Conforme já mencionado anteriormente, encontro na cartografia elementos potentes para pensar os movimentos de pesquisa empreendidos nessa Tese. Algumas pistas dadas pela cartografia sustentam os caminhos que escolhi trilhar na construção dessa pesquisa. Nesse sentido passo agora a articular as oito pistas propostas no método cartográfico com os caminhos por mim trilhados. O objetivo dessa articulação consiste em mostrar que as práticas atuais entre crianças e adultos foram mapeadas a partir dos movimentos do pesquisador cartógrafo.

A *primeira pista* diz respeito à cartografia como método da pesquisa-intervenção. Passos e Barros (2015) apontam que a cartografia não se faz de modo prescritivo, com objetivos já determinados, mas sim, se constrói ao longo do percurso da pesquisa e é nesse ponto que reside a intervenção:

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-

se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (PASSOS e BARROS, 2015, p. 31).

A pesquisa desenvolvida nessa Tese caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção no sentido proposto pelos autores: construir o caminho da pesquisa ao longo de sua trajetória, é intervir na própria pesquisa. Os autores ainda discorrem sobre a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, afirmando portanto, que toda pesquisa é intervenção. Ao afirmarem isso, trazem a ideia de que o próprio fato de estar imerso num plano de experiência, caracteriza a intervenção. Assim, a cartografia que se apresenta como “método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 18).

A *segunda pista* traz a ‘atenção’ como um dos elementos necessários ao pesquisador cartógrafo, assim, “a atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema” (KASTRUP, 2015, p. 40). São quatro os gestos da atenção cartográfica: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio é uma forma de varredura do campo, onde se entra em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido. Estar em uma praça pública não garante que eu vá me deparar com cenas protagonizadas por sujeitos infantis em que estes lançam mão de estratégias para conseguirem ganhar um pacote de pipoca, por exemplo. Eu rastreio o campo, portanto eu o tateio. Tatear leva ao segundo gesto da atenção cartográfica: o toque. O toque me permite a exploração do campo perceptível tátil e “mobiliza a atenção, requerendo uma ampla memória de trabalho para que, ao fim da exploração, haja uma síntese, cujo resultado é um conhecimento do objeto”. O tato, nesse caso, é um domínio da percepção háptica, a qual se distingue da percepção óptica pois gera uma “visão próxima, em que não vigora a organização figura-fundo” (KASTRUP, 2015, p. 41). Já a percepção óptica gera a organização cognitiva sujeito-objeto. Kastrup (2015), inspirada por Deleuze, afirma que:

Para Deleuze, o movimento da percepção háptica se aproxima mais da exploração de uma ameba do que do deslocamento de um corpo no espaço. O movimento da ameba é regido por sensações diretas, por ações de forças invisíveis como pressão, estiramento, dilatação e contração. Não é o movimento que explica a sensação, mas, ao contrário, é a elasticidade da sensação que explica o movimento. Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias.

Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo (KASTRUP, 2015, p. 41-42).

Ao ter minha atenção tocada aciono o processo de seleção, pois algo se destacou, algo ganhou relevo, algo aconteceu. Kastrup (2015) afirma que o toque pode levar tempo para acontecer e “sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado” (p. 43). E é nesse momento quando a atenção se vira para algo, que há o gesto do pouso, terceiro elemento da atenção. Assim, quando a atenção pouso em algo “há um trabalho fino e preciso, no sentido de um acréscimo na magnitude a na intensidade, o que concorre para a redução do grau de ambiguidade da percepção” (KASTRUP, 2015, p. 44). Diante do gesto do pouso a atenção muda de escala, pois esse gesto delimita um centro pregnante, em torno do qual se organiza o espaço, o campo, mesmo que momentaneamente. O último movimento que constitui a atenção cartográfica é o reconhecimento atento que nos leva a reconduzir ao objeto para que assim se possa destacar os seus contornos mais singulares. Esses quatro gestos da atenção na pesquisa cartográfica servem como estratégias para a construção do meu material de análise e para a forma como registro as cenas observadas. Em campo, faço um rastreamento do espaço, ou melhor do campo de pesquisa, após, algo de maior intensidade me toca provocando a necessidade de pousar sobre esse elemento que chamou a atenção, para então fazer o reconhecimento desse movimento. Esses quatro gestos são de fundamental importância para a construção dos registros, que inicialmente feitos no bloco de notas do celular, passam para o Diário de Campo e são selecionados para comporem a escrita dessa Tese.

A *terceira pista* apresenta o trabalho processual empreendido na pesquisa cartográfica, fazendo uma distinção da pesquisa moderna e o encontro com um objeto já pronto e definido. O processo da cartografia é processualidade, ou seja, quando se começa uma pesquisa sobre subjetividades, por exemplo, já há um processo em curso e o cartógrafo entra no meio dessas pulsações. Quando me deparo com cenas ocorridas dentro de uma loja de brinquedos, por exemplo, em que as crianças são protagonistas, encontro-me em um campo já marcado por situações semelhantes e “isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 58-59). A partir desse entendimento, temos que o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem e nunca se separam. Ao sair

da loja de brinquedos, dando continuidade ao exemplo dado anteriormente, a pesquisa continua, siga os passos um atrás do outro, sem interromper o processo. Se é processual, é porque não se sabe o que se encontrará no campo da pesquisa, portanto não há um objeto final a ser encontrado. O objeto do pesquisador cartográfico vai se constituindo a medida que os passos vão sendo dados.

A *quarta pista* tem relação com os três movimentos-funções da pesquisa cartográfica: movimento-função de referência, de explicitação e de produção e transformação da realidade. Kastrup e Barros (2015) afirmam que o método cartográfico como modo de acompanhar processos de subjetividade, requer dispositivos. Dispositivo compreendido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2010a, p. 244).

Foucault ainda ressalta mais dois aspectos do dispositivo: existe um jogo entre esses elementos discursivos ou não, que provoca mudança de posição, modificações de funções etc. O outro aspecto é que o dispositivo sempre responde a uma urgência, portanto, tem uma função estratégica importante (FOUCAULT, 2010a). Deleuze (1999) ao comentar o conceito de dispositivo foucaultiano traz que este é “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (p. 155), as quais se referem às três dimensões que Foucault desenvolveu: saber, poder e subjetividade. Os dispositivos são máquinas que fazem ver e falar. Há um dispositivo da infantilidade¹¹, que segundo Corazza (1998) produz saberes sobre as crianças: sujeitos que pensam, constroem, conhecem e transformam; lançam mão de estratégias para tornar o indivíduo crítico, autônomo, cooperativo etc. Produzem as mais variadas formas de ver e falar a infância. Kastrup e Barros (2015) afirmam que os efeitos do dispositivo se dá através de três movimentos: “movimento-função de referência; movimento-função de explicitação; movimento-função de transformação-produção” (p. 79). O movimento-função de

¹¹ Corazza (1998) desenvolveu estudos sobre o *dispositivo da infantilidade*, que consiste em diferentes elementos que produziram a infância. Saberes que levam à formação das definições e conceitualizações da infância; formas de normatividade que definem o sistema de poderes pedagógicos reguladores das crianças escolares; modos de subjetividade que delineiam como o sujeito-infantil pode e deve se reconhecer como infantil.

referência tem relação com a repetição e a variação, ou seja, há “sempre uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (p. 81), assim pensar a infância a partir do dispositivo da infantilidade, possibilita investigar os agenciamentos colocados em funcionamento que permitem diferentes modos de existir a infância. O segundo movimento-função é o de explicitação, o qual se dá à medida que determinada experiência no campo da pesquisa acessa outras experiências já vividas. Ao me deparar com algumas cenas, aciono o plano de outras experiências, outras cenas já vivenciadas, já verificadas. O terceiro movimento-função é o de transformação e produção da realidade, ou seja,

[...] a prática da cartografia cria condições para a transformação das relações entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção. Nesse sentido, a cartografia produz efeitos de produção e transformação da realidade (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 80).

A *quinta pista* aponta a cartografia como prática de construção de um plano coletivo de forças, geralmente desconsiderado pelas pesquisas tradicionais de conhecimento que buscam encontrar o objeto a ser estudado, caracterizá-lo, alcançando metas prefixadas (PASSOS e BARROS, 2015, p. 17). Nesse plano coletivo a cartografia “revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos do mundo” (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2015, p. 92). É nessa pista que a prática da cartografia se alinha à noção de genealogia, desenvolvida por Foucault. No curso de 1976, *Em defesa da sociedade*, Foucault (2010c) traz que a pesquisa genealógica questiona a ideia de verdades universais e “luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (p. 11). A genealogia não busca encontrar verdades absolutas e prontas para serem descobertas, mas sim, faz o movimento inverso, ela interroga, questiona, suspende essas verdades cristalizadas a partir das relações construídas por um conjunto de práticas. Essa pesquisa vale-se do olhar genealógico no sentido proposto por Foucault (2010c) de um estudo que analise as condições de possibilidade para a emergência da infantocracia, o que vai na mesma direção proposta por Machado (2016), ao analisar a emergência das “atuais práticas docentes, engendradas dentro de um arcabouço que nos constitui e nos conduz nas relações entre saber, poder e verdade” (MACHADO, 2016, p. 70), ou nas palavras de Foucault (2010c), a genealogia se situa no “eixo discurso-poder ou, se vocês preferirem, no eixo prática-enfrentamento de poder” (p. 150).

A *sexta pista* traz a preocupação em apontar que a recusa do objetivismo positivista não deve conduzir à afirmação da participação de interesses, crenças e juízos do pesquisador, concluindo que objetivismo e subjetivismo são duas faces da mesma moeda (ALVAREZ e PASSOS, 2015). Para compreender essa sexta pista deve-se levar em conta a seguinte afirmação: a cartografia é uma metodologia de pesquisa que implica a dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS e EIRADO, 2015). Assim não há um ponto de vista único, nem sequer um ponto de vista. O cartógrafo deve trabalhar com as contigências, com a circularidade, e não com a formulação de respostas para a resolução de problemas. O trabalho do cartógrafo ao praticar essa pista, vem no sentido de desconstruir pré-julgamentos ou posições sobre o que será encontrado. Ao me perceber no campo de pesquisa, sou tocada por cenas que servem como materialidades para serem descritas, problematizadas, analisadas, e não para serem julgadas ou posicionadas como boas ou ruins, certas ou erradas. O que procuro não está na direção de dizer se as práticas de governamento exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos são boas ou ruins, mas sim, o que está em jogo é um exercício analítico dessas práticas que tem como objetivo problematizar de que forma foi forjada essa infantocracia na Contemporaneidade.

A *sétima pista* traz a importância da imersão do pesquisador no campo de pesquisa. Ao estar no campo de pesquisa, campo este heterogêneo, múltiplo e diverso, o cartógrafo deve se colocar não na posição de desvendar o que ali pode acontecer, mas sim “numa posição de atenção ao acontecimento” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 143).

O aprendiz-cartógrafo, inicialmente inseguro por não conhecer o campo que encontra (afinal, mais encontramos do que buscamos algo), vai descobrindo aos poucos que as regras prévias são valores móveis que não existem de modo rígido e universal, como nada garantem. Vai sendo provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 147).

O pesquisador cartógrafo está imerso no campo de pesquisa quando compreende que ali não está o sujeito e o seu objeto a ser desvendado, não é uma questão de conhecer para “tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 131), a partir das experiências singulares que ali são provocadas, que ali são constituídas.

A *oitava pista* e portanto a última, discorre sobre a fato de que a pesquisa cartográfica exige uma outra forma de narrativa, que implica “a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 170). Essa pista se aproxima da ideia foucaultiana da escrita de si como algo que constitui uma experiência ao revelar os movimentos do pensamento, “constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 156). Reforçando essa ideia, Passos e Barros (2015) afirmam que devemos pensar no caráter político da pesquisa e por conseguinte da narratividade, assim, pensar dessa forma, significa tomar uma posição “quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 151). Esse caráter político da narratividade, no sentido da produção de si e do mundo, leva em consideração o caráter singular de cada pesquisa, ou seja, a forma como me coloco diante da pesquisa, diante das experiências provocadas no campo da pesquisa, é única, permitida apenas pelo olhar que escolho lançar para os movimentos que me chamam atenção.

O que fiz aqui foi mostrar a prática da cartografia empreendida nesse Tese que, a partir da metáfora das pistas, se constituiu numa forma de reunir e analisar materiais. Busquei mostrar como se deu o caminho dessa pesquisa, a forma como olhei para o campo de pesquisa, como estive imersa nele, como compreendi as experiências ali vividas e a forma de narrar esses acontecimentos. Ficou claro que a cartografia não se pretende ser um método definido para ser aplicado, inclusive se fala em

[...] praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 76).

É a partir da posição de pesquisador cartógrafo que busquei me movimentar nessa pesquisa em torno da produção do material de análise. Encontrei na cartografia elementos potentes para esses movimentos, os quais estão inseridos numa lógica genealógica de poder olhar para a história para compreender de que forma estão sendo forjadas as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade. Portanto esta é uma pesquisa do presente, de práticas do presente que constituem o que venho chamando de infantocracia. Nessa direção me coloco na posição de intelectual, no sentido proposto por Foucault (2010a), ao tentar olhar de forma singular para determinadas práticas e é nesse ponto que

reside o papel do pesquisador cartográfico: produzir o objeto de sua pesquisa neste mundo, pois não há metanarrativas. Foucault (2010a) nos auxilia a pensar a relação que estabelecemos com a verdade, uma vez que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nela graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (p. 12). Não buscar nada além, nem nada que está do lado de fora, até porque não existe “nada sob, sobre e tampouco do lado de fora dos estratos” (DELEUZE, 2005, p.91).

1.3 CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

As cartografias são sempre resultados parciais, lances de uma viagem em terras estrangeiras. É essa a potência que o cartógrafo quer alcançar, de sentir-se estrangeiro dentro da própria morada, ele que de porto em porto se vê em um tempo outro, que empurra, traveste, ora rasga e ora costura o mesmo e o faz diferir.

(REGIS e FONSECA, 2012, p.273)

Sem necessariamente ter um território definido, nem mesmo um objeto pré-estabelecido, a cartografia se constitui como uma estratégia de pesquisa. Ao lançar mão dessa estratégia, aventuro-me pelo desconhecido e circulo de forma itinerante pelos diferentes tempos e espaços. O visto, o ouvido, o observado potencializaram a construção de narrativas que descrevem pequenas situações. Se comparadas com a prática teatral, essas narrativas seriam as esquetes: pequenas peças ou cenas dramáticas, com poucos minutos (menos de 10 minutos), geralmente cômicas. Essa forma de comunicação é utilizada também, em programas de televisão, como os *Stand-up comedy*¹², por exemplo.

Gallo (2015), em seu artigo intitulado “*O pequeno cidadão*”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática, traz algumas cenas do cotidiano, no formato dessas pequenas narrativas para refletir sobre a instrumentalização da infância a partir da garantia dos seus direitos.

O estilo fragmentário quer mais apresentar um caleidoscópio de imagens que vão se compondo e que precisam ser pensadas. A intenção

¹² *Stand-up comedy* (traduzido como Comédia Stand-up) é um termo que designa um espetáculo de humor executado por apenas um comediante, que se apresenta geralmente em pé (daí o termo “stand-up”), sem acessórios, cenários, caracterização, personagem ou o recurso teatral da quarta parede, diferenciando o *stand up* de um monólogo tradicional. O estilo é também chamado de *humor de cara limpa*, termo usado por alguns comediantes.

não é de explicar, nem de apresentar conclusões, mas de problematizar o contemporâneo, convidando os leitores para pensar conjuntamente GALLO, 2015, p. 329).

Inspirada nessa lógica de problematizar o contemporâneo, é que optei por trazer essas pequenas narrativas, que chamo de cenários ou simplesmente cenas. O objetivo central dessas cenas é pensar sobre o papel que a infância vem assumindo na Contemporaneidade. Ao final da descrição da cena, trago um pequeno título para identificar cada uma delas.

13h50min de uma tarde ensolarada. A mãe chega na escola com a mochila da criança, demonstra estar cansada, como quem tivesse corrido para tentar chegar no horário de início da aula: a aula havia começado às 13h30min. A professora, ao perceber que a criança não estava junto, pergunta:

— Boa tarde, onde está o Pedro?

— Não quer vir para aula, está sentado ali fora no banco. Espera que vou trazê-lo no colo.

Nesse momento, o restante da turma, que já estava dentro da sala de aula, fica sem a atenção da professora, pois ela está envolvida com a entrada no Pedro na sala de aula. A mãe reaparece com Pedro no colo, coloca-o no chão e diz:

— Meu filho, entra na sala de aula, pois já estou atrasada para o trabalho e preciso trabalhar para poder comprar as coisas de que tu tanto gostas.

Nesse momento, Pedro, que até então estava jogado no chão, dirige seu olhar para a mãe. Talvez algo tenha lhe chamado atenção.

— Mas tu vai comprar o que pra mim? – pergunta Pedro.

— Não sei meu filho, o que tu queres? – responde a mãe.

— Aquele jogo que tu deu pro mano! – exclama Pedro.

— Está bem, mas tu tens que me prometer que nunca mais vais fazer isso para entrar na sala de aula. Promete, Pedro?

Pedro dá um beijo na mãe, pega sua mochila e entra na sala de aula para brincar com os colegas. Nesse momento, 14h, a professora despede-se da mãe e lhe deseja uma boa tarde. (Cena: O presente, junho de 2014)

Sábado, fila para comprar pipoca no cinema. Duas mães com cinco crianças, perguntando para os cinco, ao mesmo tempo, o que iriam querer comprar para comer no cinema. Uns dizem pipoca doce; o ‘maiorzinho’, pipoca salgada. Na dúvida, as mães pedem um balde grande de pipoca doce e um balde grande de pipoca salgada. Quando estão terminando de pagar, uma das crianças grita:

— Mas nesse balde não vem o brinquedo!

— Mas dentro do cinema não dá para brincar. – argumenta uma das mães.

— Mas eu quero o brinquedo!! – grita ainda mais alto a criança. Nesse momento, a fila já estava ‘parada’, ninguém conseguia passar à frente, pois aquela situação impedia que outras pessoas acessassem o caixa para fazer seu pedido. A criança que queria o brinquedo

já estava chorando e gritando ainda mais. A mãe então, num ato de sabedoria, pega a criança no colo e a aproxima do caixa perguntado:

— Será que tu podes parar de chorar e me mostrar qual é o brinquedo que tu queres?

Crianças felizes, mães aliviadas dos gritos e choros. Bom filme a todos! (Cena: Cinema, janeiro de 2015)

A professora solicita que os alunos organizem os brinquedos da sala para dar início a uma atividade. Enquanto uns organizam, outros ficam passeando pela sala, sem juntar do chão um brinquedo que seja. A professora alerta que é preciso deixar a sala de aula organizada e quanto mais tempo demorarem, menos tempo terão de pátio. Nesse instante, um aluno diz:

— Vamos arrumar logo para a gente poder ir para o pátio. (Cena: Pátio, dezembro de 2015)

As três primeiras cenas apresentadas nos convidam a pensar em tentativas de negociação para agradar ambos os lados. Na primeira cena, a mãe precisa ir trabalhar e, para isso, seu filho precisa ficar na escola. Se esse movimento não ocorre tranquilamente, estratégias precisam ser colocadas em ação. Até porque, cada minuto de atraso do filho na escola, corresponde ao atraso da mãe no trabalho. Na segunda cena, uma criança chora e grita pois não ganhou determinado brinquedo. Diante de outras pessoas e de um escândalo ainda maior, a mãe cede ao pedido da criança. Na terceira cena, a professora negocia com os alunos a ida ao pátio em troca da arrumação da sala. Tais tentativas de negociação presenciadas nessas cenas e em outras, que ocorrem seguidamente, nos convidam a pensar em possíveis subjetividades compradas, comercializadas, negociadas. A negociação está na grade de inteligibilidade neoliberal. A capacidade de negociar te coloca para dentro do jogo econômico e te mantém nele. A negociação cria as condições de possibilidade para que o sujeito faça parte do jogo, para que o sujeito seja capaz de competir, afinal “o que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores e pela criação de novos nichos de consumos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39). Além da negociação, é possível pensar na satisfação dos desejos. Ao pedir para a mãe um brinquedo na fila do cinema, a criança o deseja e o fato de ter esse brinquedo geraria uma satisfação naquele momento, pois o “o que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 193). As relações estabelecidas entre crianças e adultos na

Contemporaneidade vem ao encontro da constituição dos sujeitos desse tempo: sujeitos capazes de negociar e de flexibilizar suas decisões¹³.

Final de tarde, adultos e crianças chegando em casa após um dia inteiro de trabalho e uma tarde inteira de escola. Crianças saem do carro sem mochila, pegam suas bicicletas e começam a andar pelo condomínio onde moram. Ainda de uniforme, brincam, correm, deixam as bicicletas onde cansaram de andar, pegam a bola, que bate nos carros de vez em quando. De repente, chega um outro carro, que tem sua passagem interrompida pois há uma bicicleta no caminho. Duas crianças iniciam o diálogo:

— Ana, tira tua bicicleta daí. – orienta Marina.

— Eu não! – exclama Ana.

— O carro vai passar e vai estragar tua bicicleta. – alerta Marina.

— Não vai não! E se ele estragar, vai ter que pagar. Meu pai disse que esse condomínio é das crianças e a gente pode andar de bicicleta onde quiser.

O motorista para o carro, desce e remove a bicicleta da rua (Cena: Bicicleta, janeiro de 2016)

Essa cena traz uma forma de olhar para a criança deste tempo: crianças líderes, talvez determinadas, com vontade de fazer prevalecer seu desejo. Bujes (2000) ao analisar o Referencial Curricular para a Educação Infantil, percebe que há nestes discursos uma vontade de poder sobre as crianças, mas ao mesmo tempo, uma trama que constitui novas subjetividade infantis na atualidade: sujeitos capazes de desenvolver suas capacidades de apropriação e conhecimento das suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais e etc, tudo isso com o objetivo de formar crianças felizes e saudáveis. Incentivar a liderança é uma característica desse tempo: sujeitos com iniciativa, pró-ativos, empresário de si. Os sujeitos infantis do contemporâneo devem se ajustar a esses princípios, devem ter essas atitudes, pois: “a criança que não se ajusta no mapa de todas as crianças é a criança para a qual falta auto-estima; que tem um conceito de si mesma muito incipiente; cujas habilidades são escassas; que não abraça a resolução de problemas, a colaboração e uma vida de contínua inovação e escolha” (POPKEWITZ, OLSSON e PETERSSON, 2009, p. 90).

Corre-corre e gritaria: sábado, dia de sol, aproximadamente 15 horas. Uma senhora perto dos seus 60 anos, dirige-se à janela de sua casa e educadamente solicita:

— Gurias, vocês podem “gritar” mais baixo? – solicita a senhora.

— Mas é assim que se brinca, tem que gritar. – explica uma das crianças.

¹³ As relações observadas entre crianças e adultos na Contemporaneidade estão engendradas na racionalidade neoliberal e constituem sujeitos desse tempo, inseridos nessa lógica. Esse ponto será problematizado no capítulo 4 desta Tese. Ao longo da escrita, darei pistas para essa conjuntura.

- É que eu estou tentando ver um filme e não consigo ouvir. – justifica a senhora.
- Então fecha a janela. – encontra a solução a criança.
- Se eu fechar a janela, vai ficar quente dentro de casa; portanto, vou deixá-la aberta e vocês podem brincar no pátio da casa de vocês. – argumenta a senhora.
- Minha mãe não deixa eu brincar lá. – explica a criança. (Cena: Gritaria, março de 2016)

- Reunião de condomínio: uma moradora chega à reunião de condomínio com alguns papéis na mão e um comprovante de quitação dos cinco últimos ‘docs’ do condomínio, que estavam atrasados.
- Eu não podia não votar nessa reunião. – exclama eufórica.
 - Mas tu tinhas como pagar todas essas prestações? – pergunta outra moradora.
 - Eu tinha que conseguir. Imagina se eu ia deixar de votar na construção da quadra de futebol para as crianças. – explica. (Cena: Quadra de futebol, outubro de 2015)

As duas micronarrativas anteriores, dizem respeito ao direito das crianças de brincarem. Consta no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), instituído em 1990, que as crianças e adolescente têm direito à liberdade, respeito e dignidade. Sendo que o direito à liberdade compreende o brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990). Em 8 de março de 2016, a Lei 13.257 “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância” (BRASIL, 2016), em consonância com o previsto no ECA. Conforme parágrafo primeiro do artigo quarto, tais políticas públicas têm o objetivo de “atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã” (BRASIL, 2016). Segundo Sílvia Gallo (2015), as crianças são pautadas pelo direito da liberdade, em que predominam seus direitos enquanto pequenos cidadãos, “[...] qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, ainda que o veículo dessa instrumentalização seja a afirmação de seus ‘direitos’” (p. 340). Um dos imperativos contemporâneos é a inclusão de todos. É preciso incluir, todos devem estar instrumentalizados pelos seus direitos para poderem fazer parte da lógica neoliberal. Segundo Lopes (2009) o jogo de inclusão e exclusão é uma das invenções do jogo econômico do neoliberalismo:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam

a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 155).

A criança, dentro dessa lógica, aos poucos vem sendo conduzida para dentro do jogo econômico, uma vez que os investimentos sobre esses sujeitos têm se mostrado cada vez mais potentes através de políticas, programas e leis que defendam, garantam e legitimam seus direitos. Dessa forma, corroboro a afirmação de Gallo (2015) ao afirmar que todas as crianças estão sendo instrumentalizadas de alguma forma.

As crianças entram na sala de aula, começam a brincar, e a professora escuta um barulho de porta, como se alguém batesse delicadamente para não chamar atenção. A professora dirige-se até a porta e vê que a avó de uma das alunas está à sua espera para lhe contar ou pedir algo. A avó entrega para a professora um pote com mamão picado dentro. Nesse instante, a neta Isabella, que já estava dentro da sala de aula, enxerga a avó e corre até a porta para lhe dar um beijo.

— Isabella, estou entregando o mamão para a tua professora; então, na hora do lanche, tu comes e divide com teus colegas. – explica a avó.

Sem responder nem que sim, nem que não, a aluna entra e conta para os colegas, muito entusiasmada, que trouxera mamão para dividir. Algumas horas depois da tele-entrega do mamão, as crianças sentam-se à mesa para lanche. O mamão é distribuído, alguns comem, outros dizem que não gostam. Isabella começa a chorar, dizendo que caso não coma o mamão, terá que ir para o hospital levar ‘pic’. No vocabulário infantil, ‘pic’ é o mesmo que vacina. A professora fica preocupada e diz que não precisa acontecer isso, mas a aluna rebate:

— Mas minha mãe disse que eu tenho que comer e se eu não comer, vou ficar fraca e terei que levar ‘pic’ no braço e na bunda (Cena: Mamão, abril de 2014)

No outro dia, a professora encontra a mãe, que pergunta:

— Funcionou a ameaça da vacina?

— Não. E ela tomou vacina? – pergunta a professora.

— Claro que não né! Da próxima vez vou dizer que os mini pôneis vão sumir. – planeja a mãe.

Desde cedo as crianças são incentivadas a terem uma alimentação saudável, o que não garante que elas a tenham. Mas o incentivo a cuidar-se, a comer frutas, a tomar água vem desde cedo, mesmo que esses cuidados sejam acompanhados de bolachas recheadas, chocolates, refrigerante etc. Há uma preocupação do adulto em relação aos alimentos que são consumidos pelas crianças. Nas escolas, nutricionistas fazem cardápios mensais ou até mesmo semanais, com uma alimentação balanceada e com valores nutricionais adequados ao desenvolvimento infantil. Em 2008, o Ministério da Saúde lançou um guia intitulado “*Dez Passos para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas*”, que tem como

objetivo “propiciar a adesão da comunidade escolar a hábitos alimentares saudáveis e atitudes de auto cuidado e promoção da saúde” e ainda se constituem como “um conjunto de estratégias que devem ser implementadas de maneira complementar entre si, sem necessidade de seguir uma ordem, permitindo a formulação de ações/atividades de acordo com a realidade de cada local”. As estratégias destinadas à promoção da saúde de agenciam em diferentes setores e espaços: a escola, a família, a sociedade. Todos são capturados pelo discurso de uma vida saudável, pois “o cidadão saudável sente e age com responsabilidade por sua mais abrangente e imediata comunidade como uma obrigação pessoal para com o futuro e para com a sociedade em seu todo” (POPKEWITZ, OLSSON e PETERSSON 2009, p. 89). Por mais que as crianças não preparem suas comidas ou não façam as compras do supermercado de forma independente, elas tornam-se alvo de investimento, pois “depois de convertida à boa forma, a criança irá também transformar os hábitos alimentares e de saúde de sua família, contribuindo desse modo para o aparecimento de uma população magra, ativa e saudável, empreendedora de si” (CÉSAR e DUARTE, 2009, p. 131). Portanto, o governmento dos corpos se constitui na Contemporaneidade como uma das aquisições “de competências adequadas ao mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e da beleza dos corpos produtivos” (CÉSAR e DUARTE, 2009, p. 123).

Ana Paula tem quatro filhas, com idades aproximadas, a mais velha não tem mais que oito anos. Em seu trabalho, Ana Paula compartilha algumas histórias de sua vida e entre elas, traz as histórias de suas filhas. Uma delas participa do ‘bonde das meninas’ na escola em que estuda e envolveu-se em uma grande briga. Ana Paula relata que já não sabia o que fazer, até encontrar um pensionato somente para meninas, numa cidade próxima a sua. Foi visitar a instituição e gostou. Avisou a filha que, da próxima vez em que se envolvesse em alguma briga na escola, iria passar os finais de semana no pensionato. As brigas foram recorrentes e Ana Paula cumpriu sua ameaça. A filha foi quatro vezes ao pensionato e depois prometeu que não iria mais brigar. Ana Paula segue compartilhando com seus amigos e colegas de trabalho, as brigas das filhas. (Cena: O bonde das meninas, dezembro de 2013)

Uma situação em que a mãe ameaça a filha e cumpre a ameaça. Entretanto no final de tudo, as mesmas coisas voltam a acontecer. Essa relação percebida entre a mãe e a filha, nos convida a pensar de que forma estão sendo estabelecidas as relações entre sujeitos infantis e sujeitos adultos na atualidade. Crianças testando a autoridade dos adultos e fazendo com que estes os eduquem na base da ameaça, ou da recompensa, ou do castigo efetivo. Na cena narrada é possível perceber uma criança que gerencia a si mesma, que se constitui empresária de si. Foucault (2008) ao analisar o *Homo*

oeconomicus, afirma que o neoliberalismo promoveu um grande deslocamento na compreensão desse modo de ser. Se na economia clássica, o *Homo oeconomicus*, era o homem da troca, o parceiro da troca, agora ele se constitui de outra forma:

No neoliberalismo - e ele não esconde, ele proclama isso -, também vai-se encontrar uma teoria do *Homo oeconomicus*, mas o *Homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *Homo oeconomicus* é um empresário, é um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *Homo oeconomicus* parceiro da troca por um *Homo oeconomicus* empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008, p. 310-311).

Os sujeitos infantis, desde cedo são incitados a serem autônomos, independentes, capazes de lidarem com os pequenos conflitos do dia-a-dia. Esse é o discurso que constituiu o sujeito aluno da Contemporaneidade, por exemplo. Arrisco afirmar que a maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas refere à educação das crianças, como uma educação que deve priorizar a formação de sujeitos autônomos, críticos, com iniciativa, responsáveis etc. Não está em jogo se essa autonomia ou se esse gerenciamento de si será bom ou ruim. A questão que quero destacar, é que o jogo neoliberal, produz esses sujeitos, os quais se tornam mais produtivos e úteis nesta lógica.

Numa escola pública os alunos entram ansiosos na sala. É dia de entregar para a professora a autorização para a visita ao museu da cidade. A professora recolhe a autorização de todos. Nesse dia, João e Pedro resolvem “brincar” de esconder os materiais dos colegas nas suas mochilas. No retorno para a sala, as crianças percebem o sumiço do material. Depois de muita conversa e busca pela sala, os alunos revelam que o material está com João e Pedro. Eles devolvem para todos. A professora conversa com os meninos, coloca um bilhete no caderno para chamar os pais e avisa a todos que se isso ocorrer novamente, quem fizer não vai ao passeio. No outro dia, véspera do passeio, a mesma coisa acontece com os mesmos meninos. Na sexta-feira, no horário combinado, todos os alunos da turma estão organizados para irem ao passeio. A orientadora da escola questiona à professora o motivo pelo qual os meninos irão ao passeio.

— Coitados! Eles nunca têm nada, não podia tirar o passeio deles. Eles imploraram para ir – justifica a Professora. (Cena: Preparação para o passeio, março de 2016)

Nesta cena é possível ver uma situação comum dentro do espaço escolar: crianças brincando de pegar materiais, trocar casacos, pegar o lanche do colega, esconder um caderno etc. Nada novo para quem vivencia o espaço da escola diariamente. Todo professor sabe que oportunizar para sua turma um passeio, é uma das grades estratégias para alegrar o grupo: as crianças esperam ansiosas pelo dia do passeio, inclusive contam os dias no calendário fixado na parede da sala de aula. A situação descrita nesta cena vai

ao encontro da lógica de incluir a todos no jogo, ou seja, na lógica neoliberal não é interessante ter alguém de fora das suas redes. Por mais que os dois alunos tivessem tido um comportamento considerado inadequado, excluí-los do passeio vai contra um dos objetivos mais fortes da educação: todos têm direito a uma educação de qualidade. E a esta qualidade, está vinculada as metodologias de ensino, as didáticas, e conseqüentemente a variedade de situações ofertadas às crianças. Todos devem se apropriar daquilo que a Escola oferece, pois é direito da criança e do adolescente ter acesso a isso, conforme mencionado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96):

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2015).

A Lei nº 9394/96 traz ainda, logo no início do seu texto, que o objetivo da educação escolar é vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Compreendo que ao negar a ida ao passeio, a Professora estaria tirando a chance daqueles alunos de vivenciarem esta experiência tão aguardada e de tamanha importância na vida daqueles sujeitos. Num possível juízo de valor, não seria justo negar a possibilidade de crescimento pessoal a esses alunos. Lopes e Fabris (2013b) mostram que a inclusão ocupa um *status* de imperativo de Estado e assim torna-se “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade” (p. 7).

Todas as cenas descrevem situações vividas por crianças e adultos que acabam por provocar alguns deslocamentos nas formas destes se relacionarem e se constituírem. Essas cenas podem ser vistas em diferentes espaços e muitas pessoas se reconhecem nelas e/ou reconhecem alguém. O objetivo de trazê-las nessa parte da tese, foi pensando em impulsionar a reflexão acerca dessas outras configurações que os sujeitos infantis vêm provocando e que é central na análise desse estudo: a centralidade que infância vem assumindo na Contemporaneidade.

Sarmiento (2004) destaca que “o que a Contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais”(p. 9). Não podemos mais falar em apenas um modo singular de ser criança, mas sim de

diferentes formas que se modulam de acordo com a pluralidade de tempos e espaços. As diferentes mudanças sociais potencializaram a constituição das diferentes posições de sujeitos infantis, principalmente com a ‘entrada’ da criança na economia, seja através do trabalho infantil ou como sujeitos consumidores. Esses novos papéis, conferiram a produção de novas culturas da infância e assim, novas formas de pensar e perceber essa criança na sociedade, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal.

Como já afirmado, os cenários trazidos nesta Tese não definem ou limitam espaços e tempos, mas sim são plurais, heterogêneos, múltiplos, assim como o objeto do pesquisador cartógrafo. As cenas ocorrem em salas de aula, shoppings centers, praças públicas, dentro de aeroportos, restaurantes etc. A seguir trago outros exemplos para corroborar essa ideia de pluralidade espaço-temporal.

No espaço escolar professores relatam que perceberam a não aceitação das crianças quando perdiam um jogo, ou quando não conseguiam fazer o que queriam.

Estou impressionada com a dificuldade das crianças de hoje em dia, em aceitarem perder. Há umas duas semanas propus um jogo de morto e vivo e o Antônio disse que não queria jogar. Fui perguntar porque e ele disse que estava cansado. Ontem, brincamos novamente e ele não quis jogar. Fui mais incisiva na pergunta e ele me disse que era porque ele perdia e que não gostava de perder. (Reunião Pedagógica, abril de 2015)

Eles só querem ganhar. Quando jogo o Bingo dos Animais, tenho que cuidar as fichas que vou sortear, porque se o Davi não ganha, ele começa a chorar tanto, mas tanto, que nem tenho o que fazer para acalmá-lo. E terminando o semestre, eu é que não quero me incomodar com pai e mãe por causa de jogo de bingo. (Reunião Pedagógica, julho de 2015)

Outro espaço que é muito comum presenciar a centralidade em torno da criança é nos shoppings centers. Crianças chorando porque não compraram o brinquedo que desejavam e os pais de mãos atadas sem saber o que fazer, vivendo o dilema: comprar ou não comprar. Situação que rapidamente deixou de ser um dilema, para se tornar uma concessão ao desejo da criança.

Pai e filha nas Lojas Americanas, na sessão dos brinquedos para praia. O Pai devia ter uns 30 anos e a filha aproximadamente 6 anos. Passeiam por entre os brinquedos, jogam bola um para o outro, fazem imitações dos personagens infantis, quando a menina pega uma boia no formato de unicórnio. O pai elogia a beleza da boia e pede para a filha devolvê-la à prateleira. Ela não devolve e diz que vai levar. O pai pergunta se ela havia trazido seu dinheiro (provavelmente alguma mesada dada pelo próprio pai ou outro adulto). Ela diz que não tinha dinheiro porque não trabalhava. Os dois riem. Seguem para o caixa com as compras que haviam feito. A menina para no meio do corredor e diz que não vai embora sem a boia de unicórnio. O pai segue caminhando e a menina segue

parada. Ela começa a chamar “*papai, papai, eu quero a boia*”. O tom de voz aumenta e junto com ele o choro. O pai aproxima-se da filha e pede que ela pare imediatamente. Pedido em vão. Ele a pega no colo e diz que não vai comprar a boia. Ela segue chorando; chegam até o caixa e ela pede uma boneca de miniatura (que ficam expostas próximas aos caixas). O pai pergunta se ela vai parar de chorar caso ganhe a boneca. Ela afirma positivamente e os dois vão embora da loja de mãos dadas. (Diário de Campo, novembro de 2015)

Em reuniões de condomínio, moradores alegando que os espaços coletivos condominiais, como quiosques, praças, bancos, salão de festas, eram de uso prioritário das crianças.

As crianças precisam brincar na rua. Ficar dentro de casa o dia todo, acaba enlouquecendo. Vamos priorizar os espaços do condomínio para as brincadeiras delas. Caso alguém queira usar o Salão de Festas ou o Quiosque para alguma festa, daí pedimos que as crianças saiam. (Reunião de Condomínio, outubro de 2016)

Pais e mães relatando que disputam espaços e tempos do dia-a-dia com seu filhos: como a música a ser tocada no rádio, o canal de televisão assistido e até mesmo o cardápio das refeições.

Nós vamos querer um filé à parmegiana e duas águas sem gás. Pode ser Gabi? (Restaurante Copacabana, Porto Alegre, agosto de 2017)

Psicólogos e demais terapeutas relatam preocupados o crescente número de crianças indo aos seus consultórios.

Na sala de aula do 4º e do 5º ano do ensino fundamental, a professora pergunta: “Quem faz terapia?”. Metade dos alunos, por volta dos 10 anos, levanta a mão. A cena, ocorrida na semana passada no Colégio Nossa Senhora do Morumbi, ilustra o recente aumento na procura por atendimento psicológico infantil na capital. Segundo levantamento de VEJA SÃO PAULO realizado em dez dos consultórios que mais atendem pessoas dessa faixa de idade, o número de pacientes abaixo dos 13 anos dobrou nos últimos dez anos. Entre os menores, até 3 anos, o índice triplicou. (Revista Veja São Paulo, junho de 2017)

Essas inúmeras situações recém mencionadas não são subsídios para dizer o que é certo ou errado, o que deve ou não mudar, mas sim, são práticas que apontam que uma outra forma de pensar a infância vem se constituindo nas relações sociais contemporâneas. São práticas que deslocam a forma de pensar a relação estabelecida entre crianças e adultos. Tais práticas, muitas vezes são inquestionáveis. Seja por aqueles que preconizam um protagonismo infantil, pautado em crianças ativas, capazes de tomarem decisões e até mesmo se posicionarem como líderes, as quais precisam emitir opiniões, expressar seus gostos e desejos. Ou por aqueles que preferem ceder aos “caprichos

infantis” para não se incomodarem. A primeira forma de olhar para as crianças afasta-se do sentimento de paparicação analisado por Ariès (2014), em que o historiador francês agrega o termo “criança *bibelot*” para referir-se aos cuidados exigidos por esses seres tão pequenos, graciosos, ingênuos e puros. Essa concepção pode ser percebida na própria Constituição Federal de 1988, que se refere às crianças como seres que precisam de atenção, cuidado e proteção (BRASIL, 1988).

Acho importante marcar que esta Tese é uma pesquisa do presente, que parte de práticas engendradas numa organização política, social e econômica atuais. Ou seja, práticas que são possíveis de serem pensadas devido a uma racionalidade que constitui, conduz e organiza diferentes formas de vida na Contemporaneidade, produzindo sujeitos neoliberais. Assim, tais práticas são compreendidas como as racionalidades ou regularidades que organizam o que os sujeitos fazem (FOUCAULT, 2015). Práticas envolvidas em dimensões do saber, do poder e da ética, portanto práticas discursivas, práticas nas relações com o outro e nas relações do sujeito consigo mesmo. As práticas são constituídas nessas relações, portanto:

[...] não poderiam ser analisadas (racional ou empiricamente) como essências naturais dadas e determinadas, sejam estas essências de caráter racional, espiritual, biológico ou histórico. O que não significa negar que existam estas dimensões do humano. Porém, para Foucault, o humano não é uma essência que se explica, senão uma subjetividade que se constitui; não se desdobra como natureza determinada, senão que se cria como acontecimento imprevisível; seu agir não se deduz de pressupostos dados, senão que é manifesta como poder que cria e se recria no ato de criar. Consequentemente, a compreensão das sociedades e subjetividades deve realizar-se a partir da genealogia de suas práticas, entre elas as práticas discursivas e as formas de subjetivação (RUIZ, 2013).

Alinho-me a essa noção de prática, ao pensar as práticas exercidas pelos sujeitos infantis na Contemporaneidade. Práticas essas que conferem a tais sujeitos, uma posição de centralidade nas relações com o outro e conseqüentemente produzem novas formas de vida na sociedade atual. Sendo as práticas, capazes de produzir novas formas de vida, entendo que há uma condução da conduta do outro, ou seja, há o deslocamento no exercício de práticas de governo dos sujeitos infantis sobre os sujeitos adultos.

Conforme já dito, as práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos serão centrais para pensar de que estes sujeitos vêm se constituindo na sociedade atual. Nesse caso, o governo é entendido como uma ampla forma de governo em que se manifesta

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...]; porém, do lado deste modo de ação singular [...] que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 244).

As práticas de governar a ação do outro estão produzindo os sujeitos infantis e os sujeitos adultos na Contemporaneidade, pois, na medida em que as crianças constituem-se a partir de determinadas subjetividades, os adultos responsáveis por elas também se constituem de outro modo na relação com esse sujeito infantil. Há, portanto, práticas de governamento de ambos os lados, caracterizando um processo relacional, fundamental para a noção de governamento proposta por Foucault. Essas práticas serão olhadas a partir da grade de inteligibilidade da governamentalidade, que “opera como um ‘guia’ para a análise genealógica do que ele denomina técnica de governo dos outros” (RUIZ, 2013).

Sendo as práticas aquilo o que as pessoas fazem, ao olhar para as práticas exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, percebo outra forma de pensar esses sujeitos na Contemporaneidade. Se por muito tempo se procurou conhecer, saber sobre eles para então governá-los, agora, o que percebo é que dentro dessa lógica, os sujeitos infantis vem disputando espaço dentro de uma relação com o adulto. Acredito que os saberes produzidos sobre os sujeitos infantis são condições de possibilidade para pensar as posições de sujeito que as crianças ocupam na Contemporaneidade. Essas posições são percebidas através das práticas de governamento exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos. Práticas que estão em relação, que constituem sujeitos preconizados pela lógica neoliberal: sujeitos ativos, empresários de si, flexíveis, autônomos, saudáveis etc. É na problematização dessas relações que ancore minhas discussões nessa tese: que condições de possibilidades tornaram potente essa lógica? De que maneira os sujeitos infantis vem se constituindo na Contemporaneidade, a partir dessa centralidade que eles vem assumindo? Há um enfraquecimento de práticas disciplinares em detrimento de outras práticas mais flexíveis? De que forma a infantocracia vem configurando outras práticas de governamento na sociedade?

2 A GOVERNAMENTALIDADE E A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA

No capítulo anterior, procurei mostrar os caminhos escolhidos para a construção desta Tese. A escolha pela cartografia foi potente para pensar olhares múltiplos e heterogêneos acerca do objeto de pesquisa. O campo de pesquisa para o cartógrafo não é limitado nem definido, mas sim fluído e flexível, o que permitiu a construção dos mais variados cenários contemporâneos, localizados em diferentes tempos e espaços. Trouxe algumas narrativas para pensar o papel que a infância ocupa na Contemporaneidade e de que forma vem sendo constituída outra forma de ser criança. A partir desse entendimento, é que afirmo que a *infantocracia* é possível dentro de uma racionalidade, dentro de uma lógica, dentro de uma forma de pensar e organizar a vida em sociedade.

Diante disso, trago para este capítulo o conceito de governamentalidade, proposto por Foucault, no curso “*Segurança, Território e População*”, entendido como uma grade de inteligibilidade. Ou seja, a partir das lentes da governamentalidade consigo olhar algumas práticas e não outras e compreendê-las dentro de um contexto social, econômico, político e cultural.

Apresento ainda algumas concepções de infância que permeiam os saberes construídos sobre elas. Desde uma primeira noção apresentada na República de Platão, até o clássico “*História Social da Criança e da Família*”, de Philippe Ariès.

Com o objetivo de refinar essa compreensão sobre a infância, faço um recorte para o cenário brasileiro, apresentando de que forma, nas Constituições Federais, a infância ou a criança são apresentadas. Articulo também alguns programas e políticas voltados para a infância, apontando que a medida que os termos criança e infância foram ocupando as linhas de artigos, capítulos e incisos das Constituições, essas políticas de estado foram se pulverizando.

2.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE

O que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder.

(FOUCAULT, 2008, p. 258)

Foucault utiliza a governamentalidade como uma grade de análise, ou seja, como lentes criadas para olhar e trabalhar o problema de pesquisa. Sendo a governamentalidade entendida como um noção metodológica, Noguera-Ramirez (2013) destaca que esta é uma ferramenta, um instrumento utilizado por Foucault para o desenvolvimento de sua atividade de investigação.

O filósofo francês utiliza o termo governamentalidade, pela primeira vez no curso *Segurança, Território e População*, mais precisamente na aula de 1º de fevereiro de 1978. Embora, o propósito inicial deste curso seja outro: “Este ano gostaria de começar o estudo de algo que eu havia chamado, um pouco no ar, de biopoder” (2008a, p.3). Entretanto, algumas aulas depois, Foucault anuncia:

No fundo, se eu quisesse ter dado ao curso que iniciei este ano um título mais exato, certamente não teria escolhido “segurança, território e população”. O que eu queria fazer agora, se quisesse mesmo, seria uma coisa que eu chamaria de história da “governamentalidade” (p. 143).

Foi exatamente este o projeto que Foucault seguiu nos anos seguintes dos seus trabalhos: uma história da governamentalidade. O autor traz três explicações acerca do que vem entendendo por governamentalidade:

[...] entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por — governamentalidade, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de — governo sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado

administrativo, viu-se, pouco a pouco, — governamentalizado (FOUCAULT, 2008a, p.143-144).

A partir desse entendimento, o filósofo tinha como intenção apontar:

[...] como da pastoral cristã, característica da sociedade da lei — Estado de justiça, da Idade Média —, tinha-se chegado à sociedade de regulamento e disciplina — Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) — e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — Estado de governo (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

É possível perceber um deslocamento da noção de poder, que na pastoral cristã agia sobre as almas das pessoas, dos indivíduos, das coletividades e nunca sobre o Estado (FOUCAULT, 2008, p. 164). O poder pastoral cristão conta com três elementos para o seu exercício: a salvação, a verdade e a lei. A salvação, pois o pastor guia o seu rebanho ao caminho da salvação de suas almas; mas, para isso, é preciso que seu rebanho obedeça às leis divinas, sem questioná-las. Nesse ponto é que encontramos o terceiro elemento para o exercício do poder na Idade Média, a verdade. É necessário obedecer às leis divinas sem contestá-las: “só se pode chegar à salvação e submeter-se à lei, com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 221). Dessa forma, estabelece-se a relação do pastor com seu rebanho, ao guiá-lo pelo caminho da salvação, conduzindo suas condutas, obedecendo às leis divinas e professando certas verdades.

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 2010, p. 22).

Nessa relação do poder com a verdade, somos incitados a produzir a verdade, a confessar a verdade ou até caminhar na direção dessa verdade, afinal, “a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 22). Em *O sujeito e o poder*, o filósofo aponta que o objetivo central de suas investigações foi de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Com a crise do pastorado nos séculos XV e XVI, uma nova arte de governar emerge, o que não significa o desaparecimento do pastorado como forma de exercício de poder. Na Modernidade, a religião não passa mais a ser central na vida das pessoas, que

são pautadas pela razão. Dessa forma, é possível ver um deslocamento da noção de poder, passando a operar a partir da centralidade do Estado, da Razão de Estado, sendo esta, central no exercício desse poder.

Esse deslocamento de um poder divino para um poder centrado em regras mais racionais, como dito anteriormente, posiciona o Estado no centro dessa lógica, sendo este governado pelas regras racionais que lhes são próprias (FOUCAULT, 2008a). É nesse momento que surgem as práticas disciplinares, com o objetivo de manter o Estado bem administrado e regulado. Nessa lógica, podemos pensar a infância como uma categoria social, que precisa ser governada e administrada. Segundo Lockmann (2013), “as disciplinas mantêm essa relação com a razão de Estado justamente porque o que se pretendia com esta forma de governo era um Estado totalmente administrado, possibilitador da regulação das circulações, assim como da regulação das condutas” (p.74). Essas administração e regulação do Estado tinham como objetivo não o enriquecimento do próprio estado, mas sim dar ao soberano as condições de possibilidade para utilizar essa riqueza de forma a favorecer sua política, bem como fazê-la acontecer. Desta forma, por não haver um saber próprio do Estado, Foucault indica que ainda vivia-se o bloqueio das artes de governar. Outro elemento que contribuiu para a permanência desse bloqueio foi a família, ou melhor, o poder da família, assim “quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém” (FOUCAULT, 2008, p. 126). Nessa lógica, o poder da família era um poder imanente à sociedade, uma vez que se torna primordial defender as questões privadas para então administrar o Estado. Esse poder limitado às questões privadas levantou a seguinte reflexão proposta por Foucault:

Como fazer para que quem governe possa governar o estado tão bem, de uma maneira tão precisa, meticulosa, quanto se pode governar uma família? E, com isso mesmo, se estava bloqueado por essa ideia da economia que, ainda nessa época, se referia unicamente à gestão de um pequeno conjunto constituído pela família e pela gente da casa. A gente da casa e o pai de família, de um lado, o Estado e o soberano, do outro: a arte de governar não podia encontrar sua dimensão própria (FOUCAULT, 2008, p. 137).

As condições para o desbloqueio das artes de governar só encontraria seu terreno fértil com a emergência, no século XVIII, da noção de população. Assim, “é graças à percepção dos problemas específicos da população e graças ao isolamento desse nível de realidade que se chama economia, que o problema do governo pode enfim ser pensado,

refletido e calculado fora do marco jurídico da soberania” (FOUCAULT, 2008, p. 138). A noção de população vai afastar o modelo da família da organização econômica do Estado, uma vez que essa população comporta características próprias e específicas, não mais restritas ao pequeno âmbito familiar. Entretanto, a família se constitui como um segmento micro no interior da população, pois “a família vai se tornar instrumento privilegiado para o governo das populações e não modelo quimérico para o bom governo” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Nessa direção, a família vai instrumentalizando a população — campanhas de vacinação, mortalidade, casamento — até que deixa de existir, possibilitando, assim, o desbloqueio das artes de governar. A população passa, portanto, a ser objeto de preocupação do governo, finalidade do exercício de seu poder.

Outro elemento importante para o desbloqueio das artes de governar é o saber estatístico. São as estatísticas que mostram as regularidades das populações, seus números de mortos e nascidos, doentes, acidentes, epidemias etc. Em suma, “a estatística como um conhecimento específico torna-se indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI e LOPEZ-BELLO, 2009, p. 142).

Esses deslocamentos e as condições de possibilidade para o desbloqueio das artes de governar — emergência da população, relação do Estado com a família, saber estatístico — propiciaram a governamentalização do estado que, a partir de regras e conhecimentos próprios, tendo por finalidade de seu governo a população, foi pouco a pouco sendo governamentalizado. Nesse contexto, entende-se a noção de governamentalidade proposta por Foucault e apresentada nas primeiras páginas deste capítulo. A partir do proposto pelo filósofo francês, Castro (2009) traz que “o estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se nesse caso, do que se poderia chamar de governamentalidade política” (p. 191).

O primeiro sentido atribuído ao termo governamentalidade permite compreendê-lo como uma racionalidade, ou seja, uma forma de ser da sociedade, uma certa lógica que organiza questões políticas, sociais e econômicas. Avelino (2016), ao problematizar a noção de racionalidade no texto “*Foucault e a racionalidade neo(liberal)*”, traz o questionamento sobre qual a definição de racionalidade:

O que é uma racionalidade? [...] em termos sociológicos, quando se fala em racionalidade, fala-se necessariamente em ação: racionalidade é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim. Racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita e eficaz

articulação entre os meios empregados para atingir um fim almejado. Nesse sentido, pode-se falar em racionalidade religiosa ou em racionalidade musical, na medida em que encontramos nesses campos ações nas quais ocorre a adequação ótima entre meios e fins (AVELINO, 2016, p. 248).

Dentro desse entendimento, é que Foucault vai falar em racionalidade política liberal e neoliberal, ou seja, formas de ser do pensamento político, econômico e social que organizam as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade (LOCKMANN, 2013). Assim, as racionalidades são técnicas, exercícios que operam sobre diferentes alvos: instituições, indivíduos, bem como nas relações que estes estabelecem entre si. A partir desse entendimento, é possível afirmar que estamos sob a égide de uma racionalidade específica, que lança mão de procedimentos, estratégias, cálculos e táticas que orientam a melhor forma de conduzir a conduta da população.

Lockmann e Mota (2013) ao discorrerem sobre práticas de assistência à infância no Brasil, compartilham a ideia de governamentalidade como uma racionalidade específica de nosso tempo, a qual “organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e das populações, possibilitando a emergência de diferentes estratégias, entre elas, as políticas de assistência à infância tão em evidência na atualidade” (p. 79). Pensar a governamentalidade como uma racionalidade, auxiliou na construção desta Tese, uma vez que afirmo que se constituiu como condição de possibilidade para a existência de práticas infantocráticas. Tais práticas portanto, estão inseridas numa lógica, numa forma de pensar e organizar a vida em sociedade, configurando uma nova forma de ser criança na atualidade.

No curso *Nascimento da Biopolítica*, de 1979, Foucault propõe o alargamento da noção de governamentalidade ao apresentar as formas de exercício de governo sob a égide de determinada racionalidade. O filósofo francês apresenta que o “objetivo de seu estudo foi estudar a maneira refletida de governar; enfim, o objetivo da Governamentalidade é o de estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo” (AVELINO, 2011 p. 27). Sob duas formas de Governamentalidade contemporânea, liberal e neoliberal, o filósofo debruça suas reflexões. Segundo Avelino (2016):

[...] o liberalismo e o neoliberalismo constituem uma racionalidade de governo. [...] A ideia propriamente moderna de racionalidade política nasce com os teóricos da razão de Estado, ao colocarem a exigência de uma adequação ótima entre meios e fins no exercício do poder político (p. 248-249).

A racionalidade é uma ação que promove a articulação para atingir um fim almejado. A partir desse entendimento, devemos levar em conta que há toda uma organização social, econômica, política, organizada para se alcançar determinados objetivos. Dito isso, afirmo que a racionalidade política de uma época produz determinados tipos de sujeitos e não outros, pois em sua engrenagem, faz-se necessário que se tenha indivíduos que pensem, ajam, operem e se constituam alinhados a uma matriz de inteligibilidade. A esse movimento, Foucault (2008a) deu o nome de governamentalidade. A preocupação com a constituição do sujeito foi a principal análise das obras foucaultianas, que nas palavras do próprio filósofo assim foi dito: “meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tomaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Foi no conhecido texto “*O Sujeito e o Poder*”, que o autor argumenta que o tema central de sua pesquisa foi o sujeito e não o poder. Segundo Foucault (1995) há três formas de objetivação que faz com que os seres humanos se tornem sujeitos, são elas: modo de investigação que tenta atingir o estatuto de ciência, ou seja, a objetivação do sujeito no discurso da linguística, da filologia, da biologia etc; a segunda forma diz respeito à objetivação do sujeito a partir de práticas divisoras, as quais permitem estudar o sujeito no seu interior e na relação com os outros (o louco e o são, o sadio e o doente etc); a terceira e última forma de objetivação do sujeito vai na direção de tentar compreender de que forma um ser humano se torna sujeito dentro de um domínio como o da sexualidade, por exemplo. Esses três modos de objetivação sustentam a ideia de que o interesse de Foucault foi o sujeito e não o poder. É claro que os sujeitos se constituem dentro das relações de poder, porém para analisar as relações de poder, “não temos instrumentos de trabalho” (FOUCAULT, 1995, p. 232). A única forma para compreendermos o poder é questionando sobre o que legitima o poder. Nessa direção é preciso entender as dimensões do poder para compreender de que forma se constituem os sujeitos, ou seja, torna-se necessário “analisar racionalidades específicas” (FOUCAULT, 1995, p. 233), para que se compreenda as formas através das quais os meios são organizados para alcançar um fim (CASTRO, 2009).

Dito isso, pretendo nessa sessão, analisar duas formas de expressão dessas racionalidades: liberalismo e neoliberalismo (em suas duas versões: alemão e norte-americano), e os tipos de sujeitos que correspondem a estas racionalidades, os quais são forjados no interior de suas práticas. Proponho essa análise a partir dos estudos

empreendidos por Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado em 1979, no Collège de France, bem como ancorada em alguns comentadores do filósofo francês Saraiva e Veiga-Neto e (2009), Costa (2009), Fonseca (2008), Traversini e Bello (2009), Ramos do Ó (2009), entre outros.

Foucault (1997) propõe o entendimento do liberalismo, compreendido entre os séculos XVIII e XIX, como uma prática de governo, portanto como uma racionalidade. Nessa direção, o filósofo alerta que esta racionalidade não deve ser entendida

[...] como uma teoria, nem como uma ideologia e, ainda menos, é claro, como um modo da sociedade se representar, mas como uma prática, como uma maneira de fazer orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser entendido então como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, a regra interna da economia máxima. (FOUCAULT, 1997, p. 90)

Nessa direção, é preciso entender o liberalismo como uma prática de governo que remete suas críticas à arte de governar baseada na Razão de Estado, a qual é entendida como “[...] uma arte, quer dizer, um técnica se conformando a algumas regras. Essas regras não dizem respeito simplesmente aos costumes ou às tradições, mas também ao conhecimento – conhecimento racional” (FOUCAULT, 2015c, p. 366). A racionalidade do poder de Estado diferia da maneira como Deus governava o mundo ou um pai sua família, não eram práticas espontâneas ou às cegas, nem simplesmente a espera de uma luz. A arte de governar da razão de Estado era pensada, calculada e planejada para o exercício daquilo que se queria governar, no caso o Estado. Nesse sentido, a estatística emerge como uma estratégia para conhecer melhor o Estado e assim fazer um bom governo (FOUCAULT, 2015c). A estatística se constitui em uma tecnologia de governo, que mensura e calcula os fenômenos de toda uma população (TRAVERSINI e BELLO, 2009). Corroborando essa ideia, Ramos do Ó (2009) afirma que a estatística

[...] deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar no instrumento que passou a reflectir e a calcular toda uma massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender. O Estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou aos meios de subsistência territoriais, novas realidades como sejam as da saúde, da natalidade, morbidade, fecundidade, da higiene, da instrução de toda uma população que desta forma se pretende tornar mais activa, mais produtiva (p. 105).

Sujeitos produtivos, ativos eram uma necessidade liberal, pois a produção de mercadorias era essencial ao funcionamento do mercado. Quem mais tivesse mercadorias, seria livre para poder trocar, pois a liberdade constituía a troca espontânea de mercadorias. É importante fazer a leitura do liberalismo não como uma oposição à razão de Estado, mas sim como um aperfeiçoamento dessa arte de governar. Nessa direção essa nova arte de governar liberal, ou ainda, a arte de governar o menos possível deve ser considerada “uma espécie de duplicação, em todo caso, digamos, de burilamento interno da razão de Estado, é um princípio para sua manutenção, para o seu desenvolvimento mais completo, para o seu aperfeiçoamento” (FOUCAULT, 2008, p. 40). A partir do liberalismo, o Estado assume o papel mínimo de governar, uma vez que se acreditava que se governar o menos possível significava poder governar mais (VEIGA-NETO, 2000). Esta arte de governar não está preocupada em regulamentar e intervir na sociedade, mas sim deixar que se dê de forma natural as leis da sociedade, ou seja, deve-se respeitar o desenvolvimento natural da sociedade.

O liberalismo que surgiu em meados do século XVIII a partir da lógica de que se governa sempre demais e portanto era preciso diminuir a intervenção do Estado, inverte a lógica do Estado, o qual não deve mais ser voltado para si mesmo, para o seu máximo controle, mas sim para a sociedade e deixar que esta se constitua através das leis do mercado, sem a intervenção de terceiros. Encontramos nessa lógica governamental o Estado mínimo, um governo que já não precisa mais intervir, já não age diretamente sobre as coisas ou as pessoas, mas sim sobre seus interesses. A partir desse entendimento, Castro (2009) propõe pensar que “o mercado foi o lugar privilegiado para provar a racionalidade política própria do liberalismo, isto é, a necessidade de limitar a ação do governo” (p. 244). A liberdade de funcionamento do mercado produzirá o que Foucault chamou de enriquecimento coletivo ou mútuo, ou seja, há o ganho para o comprador, mas também para o vendedor, sem a intervenção de terceiros. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009), “o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo” (p. 189), por isso eram necessários sujeitos capazes de troca e quem regularia essas trocas, seria o mercado. Para haver essa troca era preciso que se produzisse mercadorias, portanto sujeitos produtores. O local dessa produção era a fábrica. Todas essas características constituem a lógica liberal de governar, que tinha seu princípio de inteligibilidade definido pelo mercado como lugar de veridicção, pois ele determinaria os

preços mais justos, o preço natural, portanto, o preço verdadeiro. Essa arte de governar é regulada pela naturalidade do mercado. Embora Foucault utilize a expressão liberalismo, ele próprio reconhece que naturalismo se aplicaria muito bem às condições em que o liberalismo se desenvolveu.

Compreender a liberdade do liberalismo pressupõe entender que esta caminha sempre junto com a segurança, ou seja, não podia, a liberdade ser algo prejudicial ao liberalismo, portanto devia ser controlada e limitada. Quando afirmei anteriormente que o liberalismo se interessava pelos interesses, é porque estes devem ser controlados para que os interesses individuais não se sobreponham ao coletivos. Em suma, o liberalismo “implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 87). Assim, o liberalismo constitui um jogo permanente entre liberdade e a segurança.

Noções de liberdade e autonomia passam a constituir o sujeito infantil, que deve ser livre no seu desenvolvimento. Essa noção de infância moderna, pode ser encontrada na célebre obra de Rousseau “*Emílio ou da Educação*”, em que o filósofo vincula a noção de infância às ideias de inocência, liberdade, aprendizagem, natureza. Diz ele que a infância representa o homem em seu estado natural, uma vez que este ainda não foi degenerado pela cultura, portanto, ainda é puro, inocente. Esta noção de infância — vinculada às ideias de pureza e inocência — constitui os discursos pedagógicos contemporâneos e ainda justifica algumas de suas práticas: é preciso conduzir as crianças para sua melhor formação e desenvolvimento. Portanto, deixá-las livres para criar e se tornarem autônomas. Essa liberdade não podia se tornar um risco para a população e é a partir de seus constantes questionamentos que o liberalismo começa a ser ameaçado:

É precisamente a crise atual do liberalismo: o conjunto desses mecanismos que, desde os anos 1925-1930, tentaram propor fórmulas econômicas e políticas que garantam os Estados contra o comunismo, o socialismo, o nacionalismo, o fascismo, esses mecanismos, garantias de liberdade, instalados para produzir esse “a mais” de liberdade ou para reagir às ameaças que pesavam sobre essa liberdade foram todos da ordem da intervenção econômica, isto é, da subjugação ou, em todo caso, da intervenção coercitiva no domínio da prática econômica (FOUCAULT, 2008, p. 93-94).

Entender a lógica do Estado a partir do gradiente da governamentalidade liberal predomina até meados do século XIX, quando então, sucessivas crises econômicas dos países apontam para a necessidade da intervenção do Estado na economia. A crise do liberalismo fez com que novas artes de governar emergissem e fossem pensadas. Esse contexto faz emergir duas formas de neoliberalismo: a versão alemã (ordoliberalismo) e a versão norte-americana (Escola de Chicago). Se há a emergência de novas formas de pensar e organizar a vida, há portanto, novas formas de constituição de sujeito. Para auxiliar na compreensão da mudança da arte de governar, Saraiva e Veiga-Neto (2009) apresentam alguns deslocamentos importantes no que diz respeito à passagem da governamentalidade liberal para a neoliberal, a partir dos conceitos baumanianos de Modernidade sólida e Modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Antes de mostrar esses deslocamentos, discorro sobre o momento em que se deu essa passagem do liberalismo para o neoliberalismo. Quando uma instituição ou um sistema entram em crise, é preciso alternativas que substituam esse modelo defasado ou ressignifiquem sua existência. É num contexto de sucessivas crises, que o liberalismo começa a se enfraquecer nos seus mais diversos âmbitos: econômico, político, cultural, educacional, estético, ético etc (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009). Suas práticas começam a não dar conta mais de um sistema baseado na liberdade, a qual passa a ameaçar a existência do seu próprio sistema. A partir das análises foucaultianas, Fonseca (2008) traz de maneira clara o conjunto de situações que estavam colocando em risco a arte governamental do liberalismo: “[...] ameaças à liberdade representadas pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo fascismo” (FONSECA, 2008, p. 159). As respostas as tais ameaças se apoiam em mecanismos de intervenção econômica, que foram colocados em práticas entre os anos de 1930 e 1960, constituindo um contexto propício para a estruturação das artes de governar neoliberal, as quais se assentam sobre duas versões: a alemã e a norte-americana.

As duas formas de neoliberalismo, embora busquem dar conta dessas sucessivas crises e criar novas formas da arte de governar, diferenciam-se em alguns aspectos importantes. O ordoliberalismo alemão emerge como uma forma de racionalidade que critica o regime nazista que vivia a Alemanha das décadas 1930 e 1940. Uma das grandes preocupações do neoliberalismo alemão, era reconstruir uma Alemanha do pós-guerra, a partir do princípio da liberdade econômica. Nesse ponto há uma inversão em relação à forma como se daria essa liberdade: se no liberalismo era necessário estabelecer um

espaço de liberdade econômica que será vigiado pelo Estado, no neoliberalismo alemão, deve-se deixar a liberdade do mercado fundar a legitimidade do Estado (FOUCAULT, 2008). Essa inversão da lógica da liberdade do mercado questiona as leis naturais que regiam a livre troca de mercadorias, sendo esse o primeiro deslocamento apontado pelos estudos dos ordoliberais, baseado nas teorias liberais clássicas do século XIX:

[...] admite-se em quase toda a teoria liberal, desde a fim do século XIX, que o essencial do mercado é a concorrência, isto é, que não é a equivalência, mas a desigualdade. E o problema concorrência/monopólio, muito mais que o problema do valor e da equivalência, é o que vai constituir a armadura essencial de uma teoria do mercado. Nisso os ordoliberais não se diferenciam em nada do que havia sido a evolução histórica do pensamento liberal. Eles retomam essa concepção clássica e retomam o princípio da concorrência, e somente da concorrência, para assegurar a racionalidade econômica. Ela pode assegurar a racionalidade econômica mediante o que? Pois bem, mediante a formação de preços, que, na medida em que há concorrência plena e inteira, são capazes de medir as grandezas econômicas e, por, regular as escolhas (FOUCAULT, 2008, p. 161-162).

O princípio que regia o mercado não era o princípio da troca, mas sim o da concorrência. A concorrência se constitui como um jogo formal entre desigualdades, por isso era preciso que existissem essas desigualdades, entre aqueles que trabalham e os que não trabalham, por exemplo, “ou que haja salários altos e salários baixos, é preciso que os preços também subam e desçam, para que as regulações se façam” (FOUCAULT, 2008, p. 196). As desigualdades existentes na sociedade eram condições de possibilidade para a manutenção do mercado baseado na própria concorrência, portanto era sobre a sociedade que agia a política governamental do neoliberalismo alemão e não mais sobre o mercado.

A outra versão do neoliberalismo, a norte-americana, também se caracterizou como uma crítica à atuação do Estado e se constituiu como uma maneira de ser e de pensar, uma espécie de reivindicação global. Segundo Costa (2009),

À semelhança do neoliberalismo alemão (ordoliberalismo), o neoliberalismo norte-americano desenvolveu-se num contexto de confronto a três fatores: ao New Deal (e, portanto à política keynesiana), ao que Foucault chama de “pactos sociais de guerra” e ao crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais. Todavia, à diferença do modelo neoliberal alemão, que, preocupado em expurgar o Estado nazista, necessitava, a um só tempo, construir e legitimar (um novo) Estado - dessa vez através da liberdade econômica -, o neoliberalismo norte-americano não visava a nenhum desses dois propósitos (p. 173).

Diferentemente do ordoliberalismo alemão, o neoliberalismo norte-americano não precisou lutar por princípios liberais, pois os Estados Unidos sempre fizeram uso de tais princípios, sempre tiveram em seu âmago, as práticas do liberalismo. No liberalismo norte-americano “não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador de Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 300). A liberdade do mercado servirá como forma de compreender as relações sociais, as formas de vida assumidas dentro dessa lógica, portanto o neoliberalismo no seu modelo norte-americano deve ser entendido como uma prática de vida, uma forma de pensar e agir, e não como um princípio econômico (ordoliberalismo alemão).

O neoliberalismo instituído nos EUA sofreu fortes influências das análises econômica feitas na Escola de Chicago e que teve na Teoria do Capital Humano, uma de suas expressões mais significativas. Segundo Costa (2009), a teoria do capital humano se refere a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que devem se constituir como capital de troca no mercado. Nessa lógica, o capital humano adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital real para a empresa. A melhor relação custo/benefício da economia se dará em função daquele trabalhador que melhor investir em si, ou seja, do ponto de vista “daquele que trabalha, isto é, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe” (COSTA, 2009, p. 176). Segundo Lockmann (2013) “trata-se de compreender que as habilidades, as competências, as aptidões de um indivíduo constituem, elas mesmas, o seu próprio capital” (p. 87), portanto os sujeitos tornam-se as próprias empresas e devem empresariar-se a si mesmo.

Diferentemente da política do *laissez-faire* liberal, o neoliberalismo se situa sob o signo “de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008, p. 182). Faz-se necessário explicar que essa intervenção não é simplesmente intervir por intervir, mas sim algo pensado de forma estratégica, analisando em que setores intervir e de que forma regulá-los. Candiotto (2010), ao problematizar a analítica do poder em Foucault, a partir da ferramenta da governamentalidade, destaca que para o filósofo, o neoliberalismo

[...] tem exercido uma função crítica singular ao Estado intervencionista; ela se materializa na denúncia contínua dos excessos do governo político e é um dos mecanismos mais eficazes de resistência

em face do excessivo intervencionismo estatal nas questões econômicas (CANDIOTTO, 2010, p. 42).

Assim, a governamentalidade neoliberal passa a ser entendida como uma forma de ser do pensamento “[...] uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos” (TRAVERSINI e LOPEZ BELLO, 2009, p. 137). Tal governamentalidade não tem como objetivo agir sobre a conduta dos sujeitos, mas sim responsabilizar cada um por suas atitudes, comportamentos e desejos. A racionalidade neoliberal apregoa que todos os indivíduos se tornem responsáveis pelas suas escolhas; cada indivíduo depende do seu esforço e da sua capacidade individual, para tanto devem ser sujeitos flexíveis, proativos, saudáveis. Articulando a infância a esta noção, poderíamos pensar em sujeitos infantis que devem ser responsáveis pelas decisões que tomam, pelas escolhas que fazem. Muitas dessas escolhas são negociadas com a figura do adulto no dia-a-dia das crianças. E é nessa direção que as cenas trazidas ao longo desta Tese evidenciam a produção dos sujeitos infantis sob a égide da lógica neoliberal.

Nas diferentes formas de racionalidades assumidas no liberalismo clássico ou nas duas formas de neoliberalismo, alemão e norte-americano, está em jogo perceber que as relações estabelecidas produzem e necessitam tipos específicos de sujeitos. Se no liberalismo tinha-se o sujeito da troca, que produzia o trabalho material dentro da fábrica, era vigiado e regulamentado por um Estado e que tinha no mercado seu princípio de inteligibilidade. No neoliberalismo há a necessidade da mudança de ênfase nas formas de pensar e organizar a economia. O sujeito da troca, passa a ser o sujeito da concorrência, o que está em jogo são as capacidade e habilidades de cada um, as quais elas mesmas são o capital da empresa, portanto um sujeito empresário de si. O governo passa a investir nesse sujeito empresa, oferecer a possibilidade de capacitação, de aprimoramento de suas destrezas e competências. É preciso investir no capital humano, pois o *Homo oeconomicus* do neoliberalismo, diferentemente do liberalismo clássico, é o “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Conforme já dito, todas as desigualdades são necessárias para o jogo neoliberal, assim, sua engrenagem não permite que ninguém esteja fora, todos são alvos dos seus investimentos, todos são capturados e colocados para dentro da lógica neoliberal. É nesse ponto que podemos pensar de que forma os sujeitos infantis se constituem dentro das mais

diversas práticas infantocráticas estabelecidas no neoliberalismo e que para esta Tese serviram como material de análise para perceber essa constituição.

Procurei nesta sessão caracterizar as diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo alemão e norte-americano, com o objetivo de apontar que para cada racionalidade política há a necessidade de um tipo de sujeito. A partir desse entendimento, é possível afirmar que, sendo as práticas aquilo que as pessoas fazem (VEYNE, 1998), estas variam de acordo com o modo de ser sujeito. Portanto, as práticas atuais entre crianças e adultos, as quais se constituem como um regime de governo que aciona a formação de determinados tipos de sujeitos, só é possível de ser pensada dentro da lógica da governamentalidade neoliberal.

2.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar?

(KOHAN, 2004, p. 51)

Responder a pergunta lançada nessa epígrafe pode ser tarefa simples ou complexa, dependendo da concepção que assumimos em relação à infância. De maneira simplificada, podemos lançar mão daquilo que o Estatuto da Criança e do Adolescente, logo nas primeiras páginas, define como sendo a criança: “a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Portanto, em termos legais brasileiros, o critério etário e o aspecto biológico são levados em conta. Entretanto, acredito não ser possível definir a infância apenas como um segmento etário da população. Infância extrapola os limites etários e é compreendida como uma categoria social inventada, como uma construção histórica.

Essa noção se alinha às proposições desenvolvidas por Ariès no clássico *História Social da Criança e da Família*, que conferiu à Modernidade as condições de possibilidade para um sentimento da infância. Mota (2010), fundamentada em Varela e Alvarez-Uría (1992), afirma que a infância e a Modernidade estabelecem uma relação de imanência, na qual uma é condição de possibilidade para a outra. Nessa lógica, a infância não é uma condição dada, natural e sempre existente em nossa sociedade, mas se tornou objeto de preocupação social, de interesse psicológico e de preocupação moral a partir do século XVII (ARIÈS, 2014).

Antes de desenvolver mais profundamente esse sentimento da infância que emerge na Modernidade, vale marcar que a criança sempre existiu, ou seja, desde sempre existiram os nascimentos e por conseguinte, o sujeito criança¹⁴. O que Ariès (2014) marca, é a emergência de um sentimento sobre esse sujeito na modernidade.

Kohan em diversos textos (2003, 2004, 2010) afirma que já nos *Diálogos de Platão* havia sido marcado um conceito de infância, o qual foi muito pouco problematizado pela filosofia ocidental. Foi um conceito proficuamente reproduzido nos textos de Platão, que “de forma explícita ou implícita, por meio de um discurso aporético e impossível de silenciar, com alusões diretas ou metafóricas, Platão deu forma a um retrato específico da infância” (KOHAN, 2003, p. 13). Por meio dos seus *diálogos* traz um problema específico: a degradação de Atenas. A degradação da polis não tem, aparentemente, relação direta com a infância, mas para Platão “há uma conexão direta entre as qualidades de uma *pólis* e as dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas mas que dependem fortemente do contexto em que se desenvolvem” (2003, p. 13). Platão discorre que essa degradação se deu em função de jovens que não souberam lidar com os problemas e situações da *polis*.

Num diálogo entre Sócrates e Glauco sobre os ensinamentos adequados aos jovens, Sócrates assevera que Glauco exercitará os jovens na prática de algumas tarefas “para ver se, tentados de todos os lados, se mantêm firmes em seu propósito ou se deixam abalar” (PLATÃO, 2012, p. 4923). Glauco questiona sobre o tempo necessário que deve durar esse exercício e Platão indica que quinze anos são suficientes. Aqueles que atingirem êxito e que “tiverem vislumbrado o bem em si mesmo, usá-lo-ão como um modelo para organizar a cidade, os particulares e a sua própria pessoa, cada um por sua vez, pelo resto da sua vida” (p. 4931).

Era preciso que o jovem tivesse uma boa formação para atender às demandas da *pólis*, entretanto todas as qualidades que se exigia de um jovem, estavam cada vez menos presentes em suas vidas e por conseguinte, não apresentavam as condições para governar a cidade. Platão via que a solução para esse problema político, era educativa: “esses jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que merece quem se dedicará a governar o conjunto” (KOHAN, 2003, p. 14). Em diferentes passagens de seus

¹⁴ Criança é o nome dado a todos os recém-nascidos, ou seja, aqueles que precisavam ser cuidados. Criança vem do latim *creantia*, que significa *criar, criação*. Segundo Ariès (2014) até o século XIII não parecia existir criança caracterizada por uma expressão particular, mas sim como homens em tamanho reduzido.

diálogos, Sócrates reforça que todos os ensinamentos devem ser feitos desde a infância, pois é nessa tenra idade que é possível formar os cidadão adequadamente: “[...]se imitarem, que imitem o que lhes convém *desde a infância*¹⁵” (PLATÃO, 2012, p. 1661); [...] ao passo que as coisas feias, com razão as censuraria e odiaria *desde a infância, antes de ser capaz de raciocinar*” (p. 1820); “*E quem tiver sido sempre posto à prova, na infância, na juventude e na idade viril, e sair dela inalterável, deve ser posto no lugar de chefe e guardião da cidade*” (p. 2113); “*E o tipo de educação que será ministrada à infância durante o período que vai do nascimento à educação propriamente dita, tarefa esta que a mim parece a mais difícil de todas. Procura mostrar-nos como é necessário agir*” (p. 2890); “E, contudo, *se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores*” (p. 4429). A visão platônica de infância tem um caráter educativo com intencionalidade política. É preciso desde cedo ensinar às crianças sobre amizades, valores, coisas feias e bonitas, influências positivas e negativas etc, para que assim, possam ter a formação adequada para conseguirem se dedicar ao governo da cidade. Trago uma citação de Kohan (2003), embora um pouco extensa, mas muito necessária, pois sintetiza de forma clara e precisa o entendimento de infância na obra platônica:

Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. Não há em seus diálogos uma particular atenção em retratar as características psicológicas da infância. A infância é um problema filosoficamente relevante na medida em que se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a pólis atual se aproxime o mais possível da idealizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma pólis mais justa, mais bela, melhor (KOHAN, 2003, p. 14).

Apesar de não definir o que é a infância, a obra platônica a posiciona dentro do jogo político da pólis. Não há uma definição e delimitação para o termo infância, mas ao contrário, a infância platônica constitui-se como um “conceito complexo, difuso e variado” (KOHAN, 2003, p. 16). Kohan (2003) marca, ao analisar a obra platônica, quatro tratamentos dados à infância: a) a infância como pura possibilidade; b) a infância como inferioridade; c) a infância como o outro desprezado; d) a infância como material da política.

¹⁵ Grifos do autor.

A *infância como pura possibilidade* para o futuro é uma das imagens traçadas sobre a infância na perspectiva platônica. Sócrates afirma em um dos diálogos com seus interlocutores, que os primeiros momentos são os mais importantes na vida de uma pessoa. Por isso, desde cedo deve receber a orientação correta e adequada. Não se pode contar qualquer fábula ou relato a uma criança, “logo, devemos vigiar os autores de fábulas e selecionar as que forem boas, proscurendo as más”, afirma Sócrates. Devem ser ensinadas aquelas que contenham as opiniões que os construtores da pólis julgam convenientes para formar as crianças, pois uma boa educação dada às crianças, garante cidadãos prudentes. A infância é a possibilidade de se criar o cidadão que a pólis deseja, entretanto, essa imagem da criança como um ser formado para o futuro, carrega consigo uma criança que não tem forma alguma, são “maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos” (KOHAN, 2003, p. 18).

A *infância como inferioridade* é uma outra visão da infância percebida nas obras de Platão que define a infância como inferior à idade adulta tanto nos aspectos físicos quanto nos espirituais. As crianças são seres inquietos, que estão sempre pulando e gritando na desordem, por isso, precisam de seus preceptores para dar-lhes ordem e os ensinamentos necessários. Apesar da primeira imagem da criança ser de potencialidade, tal potencialidade “não a torna melhor enquanto projeta o que para Platão há de inferior no ser humano e na ordem social que o abriga: a desordem, a falta de harmonia, a desproporção” (KOHAN, 2003, p. 19). A imagem da criança é comparada com aquele que se embriaga: não tem juízo sobre suas ações; com aquele que trai a *pólis*: o louco ou o enfermo tomado pela infantilidade; com o escravo no âmbito judicial: que não tem voz. Enfim, são feitas muitas analogias com seres (escravos) ou atitudes (embriaguez e traição) consideradas inferiores na ordem de vida da *pólis* grega. Na República, um diálogo entre Sócrates e Glauco, faz referência a essa imagem da criança como ser inferior: “[...] desejos, prazeres e penas, em grande número e de todas as espécies, seria coisa fácil de encontrar, sobretudo, nas crianças, mulheres, criados e nos muitos homens de pouca monta a que chamam livres” (PLATÃO, 2012, p. 2482). Recorrentemente, as crianças são comparadas a mulheres e criados, seres considerados inferiores na racionalidade ateniense.

A terceira imagem conferida à criança apresenta esses seres como *o outro desprezado*. É no diálogo Górgias sobre a importância da filosofia, que na obra platônica encontramos um desprezo em relação à infância. Cálicles faz uma crítica contundente à

filosofia, opondo-se à impressão que Sócrates tem acerca da atitude filosófica. Cálicles afirma que quem deve se preocupar com a filosofia são os jovens, assim como as crianças devem balbuciar e brincar. Encontrar um adulto que balbucie e brinque, é motivo de desprezo, assim como encontrar uma criança falando bem e com clareza. À criança, ao jovem, cabe a filosofia, o brincar, o balbuciar e a educação, para promover os ensinamentos necessários. Ao adulto, cabe a política, a adequação das colocações em público, as decisões certas a serem tomadas etc. Assim, temos:

De um lado a filosofia, a educação, o falar mal, o balbuciar, o brincar; de outro lado, o homem adulto, a política, o falar bem, o falar com clareza. Por natureza, a filosofia e a educação estão juntas e são próprias de uma idade tenra, como o falar mal, o balbuciar e o brincar (KOHAN, 2003, p. 23).

À criança cabe ocupar-se da filosofia quando esta serve para a educação. Ao longo da obra platônica são visíveis as referências em relação a decadência da *pólis*: está perdida, está sem rumo, portanto, a filosofia torna-se algo em vão, algo inútil, pois nada pode fazer para reerguer a cidade, assim como a infância. Sócrates também faz críticas e pensa a criança como um ser sem importância, não desejado:

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, deve-se-a vencê-la. As crianças são, para “Sócrates” e para “Cálicles”, portanto para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, τὰ politiká (KOHAN, 2003, p. 24).

A quarta imagem da infância a posiciona como *material da política*. Nos mais variados diálogos platônicos “as discussões que alcançam a infância e a educação adquirem sentido por sua significação política” (KOHAN, 2003, p. 24). Na República em específico, são destinados cuidados e educação às crianças, pois elas são o futuro da *pólis*, elas serão os governantes da cidade. Com seu interlocutor Adimanto, Sócrates fala sobre a importância da brincadeira e jogos infantis para introduzir as crianças no mundo das leis: “os nossos filhos devem logo participar em jogos mais conformes com a lei, pensando que, se eles lhe forem contrários, é impossível que daí se forme homens cumpridores da lei e honestos” (PLATÃO, 2012, p. 2309). As crianças, desde a mais tenra idade são educados e moldados para ter a Forma adequada às demandas da *pólis*. Portanto, a educação para Platão, era uma educação de cunho político:

Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define previamente para eles. As relações entre política e educação são carnavais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada (KOHAN, 2003, p. 26).

As diferentes imagens percebidas na obra platônica, denominadas por Kohan (2003) como a infância como pura possibilidade; como inferioridade; como o outro desprezado; como material da política, nos mostram que havia um sentimento em relação à infância, anterior à modernidade. Com essas imagens sobre a criança, procuro mostrar diferentes olhares que foram constituindo a noção de infância ao longo da história e foram traçando algo que podemos chamar de história da infância.

Simplesmente, estamos querendo delinear o modo em que Platão pensou a ideia de infância, como contribuição para analisar a produtividade desse pensamento na história dos pensamentos filosóficos sobre a infância. Esse modo tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência, inferiores, na perspectiva de Platão (KOHAN, 2003, p. 21).

A percepção platônica acerca da infância não recebeu a mesma atenção que a noção moderna de infância problematizada por Ariès, por exemplo. O historiador francês marca a modernidade como o período em que emergiu um sentimento em relação à infância. Ou seja, características psicológicas, sociais, culturais, constituíram uma nova visão sobre esses seres bem pequenos, embora, já haviam sido marcadas diferentes visões acerca da infância nas obras platônicas. Reforço a ideia de que a expressão criança surge antes do entendimento deste como categoria social. Nessa direção Cambi (1999), ao analisar a história da pedagogia na Grécia, destaca que:

As crianças vivem a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai, que pode reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhe seu papel social e é seu tutor legal. A infância não é valorizada em toda cultura antiga: é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai” [...] sempre colocado à margem da vida social (CAMBI, 1999, p. 81-82).

É inegável a presença da criança na Antiguidade; tratava-se, no entanto, de uma presença de passagem, uma presença sobre a qual se fazia pouco ou quase nenhum

investimento. Um indivíduo que, simplesmente estando ali, quase à margem da vida social, necessitava da mínima atenção. Um sentimento de preocupação social e um interesse psicológico e de preocupação moral passou a existir a partir do século XVII (ARIÈS, 2014).

Até a Idade Média, a figura da criança não estava no centro da vida cotidiana, nem no campo criativo das artes, no qual a criança era diferenciada do adulto apenas pelo tamanho. Assim, Philippe Ariès (2014, p. 39) explica: “numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços”. Em suma, nessa época, era possível distinguir uma criança de um adulto apenas pelo tamanho ou pelo traje, por exemplo.

Já por volta do século XV, um novo sentimento da infância havia surgido. A criança agora se tornava importante, pois distraía o adulto e lhe proporcionava alegria: seu jeito de falar e de fazer as coisas prendia atenção dos adultos que as paparicavam (ARIÈS, 2014, p. 100). Esse sentimento em relação à criança como objeto de entretenimento do adulto recebeu as devidas críticas de filósofos como Montaigne (1533-1592), que não admitia a ideia de se amar as crianças como se fossem “macacos” e nem permitia achar graça de “seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris” (MONTAIGNE, *apud* ARIÈS, 2014, p. 101):

[...] não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual possam tornar amáveis, e nunca permite de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE, *apud* ARIÈS, 2014, p. 101).

Segundo Ariès, só vemos aparecer um outro sentimento da infância na Modernidade, quando há um interesse psicológico e de preocupação moral sobre os sujeitos infantis. Esse segundo sentimento da infância estende o tempo de vida na condição de criança em relação ao primeiro sentimento, em que a criança era o *bambino*, que divertia e alegrava os adultos, enquanto pequena.

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

Esse olhar colocado sobre a criança produz um sujeito passível de preocupações, inocente e fraco; a criança precisa ser fortalecida, enviando-a às instituições escolares para discipliná-la e orientá-la. Nessa direção, a educação escolar aparece como uma das estratégias mais eficazes de captura desses corpos infantis:

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 (ARIÈS, 2014, p. 5).

Assim como a infância platônica, a infância moderna tinha uma relação significativa com o processo educativo. Se na *pólis* ateniense era preciso educar as crianças desde a mais tenra idade para que pudessem se tornar seres aptos para governar a *pólis*, na modernidade era preciso também educar e disciplinar os corpos infantis. É no contexto da modernidade, que temos a emergência da instituição escolar como a grande maquinaria disciplinadora, que tem como objetivo formar todas as crianças nos bons costumes e no exercício da razão para a vida social, “ela é a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de celular” (FOUCAULT, 2006, p. 127), conformando as crianças dentro de modelos de normalidade para serem úteis e produtivas dentro da organização social. Pensando nesses diferentes contextos e o tipo de formação conferido às crianças, Ariès (2014) traz uma interessante reflexão quando propõe sobre um possível entendimento de que a cada tempo histórico corresponderia uma idade privilegiada:

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX (ARIÈS, 2014, p. 16).

Diante dessa constatação, permito-me pensar acerca da idade privilegiada do século XXI. Talvez não devesse pensar em uma idade propriamente dita, mas em uma época que busca constantemente incluir a todos. Seria a época das minorias? A época dos desvalidos? A época dos necessitados? Questiono-me sobre uma necessidade de enquadrar em uma categoria esses sujeitos que precisam ser incluídos. De qualquer forma, penso ser pertinente olharmos para esses sujeitos como aqueles que têm sido alvo de investimentos para serem capturados e não excluídos do jogo econômico (FOUCAULT,

2008a). Nessa lógica é que os sujeitos infantis se constituem como alvo de constantes investimento:

Assim, parece que a preocupação pela infância e sua educação tem atravessado diversos espaços e cenários sociais. As crescentes inquietações e discussões em torno das crianças e da sua educação vêm sendo elementos centrais de muitos encontros, pesquisas, livros e debates. Isso fica evidente na proliferação de literatura e produções acadêmicas, mas também nos espaços que, nos meios de comunicação e nos debates políticos, ocupam assuntos relacionados com as crianças (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 12).

A autora questiona-se sobre o porquê de se falar tanto sobre a infância e ainda o que possibilitou colocar esses sujeitos no centro dos olhares. A proliferação discursiva em torno da infância não tem ocupado apenas a agenda política do campo da educação, mas também tem sido algo recorrente no campo da psicologia, da mídia¹⁶, da medicina etc (MARÍN-DÍAZ, 2009). Somos convocados constantemente a falar a infância, a escrever a infância.

Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela (KOHAN, 2010, p. 126).

Falar, pensar, olhar, problematizar a infância tem sido uma tarefa necessária e potente na atualidade. Não percebemos mais a infância como possibilidade (KOHAN, 2003), como sujeitos que irão resolver os problemas futuros e darão conta das demandas sociais. A possibilidade existe, mas se pensa a possibilidade do presente. As práticas Contemporâneas tem conferido aos sujeitos infantis a possibilidade de viverem o presente, o instante, o imediato, engendrados na lógica da racionalidade neoliberal. Diante desse cenário que se constitui é possível pensarmos outras imagens da infância. Não mais a infância como desprezo ou inferior, mas sim a infância como potência, como o hoje, como acontecimento. A partir do que vem sendo proposto nessa Tese, acredito ser possível pensar algumas imagens da infância na Contemporaneidade: a infância de

¹⁶ O Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (CONAR) ampliou as restrições acerca da publicidade infantil em decorrência do aumento significativo de campanhas que têm como alvo crianças. Na Seção 11 do Código do CONAR, intitulada “Crianças e Jovens”, é possível encontrar as leis que regulamentam a publicidade infantil.

direitos, a infância saudável, a infância empresária de si, a infância líder e muitas outras imagens da infância. Essas visões são possíveis a partir do que vem sendo discutido nesse estudo e a partir da maneira como optei olhar para esses sujeitos. As lentes escolhidas permitiram pensar a infância desse modo: como sujeitos da governamentalidade neoliberal¹⁷. Portanto esse é um olhar localizado, datado e constituído dentro de um tempo e espaço históricos.

Ao longo dessa sessão procurei mostrar duas formas distintas de pensar a infância. Inicialmente, a partir das obras platônicas, busquei desconstruir a ideia de que somente na modernidade havia um sentimento em relação à infância. Na República de Platão, percebemos inúmeras passagens que remetem a um sentimento de infância, que articulam o processo educativo à formação desses seres bem pequenos para governarem a *polis* ateniense. Já na modernidade vemos emergir um outro sentimento de infância, de caráter mais emocional e psicológico, que compreende a infância como uma etapa da vida com características específicas e portanto passível de ser olhada, cuidada, educada, disciplinada. Esse sentimento moderno de infância está atrelado à emergência da instituição escola, como a grande maquinaria responsável pelo disciplinamento dos corpos infantis. Ambas imagens sobre a infância foram importantes para as narrativas Contemporâneas e perpassam, principalmente o sentimento moderno, os discursos atuais. No cenário brasileiro, percebemos concepções de infância nas Constituições Federais, desde a forma como referenciam esses sujeitos até a pulverização de termos para se referirem a eles. É a partir dessa abordagem que construí a próxima sessão, a qual irá discorrer sobre alguns deslocamentos da infância no Brasil sob a égide das Constituições Federais, bem como a partir da promoção de programas e políticas que tem como alvo a infância.

2.3 ALGUNS DESLOCAMENTOS SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL

Colocar o olhar sobre quaisquer práticas contemporâneas, provoca um movimento que olha para o presente, levando em conta o passado. O que quero dizer com isso, é que percebo que as práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, embora sejam práticas do presente, foram sendo constituídas ao longo da história,

¹⁷ A produção dos sujeitos infantis dentro da lógica do neoliberalismo será problematizada no capítulo 4 desta Tese.

ou seja, tiveram sua condição de possibilidade na história. Para dar conta desse movimento, apoio-me no empreendimento genealógico, entendido como “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59). Em relação à genealogia, Foucault (2010c), no curso *Em Defesa da Sociedade*, mais precisamente na primeira aula, afirma que:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais — “menores”, talvez dissesse Deleuze — contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas. Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto (FOUCAULT, 2010c, p. 11).

Penso a infância a partir de uma inspiração genealógica, buscando na história, alguns elementos que ajudam a construir as discursividades locais, as práticas atuais desses sujeitos. Ou seja, o que quero é trazer “algumas ideias que atravessam certos modos de pensar essas possibilidades no presente”¹⁸.

Castro (2009) afirma que tanto a genealogia quanto à arqueologia “se apoiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (p. 185). O que as diferencia é a ampliação do campo de investigação, uma vez que, temos na análise genealógica o estudo das práticas não discursivas, bem como a relação dessas com as práticas discursivas. Foucault apresenta três princípios que constituem o conjunto genealógico: “[...] como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 2009, p. 60-61). Castro (2009) auxilia nessa compreensão sintetizando os três princípios em: princípio de descontinuidade, princípio de especificidade e princípio de exterioridade. Fazer uma genealogia, consiste em perceber

¹⁸ Este excerto é parte do capítulo da tese que Walter Kohan submeteu à UERJ em banca de concurso para professor titular. Não há uma publicação formal desta tese em forma de artigo, capítulo de livro ou revista, portanto não há paginação estruturada.

de que forma nos constituímos no que somos hoje, através da emergência de determinados mecanismos singulares, engendrados em jogos de força e em dispositivos específicos.

Machado (2016), ao olhar para as práticas atuais dos professores de Educação Física, vale-se do olhar genealógico, pois compreende, inspirada também em Foucault, que essa opção metodológica permite analisar as condições de possibilidade para determinadas práticas docentes. Fazer um recuo genealógico me permitiu compreender de que forma a infância foi se constituindo dentro de uma determinada racionalidade. Alinho-me com Machado (2016), quando esta afirma que sua Tese “parte de uma questão do presente, mapeando práticas docentes atuais e mostrando que essas práticas fazem parte de certa racionalidade política, econômica e social que organiza, conduz e constitui as formas de vida (p. 71)”.

Os enredos que constituíram a infância no Brasil estão engendrados no discurso de cuidado e proteção. Rizzini e Pilotti (2009) destaca que “em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas – sem valor para e sem proteção de alguém – órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes” (p. 17). Essas crianças deveriam, portanto ser cuidadas por alguém. Mas de quem seria essa responsabilidade? A autora destaca que no período colonial no Brasil, a assistência à infância era de responsabilidade dos “soldados de Cristo” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p. 17), assim, os Padres da Companhia de Jesus, deviam doutrinar, converter e docilizar as crianças às ordens do Estado português. Nesse contexto histórico temos o aparecimento de um sistema educacional que tinha como objetivo moldar as crianças de acordo com os padrões dos seus tutores. Segundo Ariès (2014), ao final do século XVI, tem-se na Europa a concepção do termo criança. O autor percebe nesse momento como um deslocamento da concepção de infância, a qual deixa de servir apenas para distração e alegria dos adultos e passa a ser vista como um modelo de inocência e pureza. Nesse momento “o espírito infantil estava apto a ser disciplinado para não perder a sua inocência e a sua pureza nata da puerícia. E foi a educação escolar que passou a ser o instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos” (ARIÉS, 2014, p. XX). O modelo educacional colocado em funcionamento no período colonial brasileiro tinha como objetivo o processo de civilização das crianças e adultos, os quais deveriam servir à Coroa Portuguesa. Ao mesmo tempo em que eram cuidadas e protegidas pelos padres jesuítas, eram doutrinadas. Ao analisar as ‘sociedades de discurso’, Foucault (2009) afirma que ainda existem formas de apropriação do discurso

verdadeiro e determinados procedimentos que validam ou não tais discursos. Nesse sentido, o filósofo afirma que as doutrinas seriam semelhantes às disciplinas científicas no que diz respeito ao controle discursivo que trata somente da forma ou do conteúdo do enunciado, e não do sujeito que fala. Entretanto, a doutrina faz mais que isso: ela “questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 43), portanto:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam os discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 2009, p. 43).

A doutrina cristã tinha como objetivo formar os bons cidadãos, através da palavra verdadeira, conhecedores da verdadeira fé cristã. Nesse contexto temos um dos primeiros sistemas educacionais, o qual constitui-se numa “maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44). Entre outras coisas, o que seria o sistema de ensino “senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2009, p. 44-45). A educação jesuítica teve como foco a formatação das crianças para se adequarem e serem úteis à sociedade colonial, capitaneada pela Coroa Portuguesa. A criança portanto, estava nas mãos dos jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, as crianças passam a ser produto dos senhores de escravo. Utilizo o termo produto pensando no caráter econômico que assumiam, uma vez que poderiam ser tratadas com comida, água e moradia, em troca de trabalho que ressarciria os senhores; ou então, poderiam ser entregues ao Estado, mediante indenização (RIZZINI e PILOTTI, 2009).

É possível perceber que em ambos os contextos a criança era vista como um indivíduo que deveria ser doutrinado ou alimentado para atender às demandas de uma sociedade. Inclusive “vale registrar que o abandono de crianças, escravas ou não, era uma prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados ‘civilizados’” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p. 18). O elevado número de crianças abandonadas exigiu um movimento político para tirar essas crianças das ruas, uma vez que, ao estarem nas ruas, poderiam ser consideradas um risco social e até mesmo levadas a morte. Como uma estratégia para gerenciar esse risco, foi criado, em 1726, o sistema de

Roda no Brasil: “um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p. 19). A primeira Roda foi criada na Bahia, depois no Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades. Com o passar do tempo, o sistema de Roda começou a ser criticado, uma vez que as crianças poderiam ficar sob custódia da Santa Casa somente até os sete anos de idade, após, dependeriam da sorte para serem escolhidas por alguma família, caso contrário, deveriam prover seu próprio sustento: meninos encaminhados a seminários ou algum ofício; meninas poderiam trabalhar como empregadas domésticas. Em suma, segundo Santos (2007),

A Roda dos Expostos foi uma instituição mantida pelo Estado português e depois - após a emancipação política - pelo Estado brasileiro, cuja finalidade era transformar as “crianças brancas abandonadas”, em “trabalhadoras”. Portanto, pode-se afirmar que o trabalho foi o ponto de confluência tanto para a criança escrava como a indígena e a “branca enjeitada”, porque se tornou o vetor da “passagem” da infância para a idade adulta, quando deixava de ser criança (entre sete a oito anos de idade) para ser “trabalhador aprendiz”, e o momento propício para a educação se transformou no momento de desenvolvimento da mão-de-obra, seja ela escrava, indígena ou “branca enjeitada” (p. 229).

É interessante notar que ao ser enquadrada no mundo do trabalho tão cedo, a criança deixa rapidamente de ocupar sua condição de criança. Os expostos, recolhidos e assistidos pelo sistema de Roda ao final de suas diferentes etapas, eram conduzidos (os poucos sobreviventes) ao trabalho precoce” (FALEIROS, 2009, p. 220). A roda dos expostos, que seria uma forma de acolhimento da criança abandonada, acabou se constituindo num mecanismo que devolve à rua essa criança, uma vez que esta deverá dar conta da sua condição de vida, através do trabalho. Esse sistema passou a ser criticado, inclusive devido à alta taxa de mortalidade, atingindo a faixa dos 70% nos anos de 1852 e 1853, no Rio de Janeiro (RIZZINI e PILOTTI, 2009). A Roda dos Expostos, pode ser considerada um dispositivo, na perspectiva foucaultiana, pois “trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica” (CASTRO, 2009, p. 124). A necessidade daquele momento, ou mesmo a urgência, era retirar das ruas crianças abandonadas e/ou rejeitadas.

Ao final do século XIX e durante o século XX foram criadas inúmeras instituições no modelo de asilos, destinadas aos órfãos, abandonados ou desvalidos. Novamente com o objetivo de tirar das ruas aqueles que poderiam ameaçar a ordem pública. Instituições como a Casa dos Expostos ou asilos promoveram uma cultura de “assistência ao menor”,

que se mantém até os dias de hoje. A medida que o tempo passava, essas instituições foram sendo reavaliadas e algumas mudanças promovidas: abandonou-se o termo asilo em detrimento de outros com caráter mais acolhedor, como por exemplo, escola de preservação, educandário, instituto, entre outros. O objetivo dessas instituições era o de “incutir o sentimento de amor ao trabalho e uma conveniente educação moral” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p. 20). Nesse mesmo período, Philippe Ariès lançava o clássico *História Social da Criança e da Família*, descrevendo um novo sentimento em relação à infância, a qual passa a ser o centro das atenções, necessitando de cuidado e proteção da família (ARIÈS, 2014).

Ao longo dos anos seguintes, muitas foram as críticas feitas aos modelos institucionais de acolhimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social, mas somente a partir dos anos 80, esse sistema de internato foi efetivamente questionado. As principais críticas eram em função da reinserção social, uma vez que ao passarem por casas de acolhimento, sejam elas asilos ou educandários, as crianças e os adolescentes eram vistos de forma estigmatizada, produzindo o “menor institucionalizado”. O discurso de que a criança é o adulto do futuro, serviu como uma forma de questionar esses modelos de correção, uma vez que seria mais produtivo pensar numa reeducação, do que propriamente em correções ou punições. Ações como o Código de Menores, que proibia o trabalho antes dos 12 anos de idade, garantiu alguns direitos importantes no que diz respeito à preservação da vida desses indivíduos.

A proteção à infância passou a ser considerada da esfera do Estado, o qual passa a ter ingerência nas questões da família. A intervenção do Estado na esfera familiar teve como objetivo manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, devido a medidas da Intervenção Militar, o Código de Menores foi modificado, posicionando a criança pobre e vulnerável como uma “patologia social”. Somente na década de 1980 temos uma nova configuração acerca dos direitos da criança, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se apresenta como um marco social, uma vez que traz em seu bojo a ampliação dos direitos civis e as garantias fundamentais dos cidadãos, bem como elenca como prioridade os direitos das crianças e adolescentes. Vogel (2009) apresenta os anos de 1980 “como um tempo de grandes transformações” (p. 307) no que concerne às políticas de atendimento à infância e à adolescência.

Costa (1990) divide a década de 1980 em cinco períodos de dois anos cada. Nos primeiros dois anos (1980-82), há a falência do modelo da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – FUNABEM, bem como suas práticas repressivas, correcionais, assistencialistas, gestão centralizadora e vertical. Diante disso, busca-se uma abordagem inovadora para olhar para a criança e o adolescente. Nessa direção, Costa (1990) analisa os dois próximos anos (1982-84) como um momento de olhar para experiências bem sucedidas de atendimento à criança e à adolescência. Esses dois anos foram marcados por encontros que culminaram, em 1984, com o *I Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas*, realizado na cidade de Brasília/DF. Esses anos de discussões em encontros com militantes em favor da criança e do adolescente constituíram “uma nova identidade política” (VOGEL, 2009, p. 309). Em seguida, criou-se a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, mas um passo significativo foi quando o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) aderiu à luta pelos direitos sociais da criança e do adolescente. Essa articulação permitiu transformar em princípio constitucional as concepções da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que viria a ser aprovada somente em 1989. A garantia da “doutrina de proteção integral” a crianças e adolescentes é reforçada pelo artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 que prevê:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* – auxilia a corroborar a prática de proteção integral a esses sujeitos. É importante notar que ao longo da promulgação ou outorgação das Constituições Federais Brasileiras, a criança ou a infância foram ocupando diferentes espaços, conforme excertos trazidos na tabela a seguir:

Título: Constituições Federais e infância

CONSTITUIÇÃO	REFERÊNCIA À CRIANÇA
	<p>Não há qualquer referência de proteção à criança.</p> <p>Há apenas o Título 8º dedicado às disposições gerais, garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros.</p>

<p>Constituição de 1824</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I Império - Dom Pedro I - Outorgada 	<p>O artigo 179 dedicado à <i>“inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio:”</i></p> <p>Dentre os incisos, destaco:</p> <p><i>XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.</i></p> <p><i>Apesar de não ser uma norma dirigida exclusivamente à criança, pode ser aplicada à ela.</i></p>
<p>Constituição de 1891</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano - Deodoro da Fonseca - Promulgada 	<p>Não há qualquer referência de proteção à criança, nem mesmo as palavras criança, infância, menor, infante, família, são mencionadas</p>
<p>Constituição de 1934</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano - Era Vargas - Promulgada 	<p>Surge o <i>Título IV Da Ordem Econômica e Social</i></p> <p>Surge o <i>Título V Da família, da educação e da cultura</i></p> <p>São apresentadas normas de amparo à criança da seguinte forma:</p> <p><i>Art 121 - § 3º - Os serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas.</i></p> <p><i>Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:</i></p> <p><i>c) amparar a maternidade e a infância;</i></p> <p><i>f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;</i></p> <p><i>Art 141 - É obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à infância, para o que a União, os Estados e os Municípios destinarão um por cento das respectivas rendas tributárias</i></p>
	<p><i>Art 15 - Compete privativamente à União:</i></p>

<p>Constituição de 1937</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano - Era Vargas - Outorgada 	<p><i>IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;</i></p> <p><i>Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:</i></p> <p><i>XXVII - normas fundamentais da defesa e proteção da saúde, especialmente da saúde da criança.</i></p> <p>DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS: <i>Art 122 - A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:</i></p> <p><i>b) medidas para impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes, assim como as especialmente destinadas à proteção da infância e da juventude;</i></p> <p>DA FAMÍLIA: <i>Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.</i></p> <p><i>O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.</i></p> <p>DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA: <i>Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</i></p>
<p>Constituição de 1946</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano - Eurico Gaspar Dutra - Promulgada 	<p>TÍTULO VI <i>Da Família, da Educação e da Cultura, CAPÍTULO I</i> <i>Da Família:</i></p> <p><i>Art 164 - É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.</i></p>

<p>Constituição de 1967</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano (Ditadura Militar) - Castelo Branco - Outorgada 	<p><i>TÍTULO IV Da Família, da Educação e da Cultura:</i></p> <p><i>Art 167: § 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.</i></p>
<p>Constituição de 1988</p> <p>Contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Republicano - José Sarney - Promulgada 	<p>A Constituição de 1988 apresenta um enorme alargamento no que diz respeito à criança ou infância. É possível ver um aumento significativo de referências a esses termos. Devido a essa proliferação (55 citações), optei por trazer os aspectos concernentes a essa Constituição no decorrer do texto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A Constituição Federal de 1988, traz de maneira bem clara e objetiva sua função. Um documento cujo objetivo primeiro é:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988).

Essa Constituição é considerada uma das mais completas no que diz respeito à garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, sendo direcionado a esse aspecto o TÍTULO II, intitulado “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. Essa Constituição marca também

o alargamento do olhar destinado à infância, ou seja, a infância passa a ocupar um espaço significativo nas disposições contidas nesse documento.

[...] até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (COELHO, 1998, p. 94).

A Constituição de 1988 foi um marco no que diz respeito a alguns princípios vinculados à criança e ao adolescente: proteção integral, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta. O artigo 227, já referenciado nessa sessão, garante que o cuidado com a criança e com o adolescente é dever também da família e da sociedade, tirando a reponsabilidade plena do Estado. Em diversos campos, a infância tem seus direitos sociais garantidos: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social etc. Desde a maternidade, a infância deve ser protegida e cuidada. O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, a partir da “aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil”, bem como deverá garantir “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”, e ainda declara vedada a demissão arbitrária ou sem justa causa “da empregada gestante, desde a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto”. Esses recortes trazidos, são extremamente potentes para pensarmos a condição de cidadão que a criança assume desde o seu nascimento e antes mesmo de nascer, mediante proteção dada à gestante. Gallo (2013) traz uma discussão pertinente acerca desses aspectos ao adjetivar o conceito foucaultiano governamentalidade, como uma governamentalidade democrática.

O termo “governamentalidade democrática” não foi utilizado por Foucault, talvez porque, no contexto da modernidade europeia, fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém, ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país (GALLO, 2013, p. 203).

A Constituição de 1988 é o marco jurídico no que diz respeito aos aspectos das garantias de direitos de todos os cidadãos brasileiros, ficando conhecida portanto, como a “constituição cidadã”. A governamentalidade democrática constitui-se em uma maquinaria, uma engrenagem formada por uma

[...] sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado

nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2013, p. 204).

A engrenagem dessa governamentalidade contemporânea é constituída pelos cinco elementos que Foucault identifica no contexto dos países europeus, sendo esses, os elementos dessa nova governamentalidade: sociedade, economia, população, segurança e liberdade. A articulação desses cinco elementos possibilita o controle e o gerenciamento de toda uma sociedade, o qual consiste em “exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático” (GALLO, 2013, p. 204).

É interessante pensar que uma governamentalidade democrática implica em um controle social. A democracia como uma prática em que o povo é soberano, pressupõe o controle desse povo. Por mais paradoxal que seja essa relação, é importante pensarmos o controle como uma forma de economia do poder, que gerencia a sociedade a partir de modelos normativos globais e ao mesmo tempo instala um sistema de individualização, que atinge cada indivíduo (REVEL, 2005). É nessa microfísica do poder, que uma governamentalidade democrática “estende seus tentáculos a todos os atores sociais, chegando às crianças” (GALLO, 2015, p. 337).

Gallo (2015) sustenta essa governamentalidade democrática a partir da análise de dois documentos: um produzido no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, o *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (1998); outro, produzido no governo de Luís Inácio da Silva, a *Política Nacional de Educação Infantil* (2006). Independente dos contextos em que cada um dos documentos emergiu, o autor destaca que a maquinaria da governamentalidade democrática está presente.

O primeiro documento é fruto de um debate nacional promovido por professores e demais profissionais que atuam diariamente com as crianças. O Referencial tem como objetivo “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 7). O documento é ainda mais específico quando explicita a forma como deve se dar essa cidadania, baseada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 15).

É importante destacar que o Referencial aborda de modo específico, aspectos concernentes à Educação Infantil. Entretanto ao olharmos para o documento ou mesmo para às análises de Gallo (2013; 2015), podemos perceber a intenção de conferir à infância uma posição de cidadã e não somente condições de um sujeito escolar. Embora a própria garantia de uma educação escolar, já é uma condição da sua posição de cidadão, pois ter acesso à Escola é um direito e direitos são conferidos aqueles considerados cidadãos. O atendimento a tais princípios baseado no tripé “Cuidar, Brincar e Educar”, é uma das formas de consolidar e materializar a condição da criança como sujeito de direitos.

O segundo documento analisado por Gallo (2013) é a *Política Nacional de Educação Infantil* produzida pelo Ministério da Educação. O objetivo desse texto é garantir a implementação das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. Nas primeiras páginas do documento, ficam claras as pretensões deste: contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. O tom democrático deste documento e do anterior estão engendrados nessa governamentalidade democrática exercida na Contemporaneidade, ou seja “o mesmo tom de afirmação da cidadania como valor fundamental, já presente no documento anterior, aqui permanece” (GALLO, 2013, p. 206).

Para corroborar as análises feitas pelo autor, trago para essa discussão o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado um dos marcos legais da garantia de direitos desses sujeitos. Scheinvar (2015) caracteriza o ECA como a “expressão da potência subjetiva do Estado de Direito e, como toda lei, uma formação discursiva” (p. 104). O Estatuto de 13 de julho de 1990 é uma lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Artigo 3º destaca que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Esta, é mais uma maneira de governar a infância. Qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, governada, ainda que o veículo desta instrumentalização seja a afirmação de seus “direitos” (GALLO, 2013, p. 207).

A Constituição Federal de 1988 e o ECA trazem um novo olhar sobre a infância e a adolescência ao abranger diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e assinada pelo Brasil em 26 de janeiro de 1990. A partir de tais movimentos, outras ações foram se consolidando em favor da criança e do adolescente. Ainda em 1990 foi criada a *Fundação Abrinq*¹⁹, com o objetivo de promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes, pautada em três eixos: educação, proteção e saúde. Dois anos mais tarde, em 1992, é criado o Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA²⁰. Este órgão prevê o combate à violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, erradicação do trabalho infantil, acompanhamento de projetos no Conselho Nacional referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes. A década de 1990 ainda foi marcada pela I Conferência Nacional dos Direitos da Criança que, daquele momento em diante, ocorreria de dois em dois anos. No documento base da X Conferência Nacional dos Direitos da Criança²¹, de 2015, podemos encontrar referências à década de 1990 como um período importante no que concerne aos direitos das crianças e dos adolescentes:

Consolida-se então, no início da década de noventa no Brasil, no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes, uma nova ordem política e constitucional em que o nosso Estado democrático de direito se fundará na participação social, para efetivação de direitos fundamentais infanto-juvenis. Evidencia-se com isso, sob as asas daquilo que o teórico Norberto Bobbio denominou como a “Era dos Direitos”, um sentido real da garantia dos direitos humanos fazendo a passagem da inspiração

¹⁹ Para saber mais, acessar: <<http://www.fundabrinq.org.br/>>

²⁰ Para saber mais, acessar: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>>

²¹ Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/10a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente/documentos/10a-cndca-documento-base>>

e fundamentação (sem perder o sentido dialético) para efetivação de cidadanias (NICODEMOS e MORAES, 2015, p. 12-13).

Ainda na década de 1990 percebe-se uma regulamentação mais explícita das leis que embasam o trabalho infantil. Em 1998, a idade mínima para o trabalho passa a ser de 16 anos: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1988).

O projeto de transformação no campo jurídico, político-administrativo e social, configurado no Estatuto da Criança e do Adolescente é um grande avanço no que concerne à garantia dos direitos e proteção a crianças e adolescentes nas últimas três décadas. Vogel (2009) confere ao ECA a conversão de muitas pessoas “à causa da proteção integral à infância e juventude. Por causa dele existem e funcionam Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares nos mais diversos recantos do país” (VOGEL, 2009, p. 320). A partir desse avanço, outras leis e programas foram pensados a fim de garantir, com mais eficiência, e diante de novas demandas, os cuidados à infância.

Antes mesmo do Estatuto surgir, a Declaração de Direitos da Criança estabelecida pela Organização das Nações Unidas em 1959, traz dez princípios que destacam os direitos das crianças. Diferente do ECA, a Declaração, não traz medidas regulatórias e é extremamente mais sucinta. Apresenta-se como uma carta que defende o direito à liberdade, aos estudos, ao brincar e ao convívio social das crianças. O primeiro princípio, traz o caráter inclusivo desta Declaração, ao preconizar que: “Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família”. A Declaração de Direitos da Criança e o ECA, apesar de emergirem em décadas distintas possuem uma correlação se formos pensar que o primeiro declara os direitos que deveriam ser assegurados a toda e qualquer criança, já o segundo, garante em lei a efetivação destes direitos. Essa forma de proteção à criança, é uma das condições de possibilidade para pensarmos a centralidade que estes sujeitos ocupam na atualidade. Além de colocarem as crianças para dentro do jogo econômico, essas práticas acionam diferentes setores e segmentos sociais.

A garantia dos direitos das crianças, asseguradas no ECA, são condições de possibilidade para outras políticas e programas que surgiram, com o objetivo de reforçar

e alinhar os cuidados de proteção integral à criança. O programa Primeira Infância Melhor (PIM), de 2006, é uma política pública pioneira, uma vez que realiza o movimento de visitas domiciliares e comunitárias com o objetivo de garantir que os direitos à saúde, educação e demais cuidados destinados às crianças, principalmente em condição de vulnerabilidade social, estejam sendo atendidos. Esta política compõe uma das principais ações do Governo do Estado e é reconhecida a nível federal como uma das políticas mais consistentes voltadas para a Infância da América Latina.

Todos esses movimentos ou essas tramas fornecem as condições de possibilidade para pensarmos dentro de quais enredos a infância tem sido constituída na Contemporaneidade. Se por um lado há a garantia dos seus direitos, por outro, essa garantia acaba por capturá-los e colocá-los para dentro do jogo econômico, sendo a afirmação dos seus direitos, a forma de instrumentalizar a infância (GALLO, 2015). Embora tenha mostrado algumas práticas de governo entre crianças e adultos no contemporâneo, ressalto que esta é uma pesquisa genealógica que visa mostrar quais condições possibilitaram o surgimento daquilo que venho entendendo como infantocracia.

Na próxima seção irei investir em três movimentos que percebo enredados nas práticas infantocráticas. Um primeiro movimento de captura dos sujeitos infantis. Para dar conta desse aspecto irei aprofundar as discussões iniciadas neste capítulo sobre Programas, Leis e movimentos voltados para a infância. Um segundo aspecto que percebo é o de discursos de enaltecimento da infância veiculados na mídia. Diferentes reportagens e artigos circulam em sites ou redes sociais, conferindo à infância uma posição central na organização da sociedade Contemporânea. Um terceiro movimento, é o de trazer as narrativas das práticas infantocráticas, bem como a posição das crianças como protagonista na relação estabelecida com os adultos.

3 A INFANTOCRACIA E OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Posso afirmar que a infância e os aspectos concernentes a esta temática me desafiam constantemente. Desafiam-me no sentido mais simples de tentar compreender que infância é esta que está aí. Por onde se caminhou e que percursos foram trilhados nos mais diversos campos que envolvem a infância. Essas questões que não são propriamente interrogações movimentaram cada página dessa Tese. Conforme já mencionei antes, não pretendo julgar se a infância contemporânea é melhor, mais feliz ou mais amada que outra infância, em outro tempo histórico. O que procurei até o momento foi mostrar que a partir de Políticas, Programas e Leis voltadas para a população infantil, estes sujeitos foram produzidos como sujeitos de direito e protagonistas, o que se constituiu como condição de possibilidade para o exercício das práticas de governo atuais entre crianças e adultos.

A cartografia apresentou-se como uma grande aliada nessa pesquisa, no que diz respeito à seleção e organização dos materiais analisados, uma vez que sua utilidade consiste em poder olhar para diferentes espaços, diversos lados, fontes e lugares. Segundo Oliveira e Paraíso (2012) “a cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração” (p. 162). Os acidentes do terreno, as curvas, os caminhos e descaminhos me permitiram olhar para as práticas exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, em diferentes espaços e contextos. Essas práticas constituíram-se naquilo que venho entendendo como práticas infantocráticas, ou seja, práticas que permitem ver um deslocamento das formas de governo infantil.

Pude perceber que essas práticas do presente não se constituíram simplesmente agora. São práticas que tiveram suas condições de possibilidade a partir de outros movimentos e tramas. Desde a concepção de uma infância a ser cuidada, protegida e olhada, como sustenta o sentimento moderno de infância, até uma infância de direitos, garantidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses movimentos tornaram possível a forma como escolhi olhar para as práticas infantis

no presente. Para reforçar a ideia que vem sendo desenvolvida nesta Tese de que, atualmente as crianças tem se constituído dentro de uma lógica em que exercem um regime de governo sobre os adultos, destaco algumas estratégias de captura desses sujeitos, as quais os colocaram para dentro do jogo econômico favorecendo sua constituição. Em seguida, destaco alguns discursos sobre a infância contemporânea que corroboram a ideia de um protagonismo infantil na atualidade. Para finalizar esta seção, trago algumas cenas cotidianas que configuram o que venho compreendendo por infantocracia ou práticas infantocráticas: novas formas de compreender e viver o exercício de práticas de governo atuais entre crianças e adultos engendradas na lógica da governamentalidade neoliberal.

3.1 A PROTEÇÃO INTEGRAL COMO ESTRATÉGIA DE CAPTURA DOS SUJEITOS INFANTIS

Foucault distingue três sentidos do termo “estratégia”:
 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória.

(CASTRO, 2009, p. 151-152)

Estratégia de guerra é um plano pensado, organizado, planejado para se vencer uma batalha ou um confronto. A estratégia é articulada para se atingir um objetivo e uma finalidade. Estratégia é a forma encontrada para fazer algo funcionar ou ainda para manter um dispositivo de poder. A isso, Foucault (2015a) deu o nome de estratégias de poder.

Identifico em diferentes Políticas, Programas e Leis, diversas estratégias que têm como objetivo incluir e produzir os sujeitos infantis dentro da lógica da governamentalidade neoliberal. Em relação ao neoliberalismo Dutra, Freitas e Machado (2017) afirmam:

O neoliberalismo constitui formas de vida cada vez mais conduzidas e governadas por princípios de mercado e autorreflexão, mas para essa

racionalidade funcionar é preciso um princípio básico e fundamental: incluir a todos no jogo econômico (p. 47).

A estratégia da racionalidade neoliberal é incluir todos os sujeitos no jogo econômico e ainda fazer com que esses permaneçam nessa lógica. As autoras reforçam a ideia de Lopes (2009) que argumenta que todos estamos sendo conduzidos a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

As políticas em torno da infância vêm ocupando um espaço importante e que merece um olhar singular. Conforme já mencionado anteriormente, a Roda dos Expostos “constituiu-se como uma das instituições brasileiras de maior duração, tendo sido criada no período colonial e sendo extinta apenas na década de 1950” (CRUZ, HILLESHEIM e GUARESCHI, 2005, p. 42), sendo considerada a primeira instituição de assistência social destinada à criança abandonada. Bujes (2000) destaca que atrelada à invenção da infância estão estas formas de intervenção social (Roda dos Expostos), as quais estão implicadas em práticas de regulação e controle. Nesse sentido, ao analisar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a autora destaca o caráter disciplinador e normalizador desse documento e afirma que os discursos das políticas voltadas para a infância manifestam “uma vontade de poder sobre as crianças e de que estratégias este (o poder) se vale para produzir um determinado tipo de subjetividade” (BUJES, 2000, p. 26).

Os sujeitos infantis quando percebidos de uma outra forma na sociedade moderna, tornam-se objeto de intervenção. O desbloqueio das artes de governar esteve ligado à “emergência do problema da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 138) conforme discutido nesta Tese, na seção *A governamentalidade como grade de inteligibilidade*. Neste contexto, muda-se o lugar da infância, uma vez que o poder soberano perde a sua potência e é substituído por uma nova forma de governar. As relações entre adultos e crianças se modifica, pois a família passa a ocupar uma função diferente daquela que vinha desempenhando:

[...] o que vai aparecer neste momento é a família como elemento no interior da população e como apoio fundamental para governar esta. Em outra palavras, até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população vai aparecer como absolutamente irreduzível à família, a família passa para o nível inferior em relação à população; aparece como elemento no interior da população (FOUCAULT, 2008a, p. 139).

A família deixa de ser modelo e torna-se um instrumento privilegiado para o governo das populações, inclusive para o governo da população infantil. O governo passa

a agir sobre as populações, sendo essa sua meta final. Agir sobre as populações significa aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde etc. Essas ações se darão a partir de campanhas que por meio de técnicas e estratégias vão controlar os fluxos dessas populações: natalidade, mortalidade, entre outros aspectos que afetam o contingente populacional. A ideia de governar cada vez mais e no detalhe constitui-se como uma característica da governamentalidade neoliberal, diferenciando-se da racionalidade política do liberalismo, que tinha como pressuposto governar cada vez menos, para deixar aparecer o jogo do mercado. Essa é a especificidade do liberalismo, que segundo Castro (2009) consiste em:

[...] sustentar que o governo, a ação de governar a conduta dos indivíduos a partir do Estado, não pode ser um fim em si mesmo [...]. O mercado foi o lugar privilegiado para provar a racionalidade política própria do liberalismo, isto é, a necessidade de limitar a ação de governo” (p. 244).

Estamos inseridos na lógica de uma racionalidade política neoliberal, em que “é preciso que o sujeito se torne governamentalizável para então existir a possibilidade de agir sobre ele” (MACHADO, 2016, p. 85). Agir sobre o sujeito significa torná-lo objeto da economia, assim, “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (COSTA, 2009, p. 176). Isso significa analisar a conduta econômica do trabalho que é exercido pelos seres humanos, bem como compreender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por quem a exerce. Por capital, Foucault (2008) entende “tudo o que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura” (p. 308). Dentro do que pode ser considerado uma fonte de renda futura, temos a população infantil, que, nas configurações da racionalidade neoliberal, não escapa das estratégias e técnicas de captura.

[...] sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que [o capital humano] é constituído por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que as horas que uma mãe de família passa ao lado dos filhos, quando ele ainda está no berço vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem, para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagrarem tantas horas do que se lhe consagraram menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais aos seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir capital humano (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Investir na população infantil não se configura em uma prática de benemerência, mas sim como uma ação no sentido de evitar que esses sujeitos escapem aos controles

daquilo que visa a normalização social. Para tanto, as políticas voltadas para a infância buscam colocar para dentro do jogo econômico os sujeitos infantis, constituindo-os como sujeitos de direitos e protagonistas.

Diferentes políticas e programas têm sido colocados em ação com o objetivo de capturar os sujeitos infantis nos mais diversos âmbitos. Numa racionalidade neoliberal, percebemos um deslocamento dos objetivos das políticas voltadas para a infância. Em relação a isso e encontrando na teorização foucaultiana elementos para pensar esse deslocamento, Bujes (2015) afirma: “enquanto numa lógica associada ao liberalismo as práticas de cuidados eram vistas como um direito *das* crianças, o neoliberalismo considera a provisão de cuidados como investimento *nas* crianças (p. 274). Investir nesses sujeitos passou a ser a prioridade das políticas públicas a partir de década de 1990, através da lógica da garantia de direitos. Ao garantir os direitos das crianças, não apenas se configura um movimento de proteção, mas ocorre a instrumentalização desses sujeitos (GALLO, 2013).

A partir dessa instrumentalização temos um cenário paradoxal. Se de um lado temos uma criança de direitos, os quais são garantidos por uma lógica de governamentalidade democrática, como afirma Gallo (2013), por outro, temos a instrumentalização dessa população como condição para o exercício de práticas de governo sobre os adultos. Explico essa afirmação trazendo como pano de fundo a Lei Menino Bernardo²², de 2014, que ficou popularmente conhecida como a Lei da Palmada. A referida lei especifica o que já vinha descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual condenava maus-tratos à criança e ao adolescente; entretanto, não é especificado se maus-tratos físicos e/ou morais. A Lei 13.010 garante à criança ser educada e cuidada sem o uso de castigos físicos ou de tratamento desumano:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

²² A Lei recebeu este nome devido ao acontecimento envolvendo a morte de Bernardo (11 anos), morto a partir de uma ação envolvendo o pai e a madrasta do menino.

Essa lei ainda prevê a punição dos pais e demais responsáveis destinados a cuidar das crianças caso haja maus-tratos nessa relação. Em diferentes mídias e redes sociais, a Lei da Palmada foi questionada e, ainda hoje, gera polêmica sobre a intervenção do Estado em questões consideradas privadas da família. Entendendo o caso do Menino Bernardo como um fato extremo, outras práticas como um “tapinha na bunda não mata ninguém” vêm causando grande polêmica. Reinaldo Azevedo, colunista da Revista Veja, publicou uma matéria com a seguinte chamada “*Uma lei com a idade mental do “Xou da Xuxa” e a idade moral do stalinismo ou do fascismo*”. Na reportagem, o jornalista questiona se um tapa é capaz de humilhar ou ridicularizar a criança e ainda pergunta se o “pai-estado opta por punir os adultos, em vez de educá-los? O Estado recorre, assim, à palmada para punir a palmada???”. Em outra revista de grande circulação, a Lei da Palmada também foi assunto de matéria. A Revista Época, em junho de 2014, publicou a seguinte manchete: *Nosso maior problema é a palmada?* Na coluna, a jornalista Mônica El Bayeh teme por uma lei que deixe "os pintinhos" intocáveis. Nessa reportagem, a jornalista relatou uma experiência vivenciada com seu filho, que optei por trazer na íntegra, pois se alinha às cenas já descritas nessa tese:

Já passei maus bocados por conta de choros de criança. Uma vez saí com meu filho pequeno. Sentei o garoto no balcão de uma lanchonete fast food. E com toda a paciência lhe perguntei o que ele queria comer. Só isso! Não lhe encostei um dedo. Estava com tempo e com toda a disponibilidade do mundo para passar aquela tarde com ele. O menino não só não me respondeu, como caiu num pranto convulsivo. Sem razão aparente. Seria emoção? Não houve Cristo que o fizesse parar. A lanchonete inteira parou para assistir. É horrível como as pessoas assistem a sua desgraça com interesse. Nem se incomodam em disfarçar. Minha cara foi ao chão. Pior foi perceber o segurança se aproximando, me cercando, observando de um lado e outro para descobrir por onde eu machucava a criança. Um sufoco. Poderia ter sido denunciada fácil por maus-tratos. E jamais conseguiria provar que focinho de porco não é tomada. Como terminou a história? Ele parou de chorar, escolheu hambúrguer. Ganhou brinde e ficou satisfeito. Eu um trapo e ele bem satisfeito.

A jornalista critica a forma como a Lei encara um tapa na bunda e apresenta diversas outras formas de agressão que não deixam marcas físicas, mas sim comprometimentos emocionais e que não são punidos por nenhuma outra lei:

- *Um xingamento sussurrado ao pé de orelha para as pessoas da mesa ao lado não perceberem;*
 - *Comentários diários do quanto aquela criança é ruim, desajeitada, burra e nunca faz nada direito;*

- *Um olhar de desvalorização. Um olhar de vergonha. Um olhar de " por que é que você é assim?;*
- *A falta de um olhar. Tem ideia do que é não ser olhado com carinho e atenção? Dói mais que qualquer tapa. Talvez nesse a gente nem consiga fazer a conversão;*
- *A ausência de um carinho, de um colo, de uma palavra de amor;*
- *A ausência do limite que educa.*

Com punição ou não, as relações entre adultos e crianças extrapolam a esfera privada e passam a ser assunto de ordem pública. O Estado tem o dever de garantir e assegurar os direitos das crianças como educação, alimentação, saúde e lazer. A Lei Menino Bernardo evidencia uma preocupação do Estado com a segurança e integridade da criança, além de ser pensada como uma prática de gerenciamento das relações entre crianças e adultos, que objetivam conduzir a conduta do outro. Nessa lógica podemos pensar nas Creches e Pré-escolas, como forma de conduzir as condutas dos infantes através de ensinamentos de hábitos e maneiras mais adequadas para se comportarem na sociedade (BUJES, 2001). Ao analisar o Ensino Fundamental de Nove Anos, Mota (2010) percebe que esta é uma estratégia de captura dos sujeitos infantis, que estabelece outras normas, outros rituais, outra organização de espaço e tempo.

Identifico algumas políticas em torno da infância que constituem-se enquanto estratégias de captura do sujeito infantil. Tornar a infância objeto dessas políticas significa lançar sobre elas saberes que servem para melhor governá-las e melhor conduzi-las. Lemos (2015) em seu artigo *A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança*, analisa as práticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e percebe que esta lança mão de ações que compõe uma gestão governamentalizada da vida de crianças e adolescentes, engendradas numa racionalidade sustentada pelo objeto capital social. A autora conclui que a UNESCO tem efetivado um conjunto de intervenções neoliberais que visam uma sociedade governamentalizada. Nesse sentido, Lemos (2015) afirma que:

A gestão da população e a regulamentação por meio da lei se mesclam, nas tentativas de assegurar liberdade com segurança de modo concomitante, população e povo em jogo, sujeito de investimento econômico e sujeito de direitos entrelaçados, norma e lei (p. 123).

Pensar os sujeitos infantis como sujeitos de direitos e ao mesmo tempo sujeitos econômicos é a grande potência para se compreender porque a população infantil tem sido alvo de investimentos do governo. Como já dito anteriormente, o ECA consagra uma nova abordagem em relação à infância e à adolescência. Neste novo marco, ambos deixam

de ser vistos como um risco social ou portadores de necessidades e passam agora a ser considerados sujeitos de direitos, sendo portanto, incluídos no âmbito jurídico. Scheinvar (2015) afirma que o ECA é uma lei que se apresenta como “expressão da subjetividade penal que a entende como um mecanismo de controle biopolítico fundamental” (p. 104). O discurso de proteção integral é uma das grandes estratégias de captura dos sujeitos infantis. Ao garantir a proteção integral de todos perante à lei, traz para dentro das regras do jogo toda a população infantil e adolescente, assim, a “proteção integral torna-se uma formação discursiva, uma referência regulatória, e produz estratégias de governo” (p. 111). Em nome da premissa da proteção integral cria-se todo um sistema para garantir essa proteção, tornando a população-alvo desse discurso, no caso a população infantil, regulada.

Nessa mesma lógica de atender de forma integral a criança, a Política Pública Primeira Infância Melhor (PIM), foi uma ação pioneira pois estabeleceu como estratégia de ação, visitas domiciliares a crianças em situação de vulnerabilidade social. O objetivo dessa política é a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância, a partir da orientação dada às famílias, através de sua cultura e experiências. Tanto o ECA quanto o PIM são estratégias biopolíticas que visam a proteção da criança e dentro dessa lógica, “quem protege pode definir condutas, crenças, desejos, de maneira a vigiar, examinar, compreender, controlar e disciplinar” (NASCIMENTO, 2015, p. 283), uma vez que posicionam os sujeitos infantis dentro de determinada discursividade.

No curso *Em Defesa da Sociedade*, Foucault (2010c) vai definir o que entende por biopolítica ao apresentar uma nova técnica de poder que não a disciplinar, que não age sobre o corpo, mas sim sobre “a vida dos homens, ou ainda se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo, no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2010c, p. 204). Com a emergência da população veio a necessidade de agir sobre essa população, de conhecê-la para então melhor governá-la. Conhecer nos seus mais diversos âmbitos: número de nascimentos, óbitos, taxa de reprodução, fecundidade etc. Todos esses processos constituíram os primeiros objetos de saber e portanto os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 2010c).

O filósofo francês vai dizer que essa nova forma de poder traz algumas questões importantes, mais precisamente três aspectos que devem ser considerados. O primeiro deles se refere ao fato de que a disciplina lidava praticamente com o indivíduo e com o seu corpo; já a biopolítica lida com a população, e a população como problema político

aparece nesse momento. Um segundo ponto que Foucault destaca é em relação à natureza dos elementos que são levados em consideração: “fenômenos aleatórios e imprevisíveis, se os tomarmos neles mesmos, individualmente, mas que apresentam, no plano coletivo, constantes que é fácil, ou em todo caso possível, estabelecer” (FOUCAULT, 2010c, p. 206). Esses são fenômenos de série, que ocorrem numa população considerada em sua duração. O terceiro apontamento faz referência aos mecanismos implantados pela biopolítica e no que eles operam. Diferente da disciplina, os mecanismos aqui são globais, uma vez que eles buscam

[...] agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos dos homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2010c, p. 207).

Ao levar em conta a vida, essa nova forma de poder configura-se na lógica de fazer viver. Diferentemente da soberania que fazia morrer e deixava viver, aparece agora um novo poder “que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2010c, p. 207). Nessa lógica, compreendo as políticas voltadas para a infância, como estratégias biopolíticas uma vez que regulamentam a vida da população infantil, agindo sobre estes sujeitos com o objetivo de garantir seus direitos, ou seja, garantir a eles as condições de vida sustentadas na forma da lei.

Há sete anos, em janeiro de 2011, foi criada a Secretaria de Políticas Para Crianças, Adolescentes e Juventude, com o objetivo de “assegurar a plenitude das condições indispensáveis ao crescimento e desenvolvimento saudáveis da infância, adolescência e juventude, seguindo as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Também pautada pelo princípio da proteção integral, a Secretaria aponta que sua missão é a de “promover e garantir o direito das crianças, adolescentes e juventude do Distrito Federal”, tendo como visão “que todas as crianças, adolescentes e jovens do Distrito Federal tenham garantida a integralidade de seus direitos”.

Já no final de década de 1950, mais precisamente em 1959, foi anunciada a Declaração dos Direitos da Criança, que conta com dez princípios que visam que a criança tenha uma infância feliz, podendo gozar de todos seus direitos e liberdades. Os dois primeiros princípios apresentados, destacam que:

Princípio I: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra

natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio II: A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.

Novamente é possível perceber a marca da proteção integral como uma forma de garantir a todos, os direitos previstos nesta Declaração. Além de garantir a todas as crianças, garante em sua totalidade: tudo a todos. Essa premissa me remete ao pensamento de Comenius que com o ideal de pansofia, prega um ensinar “tudo a todos”.

A proteção integral aparece como uma marca nas diferentes ações²³ voltadas para a criança: Estatuto da Criança e do Adolescente, Primeira Infância Melhor, Lei Menino Bernardo, Secretaria de Políticas Para Crianças, Adolescentes e Juventude, Declaração dos Direitos da Criança. São lançados movimentos não apenas em direção ao público-alvo infantil, mas sim buscando atingir outros setores sociais:

O Estatuto da Criança e do Adolescente para alcançar o objetivo da “proteção integral” instituiu uma ação conjunta entre governo e sociedade, implementada na criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nos âmbitos dos governos federal, estadual e municipal. Articulado um projeto político de proteção à criança e ao adolescente em que governo e sociedade civil se comprometam com essa política de forma efetiva, como um todo (VIEIRA e ROSENBERG, 2010, p. 129).

Vieira e Rosenberg (2010) ao analisarem o princípio da integralidade dentro do campo de conhecimento da Saúde Pública, percebem que essa noção não é apenas uma atitude presente nas mais diferentes políticas, programas, leis ou ações deste campo, mas sim uma “marca no modo de organização do processo de trabalho” (p. 130). A integralidade das mais diferentes ações constituem-se como uma estratégia de captura para colocar todos os sujeitos para dentro do jogo, uma vez que o princípio da

²³ Embora não tenham sido contemplados nesta Tese, destaca-se a importância de dois Programas do Governos Federal: Brasil Carinhoso (2012) e Criança Feliz (2016). O primeiro consiste na transferência de recursos financeiros para custear vinculadas à Educação Infantil. O segundo, tem como objetivo, através de visitas familiares, acompanhar e dar orientações importantes para fortalecer o vínculo familiar e potencializar o desenvolvimento infantil integral na primeira infância. Ambos são ações recentes que podem ser pensadas como mais uma forma de produção da crianças de direito, a partir do princípio da proteção integral.

integralidade só será possível com o envolvimento de todos os atores sociais, como já anuncia a Declaração do Direitos da Criança que “apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza”. Lopes e Fabris (2013a, 2013b) destacam que incluir a todos, sem distinção, é uma característica da Contemporaneidade e que atingir o governo da população se constitui em “práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 29).

Dentro da racionalidade neoliberal, entendendo o neoliberalismo como uma forma de vida do presente, diferentes práticas são instituídas com o objetivo de posicionar os sujeitos dentro de uma lógica econômica. Para que esse movimento ocorra, Lopes (2009) destaca algumas duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal:

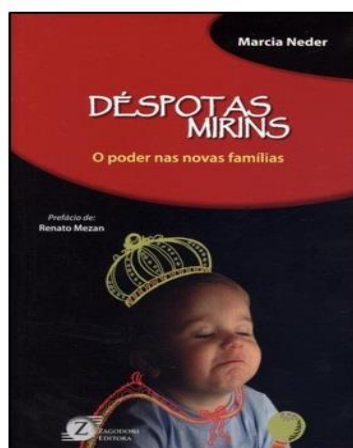
A primeira é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar (LOPES, 2009, p. 155).

Ao convocar outros sujeitos como pais, mães, organizações voluntárias, advogados, escolas, autoridades locais, entre outros, essas políticas acionam diferentes segmentos da população, que irão se enredar nos mais diversos níveis de envolvimento para garantir o princípio da proteção integral às crianças. Nesse contexto a proteção integral se constitui em uma estratégia da racionalidade neoliberal para capturar os sujeitos infantis, colocando-os para dentro do jogo. Percebo ainda que há um outro movimento de captura e ao mesmo tempo de instrumentalização dos sujeitos infantis através dos discursos que circulam na mídia sobre a infância Contemporânea. A população infantil, alvo de inúmeras políticas teve seus direitos garantidos e sustentados em forma de lei. Inúmeros saberes foram produzidos acerca dessa população, a qual passou a ser alvo de práticas de governo e ao mesmo tempo passou a ser objeto de práticas de empoderamento através de discursos que circulam nos espaços midiáticos.

Nas mais diversas formas de enunciado, diversas reportagens dão destaque para o protagonismo infantil na sociedade contemporânea. Buscam justificativas para as crianças rebeldes ou para aquelas que lideram os espaços familiares. Esses discursos sobre a infância contemporânea também são uma forma de colocar para dentro do jogo aqueles sujeitos que escapam, que questionam a autoridade nas suas mais diversas formas de expressão: pais e mães, escola e professores, regras e leis.

3.2 DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Ao longo da trajetória do Doutorado me deparei com um livro que me instigou, mais especificamente a capa deste livro. O livro intitulado “*Déspotas Mirins: o poder nas novas famílias*”²⁴, da psicanalista Márcia Neder, traz na capa, a imagem de um bebê com uma coroa na cabeça. Essa imagem mexeu comigo de uma forma muito direta e me causou um certo desconforto. Seriam os bebês os novos reis das famílias? Estaríamos vivendo uma ditadura da infância? Esses questionamentos me levaram a procurar outras referências e materiais que abordassem essas questões. Busquei portanto, sites, revistas, redes sociais, jornais etc, que tratavam de questões relacionadas à infância. Esse movimento de poder olhar para vários instrumentos me colocou novamente na condição de pesquisador cartógrafo, levando em conta a pluralidade de materiais, nos mais diversos espaços. Trago a seguir, alguns títulos, imagens e recortes desses materiais:



Fonte: elaborada pela autora

²⁴ Ao longo do livro, a autora discorre sobre a novo poder que vem ganhando espaço nas famílias atuais: o poder da crianças. Neder analisa como nessas famílias a criança vem ocupando um espaço central. A autora cunha o conceito de “pedocracia”, que por vezes chama de “filiarcado”, discorrendo sobre uma forma de vida em que os pais tornam-se súditos dos filhos.



"APRENDER A LIDAR COM AS FRUSTRAÇÕES É UMA IMPORTANTE HABILIDADE PARA TODA A VIDA. O RESULTADO DISSO TUDO SÃO MENOS BIRRAS E MAIS TEMPO LIVRE."

EXISTEM MÉTODOS QUE DIZEM SIM AO CHORO, MAS COMO DEIXAR O BEBÊ SE ESGOELAR DE BERRAR JÁ QUE A ÚNICA FORMA DE COMUNICAÇÃO PARA INDICAR PROBLEMAS E DESCONFORTOS DELES É ESSA?

POR LUCIANA LOEWE, mãe de Teresa e Alice

Criança cheia de vontade própria é capaz de grandes conquistas!

De Mãe para Mãe

02/09/17 By: Renata Pires



BEM-ESTAR

Deixar o bebê chorar melhora a qualidade do sono, diz estudo

Médico enumera sete pecados capitais cometidos contra a infância

Por que não se deve deixar o bebê chorar



Vilma Medina
Diretora de Guiainfantil.com
25 de agosto de 2016



Durante muito tempo se pensou que o melhor para que o bebê aprenda a lição é deixar que chore, não atendê-lo no momento da 'birra'. No entanto, um recente estudo nos alerta sobre essa prática: [deixar chorar a um bebê](#) entre 0 e 3 anos pode ser muito prejudicial para o seu desenvolvimento emocional. Por quê?

O Dr. James McKenna, diretor do Laboratório do Sono da Universidade de Notre Dame, explica que existe uma zona do cérebro, a região orbital central, que se desenvolve desde o nascimento até os 3 anos. Esta zona é a encarregada de controlar o estresse e a ansiedade. Se durante esta etapa o bebê suporta doses elevadas de estresse, sua capacidade de 'lutar' contra o estresse ficará prejudicada para sempre.

COMPORTAMENTO

Crianças que levam palmadas correm mais riscos de ter problemas mentais, aponta estudo

Pesquisa analisou os efeitos do castigo físico em 160 mil crianças



A era da infantocracia



Fonte: elaborada pela autora

Ao me me debruçar sobre estes e outros materiais, pude fazer três constatações que foram fundamentais para as análises realizadas: 1) a maioria das reportagens traz a análise de especialistas como psicólogos, psicanalistas, educadores, neurocientistas e pediatras; 2) destacam que seus estudos foram feitos em Universidades como a Universidade de Cambridge, Universidade do Texas, Universidade da Califórnia, Universidade de Minnesota, Universidade de Notre Dame, garantindo assim seu *status* de cientificidade, discursos válidos; 3) a divisão entre as reportagens que questionam o empoderamento infantil e as que julgam potente esse movimento. Para tornar mais clara a forma como compreendi e fiz a leitura desses materiais, irei discorrer sobre cada uma dessas categorias, tentando articular as minhas percepções com essa nova forma de constituição do sujeito infantil.

Foucault (2009) na célebre aula inaugural no Collège de France, *A Ordem do Discurso*, traz que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 37). Mais adiante, Foucault vai afirmar que existem três formas de coerção do discurso: as coerções que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias e as que selecionam os sujeitos que falam. A primeira análise que faço diz respeito aos discursos presentes nas reportagens analisadas, as quais selecionam os sujeitos mais autorizados a falarem sobre a infância. Na reportagem intitulada “*Por que não se deve deixar o bebê chorar?*”, é feita uma entrevista com o médico James McKenna, diretor do Laboratório do Sono da Universidade de Notre Dame, acerca das implicações do choro na vida de uma criança.

O que pode acontecer a um bebê que está sendo submetido a grandes doses de estresse nos seus primeiros 3 anos de vida? Segundo o Dr. McKenna, crescerá como uma criança que desconfia de todos, que prefere o isolamento, temerosa, com a autoestima baixa, com um vazio interior, com problemas para controlar as suas emoções, mais ansiosas e menos cooperantes. (Guia Infantil, 2016)

Trazer um especialista ou *expert* em determinado assunto é uma estratégia biopolítica que tem como objetivo atingir aqueles que estão em contato com os sujeitos infantis. Aquino (2013) ao analisar o jogo do *expert* no governo docente, inspirado por Rose (1998), afirma que os *experts* são:

[...] aqueles personagens sociais contemporâneos encarregados, segundo Nikolas Rose (1998), de produzir topografias morais, bem como de tutelar seu uso, operando por meio de uma ação a distância sobre as escolhas cotidianas dos cidadãos (AQUINO, 2013, p. 205).

A Revista *Pais & Filhos*, em 2015, noticia a reportagem intitulada “*Choro não!*”. Nela, novamente são trazidos especialistas que criticam a conduta de pais e mães que deixam os filhos chorarem alegando que o “choro é o único meio que o bebê tem de expressar suas emoções e necessidades”. Esse entendimento se contrapõe ao movimento de “Ferberização”, cunhado pelo médico americano Richard Ferber. Ele sustenta a ideia de que a criança precisa chorar para aprender a acalmar-se sozinha e, ainda, que a melhor forma de fazer os bebês pararem de chorar é deixando-os chorar.

O discurso do *expert* tem como objetivo agir sobre a conduta do outro, o qual pode passar a se conduzir a partir dessa “autorização discursiva mobilizada pelo discurso do *expert*” (AQUINO, 2013, p. 206). Os saberes dos *experts*, segundo Traversini e Bello (2011) que “se servem de uma ampla gama de dados coletados e registrados, subsidiam as decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população” (p. 861).

Segundo o palestrante, as crianças brasileiras vêm sendo muito maltratadas pela sociedade. “Além de o país não oferecer boas condições de saúde, moradia, educação e segurança, os pais e cuidadores das crianças têm cometido pecados ao longo de sua criação” (TEDx Talks, 2015).

O trecho acima é parte da fala do médico pediatra Daniel Becker durante sua apresentação no TEDx Laçador, realizado em Porto Alegre/RS, em junho de 2015. O *expert* aponta os sete pecados capitais cometidos contra a criança: 1) privação do nascimento natural e do aleitamento materno, 2) terceirização da infância, 3) intoxicação da infância, 4) confinamento e distração permanente, 5) mercantilização da Infância e Consumismo Infantil, 6) adultização e erotização precoce e 7) entronização e superproteção da infância. Após apontar os “erros” na educação das crianças, o *expert* orienta a melhor maneira para pais e mães educarem seus/suas filhos/as.

Daniel propõe uma solução que passa por mudanças em apenas dois fatores: tempo e espaço. No caso do tempo, o médico sugere que os pais estejam presentes na vida do filho em pelo menos 10% do tempo em que estão acordados. Em uma conta geral, isso representa 1h40 por dia de dedicação aos filhos. Em relação ao espaço, a orientação é estar perto da natureza. “O convívio com o espaço aberto vai afastar a gente das telas, vai reduzir o consumismo e o materialismo excessivos, vai promover o livre brincar (que, por sua vez, vai gerar inteligência, humor e criatividade), vai gerar convívio entre as famílias, vai promover o contato com o ar, o sol e o verde e vai reduzir todos os problemas da infância” (TEDx Talks, 2015).

Outro ponto interessante ao me debruçar sobre os materiais de pesquisa, vai ao encontro da segunda percepção que tive: além de buscarem o discurso do *expert*, as reportagens analisadas vinculadas à temática da infância, reforçam “a legitimidade do expertise via associação da imagem dos entrevistados a centros universitários de prestígio” (AQUINO, 2013, p. 207).

Quanto mais palmadas as crianças levam, maior é o risco de elas apresentarem comportamento antissocial, agressividade, problemas de saúde mental e dificuldades cognitivas. Essa foi a conclusão de um estudo feito por pesquisadores da Universidade do Texas e da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos e publicado na revista científica *Journal of Family Psychology* em abril. (ClicRBS, 2016)

Veiculado pelo site do Jornal Zero Hora, este estudo analisou os efeitos do castigo físico em 160 mil crianças. A pesquisa se deteve a estudos feitos nos últimos 50 anos sobre agressão física ou palmada²⁵ que constataram que qualquer umas das formas não obtém resultados positivos. Ao contrário, diante de uma palmada, a criança acaba tendo reação contrária a desejada pelo adulto. Além do discurso autorizado do especialista, há a legitimação do espaço em que o estudo ou pesquisa foram desenvolvidos, reforçando a ideia trazida por Aquino (2013) de que o discurso do *expertise* é ainda mais aceito quando associado a centro universitários de prestígio.

Quanto cinco anos por cientistas da Universidade de Tulane, nos Estados Unidos, constatou que aquelas cujos pais costumavam disciplinar com tapas tinham 50% mais chances de desenvolver agressividade. (IG São Paulo, 2011)

Aquino (2013) destaca que ao trazer o discurso do *expert* vinculado a Universidades renomadas tem como objetivo assegurar o caráter científico da argumentação dos experts “sustentada, por sua vez, pelo trabalho de investigação teórica e/ou empírica. A voz experiente do perito universitário passa, assim, a definir a pauta de verdade que será deslindada” (p. 207). O discurso do *expert* se constitui no dizer verdadeiro, pois ele está dentro da ordem discursiva. Seu discurso é ainda reforçado por espaços legítimos de saber, a Universidade. Há uma relação entre o que podemos chamar de saber e poder, verdade e poder. A partir dessa interface, Foucault (2015) afirma que:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se

²⁵ O estudo faz uma diferenciação entre agressão física e palmada, sendo esta última definida como bater de mão aberta no bumbum ou nas extremidades do corpo.

verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possível, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2015, p. 224).

As produções de verdades sobre a infância contemporânea vem se constituindo numa estratégia de captura desses sujeitos. Ao falar sobre, ao pensar sobre, se pretende colocar todos para dentro das regras do jogo neoliberal, assim, todos são incluídos, todos são acionados por essa rede: pais, mães, *experts* e crianças.

A terceira categoria diz respeito a divisão de opiniões quando o assunto é a infância. Algumas reportagens questionam o empoderamento infantil e orientam pais e mães a lidarem com essa prática infantil. Por outro lado, há aquelas que destacam a potencialidade de crianças agitadas, rebeldes, cheias de vontade etc.

No ano de 2004, a Revista *Veja*²⁶ trouxe em sua capa da edição de 18 de fevereiro a seguinte reportagem: “*Filhos tiranos, pais perdidos*”. Na matéria, educadores e psicólogos orientam pais e mães a darem limites aos filhos e a não se preocuparem com a imagem de possíveis repressores. A *Folha de São Paulo* também já divulgou matérias que problematizam comportamentos infantis, comparando essas crianças a pequenos ditadores. “*A importância de dizer não*” (junho de 2006) e “*Pequenos imperadores*” (outubro do mesmo ano) são dois exemplos de tais matérias. Contardo Calligaris, escreve em sua coluna na *Folha de São Paulo*, a matéria intitulada “*Tirania Infantil*” (12 de fevereiro de 2009). Nela, o escritor e psicanalista discorre sobre o fato de as crianças controlarem seus pais e atribui isso à vontade dos pais em verem seus filhos felizes, fazendo o seguinte questionamento:

“*Como aguentar a infelicidade daqueles que são encarregados de me mostrar desde já a felicidade que eu não tive, mas que terei post mortem?*” (Folha de São Paulo, 2009).

Deixar os filhos felizes têm sido uma das mais fortes marcas das relações entre pais e filhos. Evitar que os filhos se frustrem, é uma das principais características que psicólogos, educadores, psicanalistas percebem na atualidade. A *Revista Veja* trouxe uma matéria muito interessante sobre o aumento do número de crianças atendidas em

²⁶ Revista brasileira com distribuição semanal, criada em 1968.

consultórios de Psicologia e um dos motivos atribuídos a esse aumento, diz respeito à frustração, ou melhor, a não frustração das crianças:

“Esse tema é praticamente unânime entre psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e terapeutas, seja qual for a linha de atuação. As crianças de hoje são mais mimadas. Os pais passam menos tempo ao lado dos filhos — porque não moram juntos ou trabalham demais — e tentam compensar essa “deficiência” da pior forma possível, esquecendo-se de dizer a palavrinha mágica “não”. Os consultórios estão abarrotados de “reizinhos da casa” que não conseguem lidar com as frustrações naturais da vida” (Veja São Paulo, junho de 2017).

Há uma corrente de especialistas que defendem a ideia de que a criança precisa se deparar com situações de frustração, pois assim se tornará um adulto capaz de lidar com os desafios que poderá se deparar ao longo de sua formação. O pediatra e neonatologista Nelson Douglas Ejzenbaum, membro da Sociedade Brasileira de Pediatria, afirma que o bebê de um ano já compreende o significado do não:

“O bebê de 1 ano já compreende o ‘não’. É por isso que essa é a primeira palavra de muitos. Aos 2 anos, ele passa a entender também que o ‘não’ pode trazer consequências, como um castigo. Dar limites é extremamente importante para a formação” (Revista Crescer, novembro de 2016).

O pediatra ainda afirma que essa falta de limites pode gerar sentimento de rebeldia nas crianças, uma vez que irão opor-se à autoridade do adulto quando estes lhe fornecerem o tão ignorado ‘não’. Em contrapartida, essa rebeldia pode gerar crianças cheias de vontade própria, que serão as grandes líderes do futuro:

Se você tem filhos pequenos e costuma repreendê-los toda vez que eles aprontam alguma coisa, é melhor prestar atenção no estudo a seguir. De acordo com pesquisadores da Universidade do Estado do Kansas, nos Estados Unidos, crianças desobedientes tendem a ser líderes de sucesso na vida adulta, justamente pelo comportamento "incontrolável" na infância. (Canaltech, junho de 2015)

Este estudo foi realizado com 13 mil pessoas adultos para verificar o gene responsável pelo transporte de dopamina para o cérebro, sendo a dopamina o neurotransmissor que ajuda a controlar as respostas que o cérebro fornece quando deparado com situações de recompensas e prazeres.

Não seguir as regras está diretamente relacionado de forma positiva com a chance de você se tornar um líder na fase adulta”, explica Wendong Li, professor assistente de ciências psicológicas e autor do estudo. “Esses tipos de comportamentos podem fazer

com que você tenha certa vantagem, pois permitem que os adolescentes explorem os limites e aprendam algo novo. (Canaltech, junho de 2015)

Em relação a isso, acho importante fazer uma reflexão sobre o governo da infância e as formas de tornar essa infância governável. Veiga-Neto (2015) afirma que “se governa a infância a fim de que aqueles que não estavam aí passem a estar aí, de modo que aqueles que não faziam parte da nossa cultura passem a fazer parte dela (p. 55). O governo da infância se dá pela necessidade de colocar esses sujeitos para dentro de uma racionalidade específica. As estratégias de governo emergem pela necessidade de fazer valer todas as formas de proteção à sociedade, era preciso assim “criar mecanismos para defender a sociedade de todo tipo de desvio da norma” (CARVALHO, 2015, p. 26). Evitar esses desvios constituiu-se como justificativa para as diferentes arte de governar a população, que aparecem de forma inesgotável a partir de século XVIII (FOUCAULT, 2008a). O governo da infância, afirma Carvalho (2015) a partir das análises foucaultianas, coexiste em nossa história de modo privilegiado:

[...] a infância foi foco precípua de todas as estratégias de governo. Em primeiro lugar, pelo fato de ela emergir correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos de se produzir um número conveniente de indivíduos conforme distribuição das energias demandadas a todo tipo de produção social: geração e gestão da riqueza, da saúde, da aplicação de saberes, de distribuição e aproveitamento das forças de trabalho, enfim, infância como promessa de uma sociedade normal. Nesta sociedade, a infância consolida-se na população (CARVALHO, 2015, p. 27).

A infância como possibilidade de renovação, como a dobradiça entre o velho e novo. No curso de 1975 “*Os anormais*”, Foucault afirma que a infância “foi, na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos” (FOUCAULT, 2001, p. 204), pois educar, governar, corrigir a criança é evitar os possíveis descaminhos do adulto que podem estar presentes nela. Esse discurso é tão forte quando pensamos nas próprias sessões de terapia atuais: busca-se na infância alguns desses descaminhos para se tentar entender comportamentos atuais dos adultos. O que quero dizer com isso é que se buscou governar a infância com o objetivo de evitar possíveis riscos sociais, procurou-se corrigir, educar, governar, disciplinar para sobre ela poder agir. Tão importante o governo numa idade tão tenra pois é um “sujeito passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo o conjunto de manobra de governamentalidade na qual a infância se sujeita” (CARVALHO, 2015, p.

28). Nessa lógica, não podemos entender esse governo como bom ou ruim, como certo ou errado, mas sim como necessário, como estrategicamente pensado para a constituição da infância de uma determinada época. Entretanto essa infância passiva de condução, sem muita capacidade de resistência, começou a dividir espaços com uma infância que resiste, que opina, que se revolta, que se rebela, que não aceita ouvir não, que quer chamar atenção, que quer decidir o que fazer, como fazer e em que momento fazer. Esses elementos têm constituído essa infância Contemporânea, que desacomoda, escapa, e que sobre ela é preciso lançar outras formas de estratégias de governo. É nesse ponto que percebo que esses discursos sobre a infância que escapa são acionados para incluir novamente esses sujeitos na racionalidade atual. Crianças com opinião própria, que questionam ou não aceitam as imposições dos adultos, terão mais chance de serem adultos líderes ou os grandes CEO's²⁷ do futuro. De acordo com estudo realizado na Universidade do Kansas, Estados Unidos e divulgado no site Canaltech:

Crianças desobedientes tendem a ser líderes de sucesso na vida adulta, justamente pelo comportamento "incontrolável" na infância. (Canaltech, junho de 2015)

Acredito que esse discurso se assemelha ao discurso que vem sendo feito acerca de uma nova definição para certo tipo de criança: a criança índigo ou criança cristal. Barbara Condron em seu livro *“Aprenda a educar a criança índigo”* traz que o termo índigo surgiu a partir da década de 1980 como uma forma de classificar as crianças a partir da cor de sua aura (índigo seria a cor azul), bem como uma forma de classificar aquelas crianças que a psicologia ainda não conseguiu nomear. As crianças índigos são crianças mais felizes, mais emotivas, que não aceitam padrões morais e regras burocráticas. Apesar de ser um termo que vem sendo usado desde a década de 1980, são poucos os estudos encontrados que trazem como temática essa discussão. Encontrei apenas uma Dissertação de Mestrado desenvolvida na cidade do Porto/Portugal no ano de 2010, que traz a criança índigo como tema central. Intitulada *“Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial”*, a autora Sónia Alzira Ferreira de Aguiar, traz em seu estudo que a criança índigo é excluída tanto do processo educativo quando das relações sociais. A autora traz que o termo índigo foi criado pela parapsicóloga Nancy Ann Tappe, em seu livro *“Como educar as crianças índigos”*. No

²⁷ CEO é a sigla para o termo em inglês *Chief Executive Officer*, que em português foi traduzida como Diretor Executivo.

livro, a autora discorre sobre sua experiência com seu filho, percebido como uma criança índigo e traz que os discursos científicos ainda não foram capazes de compreender essa forma de ser criança. Na reportagem intitulada “*Seu filho é diferente? – crianças índigo*”, da jornalista Juliana Nishiyama, são apresentadas algumas características da criança considerada índigo:

Sensibilidade, podem ter amigos invisíveis, falam sozinhos, podem ter visões ou intuições espirituais. Podem ter medo da morte ou medo da perda dos amados. São afetivas, gostam do toque, do abraço, do carinho. Porém, são crianças extremamente agitadas, com dificuldades em manter a atenção, concentração ou calma. Não conseguem seguir regras ou disciplina severa, não aceitam “não”. Nunca. Querem ter escolhas, querem negociar. Tem muita energia, distraem-se facilmente. Discutem. Resistem a autoridade. São popularmente e infelizmente chamadas de “terríveis”, “pestinhas”, “criança problema”. (O segredo, março de 2015)

Críticos da teoria de crianças índigos, destacam que essa foi uma forma encontrada para justificar esses comportamentos descritos acima: crianças que discutem, não aceitam a autoridade do outro, não conseguem seguir regras, disciplinas muito rígidas etc. Russel Barkley, professor e pesquisador da Universidade de Virgínia, Estados Unidos, traz que o termo criança índigo tem função comercial:

Essas terminologias Índigo e Cristal, que surgiram no movimento Nova Era, ainda não produziram evidências empíricas da existência de tais crianças, pois para ele, as características descritas são muito vagas. Especialistas em saúde mental estão preocupados por rotular uma criança como “índigo ou Cristal”, pois muitas vezes, pode se retardar o diagnóstico e tratamento adequado que poderia ajudar a criança.

Independente se esta terminologia faz sentido ou não, se se sustenta em estudos ou não, o que quero trazer é que percebo a emergência de algumas estratégias que tem como objetivo normalizar alguns discursos sobre a infância Contemporânea. Conforme mostrei aqui, os futuros CEO’s e as crianças índigo, se apresentam como uma dessas formas de captura da infância na atualidade. Ao tornar a infância objeto desses discursos, coloca-se para dentro das regras do jogo aquelas que, supostamente, estariam escapando dos comportamentos tidos como mais “adequados”.

Trouxe esses exemplos para mostrar que da mesma forma em que há discursos que criticam comportamentos como rebeldia, questionamentos, não aceitação de limites etc, há outros que mostram a potencialidade encontrada em crianças que apresentam essas características. Gostaria de retomar que esses três movimentos percebidos nos mais

diversos materiais analisados, a saber: 1) a maioria das reportagens traz a análise de especialistas como psicólogos, psicanalistas, educadores, neurocientistas e pediatras; 2) destacam que seus estudos foram feitos em Universidades como a Universidade de Cambridge, Universidade do Texas, Universidade da Califórnia, Universidade de Minnesota, Universidade de Notre Dame, garantindo assim seu *status* de cientificidade, discursos válidos; 3) a divisão entre as reportagens que questionam o empoderamento infantil e as que julgam potente esse movimento, serviram como uma forma de mostrar os discursos sobre a Infância Contemporânea e a forma de constituição desses sujeitos, contribuem para pensarmos de que forma a infância Contemporânea vem sendo falada, produzida, conduzida na atualidade.

Na sessão 3.1 procurei mostrar a proteção integral como forma de captura dos sujeitos infantis, ou seja, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a Constituição de 1988, garantem o princípio da proteção integral a toda e qualquer criança. Assim, ninguém escapa, todos são capturados por esse discurso. Outro movimento percebido foi apresentado na sessão 3.2, na qual toruxe alguns discursos sobre a infância Contemporânea no sentido de mostrar como essa infância vem sendo narrada, produzida nos mais diferentes espaços e portanto colocada como central na sociedade. Pensei esses dois movimentos como as condições de possibilidade para algumas práticas que vem sendo exercidas pelos sujeitos infantis na atualidade, as quais chamo de práticas infantocráticas. Essas práticas conferem à criança um protagonismo e produzem sujeitos infantis do neoliberalismo. Ao me debruçar sobre todas as cenas trazidas para a escrita desta Tese, percebo que aquilo que está em jogo é que nesta relação, constituída dentro da racionalidade neoliberal²⁸, há um deslocamento no regime de governo entre os sujeitos infantis e adultos.

3.3 PRÁTICAS INFANTOCRÁTICAS

Mãe: *A Bia disse que você fica muito tempo fora de sala de aula.*

Professora: *Como assim?*

Mãe: *Ela disse que você não lancha com ela e que nem sempre está ao lado dela.*

²⁸ Irei discorrer sobre esta afirmação no capítulo 4 desta Tese.

Professora: *Lancho fora de sala de aula, no meu intervalo.*

Mãe: *eu entendo, mas será que podes trazer menos lanche para fazer menos tempo de intervalo?*

(Diário de Campo, maio de 2018)

O diálogo escolhido para abrir essa sessão aconteceu comigo, mas poderia ter acontecido com qualquer outra professora que trabalha com crianças e lida diariamente com os desejos mais profundos de pais e mães. A situação trazida na abertura dessa sessão ocorreu no início de uma aula em que uma mãe disse que a filha havia reclamado em casa que a Professora (no caso, eu), estaria ficando muito tempo fora de sala de aula e que inclusive lanchava fora de sala de aula e mesmo quando estava em sala, não ficava sempre ao lado da menina. O desejo de ter a Professora perto dos seus filhos não é exclusivo dessa mãe, muitas famílias pedem: *cuida bem dele, não tira o olho dela, dá a mão para ele quando forem para o pátio, deixa ela ficar ao teu lado no ônibus do passeio*. Esses e outros pedidos são comuns e acredito que ninguém se espante com isso, pois todos querem que seu/sua filho/a receba a maior e melhor atenção da professora. A questão que coloco aqui não é essa. O que quero é refletir sobre o fato de uma criança de três anos mensurar o tempo que uma professora fica fora de sala de aula, levar essa queixa para a mãe e a mãe repassá-la para a professora orientando-a: *quem sabe podes trazer menos lanche para fazer menos tempo de intervalo*. Essa situação pode ser nomeada com o que venho entendendo como infantocracia: o regime de governmentação que os sujeitos infantis exercem sobre os adultos, que só é possível porque ambos estão dentro do jogo, ambos estão inseridos na lógica da governamentalidade neoliberal

A infantocracia, conforme já trazido no início dessa Tese é entendida como o poder exercido pela criança ou o governo exercido pela criança sobre o adulto. Entendo o poder a partir da análise foucaultiana sobre o termo, não como uma definição em si sobre o que é o poder, “mas como ele funciona” (CASTRO, 2009, p. 326). Nesse sentido o que Foucault (2015b) tentou mostrar foi

[...] a maneira como diferentes mecanismos de poder funcionam em nossa sociedade, entre nós, no interior e fora de nós. Gostaria de saber de que maneira nossos corpos, nossas condutas do dia-a-dia, nossos comportamentos sexuais, nosso desejo, nossos discursos científicos e teóricos se ligam a muitos sistemas de poder que são, eles próprios, ligado entre si (FOUCAULT, 2015b, p. 252).

Compreender de que forma nos relacionamos uns com os outros, de que forma nossas condutas são conduzidas e conduzidas as condutas do outro, é potente para compreender de que forma nos tornamos sujeitos de um tempo. Nesse sentido é que a noção de poder passa a ser substituída pela noção de governo, quando o modo de relação próprio do poder deve ser buscado ao lado do modo de ação singular que é o governo (FOUCAULT, 2015b). Em outras palavras é possível pensar o poder como governo quando “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). A partir desses entendimentos é que proponho pensar a infantocracia como o regime de governo em que as crianças conduzem a conduta do adulto. Em relação ao modos como funciona o poder, portanto o governo, as práticas de governo, Foucault (1995) traz de maneira clara e objetiva alguns questionamentos: a) que sistemas de diferenciação permitem que uns atuem sobre os outros?; b) que objetivos se perseguem?; c) que modalidades instrumentais se utilizam?; d) que formas de institucionalização estão implicadas?; e) que tipo de racionalidade está em jogo?

Ao analisar as cenas, algumas já trazidas nessa Tese, busquei perceber esses elementos e ver de que maneira os cenários encontrados poderiam ser pensados como práticas de governo uma vez que a criança age sobre a conduta do adulto. Para pensar esses elementos trago algumas cenas descritas no Diário de Campo:

Festa de 60 anos de uma amiga. Muitos adultos, aproximadamente 50. Apenas 10 crianças. Adultos e crianças convivendo no mesmo espaço. Alguns adultos sentados, outros dançando; crianças ora brincando na rua, ora brincando de correr entre as mesas. O tempo vai passando. Aproximadamente 23h e três crianças dormem. Restam sete. Algumas com o *iPad* sentadas à mesa, outras caminhando em volta dos adultos. Num determinado momento, uma menina se aproxima de uma mesa diz: *alguém quer brincar comigo?* Alguns adultos se olham e dizem que não, outros fingem nem escutar a pergunta. passados 10 minutos a menina diz: *que tédio, eu odeio essas músicas*. Nesse momento o pai dá o celular para ela. O menina fica contente e através do celular começa a escolher as músicas da festa. Ao escolher uma música e perceber que a música escolhida não correspondia à da caixa de som, a menina fica irritada. Ela não sabia, mas o pai havia desconectado o celular. Nesse momento ela começa a chorar e dizer que estava odiando a festa. O pai diz então que vai conectar o celular novamente, mas que ela pode escolher uma música e depois prevaleceriam as escolhas dos adultos. Ela aceita e escolhe um funk atual. Os adultos se olham e não falam nada. Sentam e conversam. O menino aumenta o volume da música, até que a Mãe diz: *Eu adoro essa música, vamos dançar?* A menina muito contente dança com sua Mãe e cada vez que a música se aproximava do fim, ela pedia para escolher mais uma e assim foi até, aproximadamente 1h20min da madrugada. (Diário de Campo, outubro de 2014)

Ao falar de sistemas de diferenciação, Foucault (1995), destaca os níveis dessas diferenças, podendo elas ser:

[...] diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégio; diferenças econômicas na apropriação das riquezas e dos bens; diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças linguísticas ou culturais; diferenças na habilidade e nas competências etc. Toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos (FOUCAULT, 1995, p. 246).

Que diferenças estariam imbricadas nessa relação estabelecida entre a criança, o pai, a mãe, a música, o celular, a festa, os adultos, as demais crianças? Percebo que são diferenças culturais, de gerações, de habilidade, de comportamento. É possível pensar a diferença a partir desses níveis e entender de que forma se deu a condução da conduta do outro, portanto o governo. Diferenças culturais entre crianças e adultos os posicionam de maneira diferentes num tempo e num espaço. São diferenças que convivem, mas que ao mesmo tempo disputam. Uma criança de 6 anos convivendo com adultos de 30, 35, 40, 50 ou 60 anos, está se sentindo entediada e precisa se sentir pertencente aquele espaço, precisa fazer valer sua presença. Pede para brincar (diferença de comportamento), ninguém aceita; pede para trocar de música (diferença de geração); pede então o celular (diferença de habilidade). Todas essas diferenças constituem o campo de força da relação estabelecida ali, naquele momento. E retomando a ideia de Foucault (1995): essas diferenciações constituem-se em condições e efeitos. São condições que acabam por tensionar o *modus operandi* e como efeito deslocam os movimentos desse *modus operandi*.

Em relação ao segundo questionamento: que objetivo perseguem?, Foucault (1995, p. 246) traz a “a manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou de uma profissão”. O objetivo perseguido está claro: chamar atenção. As relações de poder deslocam o olhar colocado sobre a menina: se antes era alguém que buscava o outro para brincar, agora é quem escolhe a música a ser tocada durante a festa.

O terceiro questionamento levantado por Foucault (1995) quando se pensa em relações de poder, em governo ou práticas de governo diz respeito às modalidades instrumentais utilizadas, ou seja, o poder se exerce através de que instrumentos: palavras, dinheiro, vigilância, registros. Percebo que na cena destacada há o uso da palavra, bem como os efeitos que a palavra de uma criança provoca, mas também há o uso da vigilância.

No momento em que a menina pede o celular para controlar a música e percebe que este está desconectado da caixa de som e em seguida o reconectam, a menina fica na posição de controle, ela observa, vigia e cuida para ver se alguém vai tentar novamente desconectar o telefone. Quase que num movimento panóptico, em que o panóptico “funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens” (FOUCAULT, 2006, p. 169).

O quarto questionamento provocado pelo filósofo traz as formas de institucionalização que estão implicadas na relação de poder: costumes, estruturas jurídicas, regulamentos, hierarquias, burocracia etc. Foucault (1995) traz que os fenômenos de hábito ou moda atravessam as relações de poder no âmbito familiar. Nesse contexto, podemos pensar a música escolhida pela menina como uma música atual, ouvida em muitos rádios, tocada em festas e até mesmo escolhida como jingle de propaganda de televisão. Após ter o celular em mãos, a menina fez a escolha de uma música que poderia agradar muita gente, quase como uma forma de afirmar sua escolha e legitimar sua conduta.

O quinto e último questionamento que deve ser considerado quando se fala em relação de poder, entendido como o governo ou práticas de governo vai na direção do tipo de racionalidade que está em jogo:

[...] o funcionamento das relações de poder como ação sobre um campo de possibilidade pode ser mais ou menos elaborado em função da eficácia dos instrumentos e da certeza do resultado (maior ou menor refinamento tecnológico no exercício do poder) ou, ainda, em função do custo eventual (seja do "custo" econômico dos meios utilizados, ou do custo em termos de reação constituído pelas resistências encontradas). O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados (FOUCAULT, 1995, p. 246-247).

As formas de racionalidades são fundamentais para pensar as práticas exercidas pelos sujeitos infantis sobre os adultos, uma vez que não há práticas sem um determinado regime de racionalidade (FOUCAULT, 2015c). A racionalidade tem um sentido instrumental, ou seja, são os modos de organizar os meios para chegar a um determinado fim. Acredito que essas práticas de governo atuais entre crianças e adultos estão engendradas numa racionalidade neoliberal, a qual pressupõe que o sujeito se torne governamentalizável para que então se possa agir sobre ele. Na racionalidade neoliberal

todos devem fazer parte do jogo econômico, ninguém fica de fora (FOUCAULT, 2008). Nas relações percebidas entre crianças e adultos, ambos utilizam estratégias para continuarem dentro da lógica estabelecida. Seja chamando atenção, pedindo o celular, cedendo ao pedido, aceitando a condição. Assim, todos dentro, todos jogando, todos competindo, portanto todos se constituindo sujeito desse tempo.

Trago a seguir três cenas: duas já apareceram nesta Tese, outra será a primeira vez. O objetivo de trazê-las nesse momento é para problematizar esses elementos propostos por Foucault, ao pensarmos as relações de poder que constituem portanto, essas práticas de governo:

Sábado, fila para comprar pipoca no cinema. Duas mães com cinco crianças, perguntando para os cinco, ao mesmo tempo, o que iriam querer comprar para comer no cinema. Uns dizem pipoca doce; o ‘maiorzinho’, pipoca salgada. Na dúvida, as mães pedem um balde grande de pipoca doce e um balde grande de pipoca salgada. Quando estão terminando de pagar, uma das crianças grita: *Mas nesse balde não vem o brinquedo!* Uma das mães argumenta: *Mas dentro do cinema não dá para brincar.* A criança responde, gritando ainda mais alto: *Mas eu quero o brinquedo!!* Nesse momento a fila já estava ‘parada’, ninguém conseguia passar à frente, pois aquela situação impedia que outras pessoas acessassem o caixa para fazer seu pedido. A criança que queria o brinquedo já estava chorando e gritando ainda mais. A mãe então, num ato de sabedoria, pega a criança no colo e a aproxima do caixa e pergunta: *Será que tu podes parar de chorar e me mostrar qual é o brinquedo que tu queres?* Crianças felizes, mães aliviadas dos gritos e choros. Bom filme a todos! (Diário de Campo, abril de 2016)

Uma moradora chega à reunião de condomínio com alguns papéis na mão e um comprovante de quitação dos cinco últimos ‘docs’ do condomínio, que estavam atrasados. Assim que senta na cadeira, diz: *Eu não podia não votar nessa reunião!* Outra moradora olha para ela e pergunta: *Mas tu tinhas como pagar todas essas prestações?* Diante dessa pergunta, é dada a surpreendente resposta: *Eu tinha que conseguir. Imagina se eu ia deixar de votar na construção da quadra de futebol para as crianças.* (Diário de Campo, dezembro de 2015)

Crianças brincando numa praça com bolinhas de sabão. Uma mãe avisa que quando terminar o líquido da bolinha de sabão, é porque terminou. As crianças brincam e muito felizes veem as bolinhas subirem em direção às árvores. Uma criança para de brincar e começa a chorar. Rapidamente a mãe se aproxima e pergunta o que houve: *minha bolinha de sabão terminou.* Afirmo a criança, quase soluçando de tanto chorar. A mãe diz que não tem problema e pede para a menina aguardar com o pai, pois ela iria até o shopping buscar outra bolinha. Antes de se direcionar para a saída do Parque, essa mãe pergunta: *alguém vai precisar de mais bolinha de sabão?* (Diário de Campo, outubro de 2017)

As três cenas relatadas constituem práticas de governo, uma vez que lançam mão de saberes específicos, os quais constituem os sistemas de diferenciação, lançam mão de estratégias as quais são vistas a partir das modalidades instrumentais e buscam atingir um objetivo. Na cena sobre a pipoca, o cinema e o brinquedo há uma diferença de idade e de interesses. As crianças querem se divertir com os brinquedos, com a pipoca e com o filme. As mães querem proporcionar esse momento às crianças. Entretanto a atenção das crianças se volta para o brinquedo que viria junto com o balde de pipoca, já as mães nem sabiam dessa possibilidade, ou se sabiam, não estavam levando em consideração para aquele momento. O saber entendido como um conjunto de elementos, objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas (FOUCAULT, 2009a) da mãe era diferente do saber das crianças. Isso quer dizer que adultos e crianças ocupam posições diferentes dentro das relações de poder, portanto lançam mão de estratégias diferentes para atingirem seus objetivos. O instrumento utilizado pela criança para atingir seu objetivo foi a palavra, mais especificamente o choro. A mãe também utilizou a palavra para negociar com o filho. O mesmo instrumento, porém com finalidades iniciais diferentes: primeiramente o uso da palavra exercido pela criança era para conseguir seu brinquedo; o uso da palavra pela mãe era para explicar que não se podia brincar na sala do cinema. Num segundo momento, ambos seguem fazendo uso da palavra e chegam a mesma finalidade: a escolha do brinquedo. Com esse relato fica clara a resposta para o questionamento de Foucault (1995): que objetivo se persegue? Agir sobre a conduta da mãe para fazê-la comprar o brinquedo. Lembrando que este movimento só é possível porque ambos estão inseridos na mesma lógica.

A segunda situação descrita a partir de um diálogo numa reunião de condomínio, não traz a presença física da criança. Mas nas falas da mãe podemos ver a ação da criança agindo sobre a conduta da mãe. Atender aos desejos das crianças é uma das características que vejo fortemente marcada nas relações atuais entre adultos e crianças. Atender para não deixar a criança triste, para não permitir que a criança se frustre, para facilitar a convivência, portanto se cede às vontades das crianças. Todas essas práticas vem configurando e constituindo a relação entre adultos e crianças na Contemporaneidade. Essas práticas puderam ser vistas quando trouxe nessa Tese, algumas reportagens sobre frustração, choro, rebeldia etc. Cada vez mais, especialistas sustentam a ideia de que é preciso permitir que as crianças se percebam como alguém que perde, que ouve não, que recebe limites etc. A partir do relato trazido pela mãe torna-se possível inferir algumas

análises. A primeira delas é que a criança gosta de jogar de futebol. A segunda delas é que a mãe não estava com dinheiro suficiente para pagar os valores do condomínio, mas resolveu esta situação para poder votar. Novamente aqui é possível ver que o desejo da criança fez com que a mãe tivesse uma atitude. Ou seja, práticas de governo exercidas pelas crianças sobre o adulto, que constituem ambos. Não é possível identificar aqui, o instrumento utilizado nessa relação, pois como já disse, a criança não estava presente. Mas é possível compreender que mesmo que não haja um instrumento claro como a palavra, o dinheiro ou a vigilância, para usar expressões trazidas por Foucault (1995), acredito que seja possível perceber que há relações de poder e saber em jogo, com objetivos específicos a serem atingidos.

A terceira cena que traz crianças no parque brincando com bolinhas de sabão reúne uma série de questões que já foram trazidas aqui. Ao propor comprar outra bolinha de sabão para sua filha, a mãe atingiu seu primeiro objetivo, que era não deixar a filha chorar, sofrer, se frustrar. Acredito que muitas das práticas de governo que são exercidas garantem a conquista do objetivo infantil, devido ao fato dos adultos não quererem que seus filhos sofram. Em praticamente todas as cenas trazidas e analisadas nessa Tese os adultos conduziram suas condutas de formas diferentes a partir do desejo da criança. E mesmo quando as crianças não conseguem exatamente o que querem, conforme cena abaixo (já trazida na sessão 1.3 desta Tese):

Pai e filha nas Lojas Americanas, na sessão dos brinquedos para praia. O Pai devia ter uns 30 anos e a filha aproximadamente 6 anos. Passeiam por entre os brinquedos, jogam bola um para o outro, fazem imitações dos personagens infantis, quando a menina pega uma boia no formato de unicórnio. O pai elogia a beleza da boia e pede para a filha devolvê-la à prateleira. Ela não devolve e diz que vai levar. O pai pergunta se ela havia trazido seu dinheiro (provavelmente alguma mesada dada pelo próprio pai ou outro adulto). Ela diz que não tinha dinheiro porque não trabalhava. Os dois riem. Seguem para o caixa com as compras que haviam feito. A menina para no meio do corredor e diz que não vai embora sem a boia de unicórnio. O pai segue caminhando e a menina segue parada. Ela começa a chamar “*papai, papai, eu quero a boia*”. O tom de voz aumenta e junto com ele o choro. O pai aproxima-se da filha e pede que ela pare imediatamente. Pedido em vão. Ele a pega no colo e diz que não vai comprar a boia. Ela segue chorando; chegam até o caixa e ela pede uma boneca de miniatura (que ficam expostas próximas aos caixas). O pai pergunta se ela vai parar de chorar caso ganhe a boneca. Ela afirma positivamente e os dois vão embora da loja de mãos dadas. (Diário de Campo, novembro de 2015)

De alguma forma há a condução da conduta do adulto, mesmo que essa condução seja em função de outro objetivo a ser alcançado. Ambos se movimentam e se constituem dentro

dessas práticas, caracterizando um processo relacional fundamental para pensar a noção de governo.

As cenas trazidas nessa sessão se configuram como práticas infantocráticas, ou seja, práticas que constituem o regime de governo entre crianças e adultos. Ao afirmar que entendo essas práticas como infantocráticas, quero retomar a ideia de infantocracia proposta no início da escrita desta Tese: práticas de governo exercidas pelos sujeitos infantis sobre os sujeitos adultos, engendradas na governamentalidade neoliberal, que produzem modos específicos de ser sujeito na Contemporaneidade. As práticas infantocráticas só são possíveis dentro de um contexto neoliberal que necessita de sujeitos flexíveis, empresários de si, saudáveis, pró-ativos etc. A criança e o adulto começaram a ter uma relação de proximidade desde quando a primeira, vista como um *biblot*, servia para divertir o adulto (ARIÈS, 2014), ou quando sobre a criança começaram a ser construídos saberes específicos. Quero afirmar com isso que as práticas não surgiram agora, elas sempre estiveram presentes, entretanto, o que mudou foi a racionalidade em que tais práticas estão inseridas. É nessa esteira de pensamento que construí o quarto capítulo desta Tese, onde procuro mostrar de que forma houve um deslocamento na forma de pensar a constituição do sujeito no liberalismo para o neoliberalismo e de que forma as práticas infantocráticas estão constituindo os sujeitos necessários para a existência da engrenagem neoliberal.

4 SUJEITOS DO PRESENTE

[...] propor novas formas de problematizar o campo da infância, para ressignificar, sobretudo, as relações entre esse campo e as formas de exercício de poder. Implica compreender como uma racionalidade política, o neoliberalismo, se tornou uma matriz de inteligibilidade para pensarmos uma miríade de práticas sociais contemporâneas voltadas para os sujeitos infantis e, concomitantemente, para os adultos que por eles têm alguma forma de responsabilidade.

(BUJES, 2015, p. 260)

Compreender o neoliberalismo como uma racionalidade política, significa percebê-lo como uma matriz de inteligibilidade para analisar as práticas atuais entre sujeitos infantis e sujeitos adultos. Ao longo desta Tese, a partir da análise de cenas do contemporâneo, procurei mostrar que estamos vivendo de outras formas as relações entre crianças e adultos, o que vem produzindo o que entendo como *infantocracia*. Afirmo em outro momento, que essas práticas infantocráticas só podem ser pensadas dessa forma, dentro da racionalidade neoliberal, e que estas, acionam modos específicos de ser sujeito.

A infância contemporânea vem se constituindo a partir de inúmeros investimentos de Políticas, Programas e Leis. Essa constituição produz o que venho entendendo por infância de direito e infância protagonista, imagens da infância que se constituem como condição de possibilidade para pensar as cenas analisadas ao longo desta pesquisa. A metáfora da imagem foi pensada a partir da análise que Kohan (2013) fez da obra platônica, quando enumerou nela, quatro tratamentos dados à infância: a) a infância como pura possibilidade; b) a infância como inferioridade; c) a infância como o outro desprezado; d) a infância como material da política. Percebo que “o discurso dos direitos da infância se potencializa e acaba se materializando em forma de legislação” (MOTA, 2016, p. 82), a partir do final da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a “*constituição cidadã*”, e ao longo da década seguinte de forma mais acentuada com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Esses

dois documentos, conforme já mencionados ao longo dessa escrita, trouxeram as questões dos direitos da criança para o centro das discussões, bem como a garantia desses direitos. Baseado nessa forma de instrumentalização da criança através dos direitos que lhes são assegurados, Gallo (2015) traz a imagem da criança atrelada à condição de cidadão, ou seja, “a criança passa a ser, perante o Estado, um ‘ser de direitos’, isto é, um cidadão” (p. 331).

Alinho-me à ideia de Gallo (2015), quando este afirma, que essa condição só é possível, se pensarmos a constituição da infância de direitos dentro de uma lógica específica de racionalidade, em que a cidadania é apresentada como princípio fundamental. O interessante nessa lógica é pensar que para que haja o exercício da cidadania, é preciso que se tenha o controle da população:

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrática (GALLO, 2013, p. 204).

Ao mesmo tempo em que se garantem os direitos, se exerce o controle sobre cada um. É justamente no movimento de captura da população infantil, colocando-a para dentro da lógica governamental, que há a garantia dos seus direitos, mas também a necessidade de controle desses sujeitos. Nesse movimento paradoxal emergiu a infância de direitos e protagonista: uma infância governada e instrumentalizada pela afirmação de seus direitos. Pensar a infância Contemporânea a partir desse entendimento me permitiu compreender de que forma a infantocracia passou a se constituir como um modo específico do governo infantil.

Ao me debruçar sobre as cenas narradas nesse estudo, percebo que o que está em jogo é a constituição de sujeitos necessários ao neoliberalismo: sujeitos flexíveis para negociar — cenas da pipoca no cinema, compra de brinquedo nas Lojas Americanas do shopping, cena da mãe deixando o filho na escola etc —, proativos e com iniciativa — resolvem o problema da bicicleta no chão do condomínio, avisam o filho que vão buscar o brinquedo esquecido em casa, negociam a música que vão ouvir na festa —, questionadoras — cena em que o tempo de intervalo da professora é questionado —, líderes, capazes de tomar decisões, sujeitos saudáveis — que comem frutas, que precisam de quadra de futebol para se exercitar, brincam ao ar livre—, responsáveis por suas

decisões — continuam a briga na escola. Essas e outras características que constituem os sujeitos do presente foram percebidas a partir da análise das práticas infantocráticas. Sujeitos que estão dentro do jogo econômico da racionalidade neoliberal. Sujeitos que precisam ter suas vontades saciadas, seus desejos atendidos de forma imediata. Saraiva e Veiga-Neto (2009) afirmam que na racionalidade neoliberal “vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo” (p. 193), do imediatismo, da presentificação. Não se tem certeza sobre os acontecimentos do futuro, pois o tempo não é mais contínuo, linear e previsível como no liberalismo. O tempo agora é marcado por rupturas e descontinuidades, portanto pontilhista. Os sujeitos infantis são produzidos nessa lógica de viver e pensar as formas de vida contemporâneas, portanto são educados para atender a uma necessidade neoliberal.

A relação de tempo está intimamente ligada com a produção e satisfação do desejo da criança. Tomando como exemplo a escola moderna, Saraiva e Veiga-Neto (2009) afirmam que:

Ela não foi pensada para ser uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade. A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro. A sala de aula era um lugar de trabalho. O único prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola da Modernidade sólida pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua (p. 198).

Entretanto com a entrada das pedagogias psicológicas e ativas nas escolas, há um novo olhar lançado sobre a criança e conseqüentemente sobre a noção de tempo. Os sujeitos infantis não correspondiam mais a esse tempo determinado e calculado, por exemplo, mas sim viviam o seu próprio tempo, seu próprio interesse. É nesse contexto que surgem por exemplo, as pedagogias de projetos, que tem como ponto de partida o interesse dos alunos. Ao trazer esse exemplo, não quero entrar na discussão da relação entre a educação escolar e a produção dos sujeitos infantis, mas sim mostrar que a educação escolar também é subjetivada pela lógica neoliberal que busca trazer todos para dentro do jogo. Essa é mais uma das formas de investimento e captura dos sujeitos infantis, no sentido de que todos devem estar incluídos e que sobre aqueles que escapam, novos saberes são produzidos.

Retomo a ideia de que os sujeitos infantis e os sujeitos adultos forjados no interior das práticas contemporâneas respondem a uma emergência, a uma necessidade neoliberal de produzir sujeitos flexíveis, saudáveis, empresários de si, proativos etc. produzindo uma outra forma de compreender e viver o exercício do governo infantil, aqui nomeado como *infantocracia*.

A infância do presente pode ser pensada como experiência de um tempo, que habita outra temporalidade, ou nas palavras de Kohan (2007), como a infância minoritária.

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2007, p. 94-95).

Essa infância enquanto experiência é a infância do hoje, do presente, e que à ela, não há a garantia das certezas do futuro, portanto é preciso atendê-las nas suas urgências, nos seus desejos, flexibilizando as negociações dentro das relações que as constituem. Entretanto as consequências dessa presentificação, desse imediatismo dos desejos, não são calculadas, mas são lançadas para um futuro incerto, portanto a infância contemporânea é a infância do cartão de crédito (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009), que satisfaz o desejo da compra, mas só paga por isso, futuramente.

Utilizando a metáfora da modernidade sólida e modernidade líquida²⁹, Saraiva e Veiga-Neto (2009) apontam alguns deslocamentos do liberalismo para o neoliberalismo, sendo um desses, a mudança na forma de compreender o tempo e o espaço. Os sólidos suprimem o tempo, enquanto que para os líquidos, o tempo é fundamental, o tempo é o que importa. Ficam claras essas mudanças quando se pensa o tipo de trabalho presente em cada uma dessas racionalidades. Enquanto no liberalismo o trabalho material se dava na fábrica, com espaço e tempo bem definidos e rígidos, no neoliberalismo o trabalho se dá na empresa, onde as grandes máquinas são substituídas por equipamento digitais, com

²⁹ Metáfora utilizada por Bauman (2001), no seu livro *Modernidade Líquida*, para compreender as mutações do liberalismo para o neoliberalismo. A modernidade sólida possui sólidos resistentes, cristalizados, mas que se necessário, podem ser substituídos por outros ainda melhores, na busca pela perfeição. Já a modernidade líquida derreteu tudo que era sólido ou parecia ser, mas não colocou outros sólidos em seu lugar. Constitui-se na impermanência, no imprevisível, na flexibilização.

arquitetura e designs que impressionam, ou seja, “enquanto a fábrica mantinha um vínculo forte com a localidade onde estava, [...] a empresa como que flutua no ciberespaço, tendo apenas uma frágil ancoragem num ponto do espaço material” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 190). A fábrica era um local com muitos operários, distribuídos em equipes, onde cada uma tinha o seu espaço bem definido. Um trabalho especializado, em que cada operário realizava uma atividade rotineira e recebiam salários semelhantes para isso. O trabalho fabril, portanto, tinha um recorte bem definido de tempo e espaço: “acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 190). Já o tempo e o espaço da empresa não são tão definidos e previsíveis assim. O regime de trabalho muda radicalmente: menor número de trabalhadores, horários diferentes, tempo de trabalho variável, contratos diferenciados (formais, terceirizados, prestadores de serviço etc.). A noção de trabalho da empresa não fica restrita somente à ela, mas desloca-se para a fábrica através do entendimento de que o trabalhador não precisa mais ser utilizado em apenas uma função e num espaço determinado. O trabalho fabril, desenvolvido por um trabalhador altamente especializado, cedia espaço para um sujeito flexível, capaz de ocupar e desempenhar diferentes funções. Esse sujeito não precisa ficar em apenas um lugar, aquele que lhe foi designado, mas sim, deve circular, deve se comunicar, criar relações, formar redes, ser criativo, cooperar de forma mútua e voluntária. A modernidade líquida necessita de sujeitos que se adaptem às rápidas mudanças, pois o tempo, é o tempo da criação, da invenção, do acontecimento. O tempo é o presente, é o imediato. Nesse sentido,

A invenção torna o tempo descontínuo, rompe o vínculo entre dois pontos. O que se experimenta é um eterno presente, pois a invenção nos desconecta do passado e não permite que se preveja com alguma clareza o futuro. A isso, costuma-se chamar presentificação (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

A partir desse entendimento do tempo como tempo do presente, tempo do agora, do imediato, compreendo os sujeitos infantis e adultos da atualidade no interior das práticas infantocráticas. São sujeitos do presente, que querem que seus desejos sejam atendidos, suas vontades aceitas. Negociam para conseguirem o que querem. Virilio (2000) destaca que o dinamismo desse mundo foi levado às suas últimas consequências,

podendo afirmar que as sociedades contemporâneas, são sociedades dromológicas³⁰. Ou seja, a velocidade das mudanças é tão rápida, tão feroz, que acaba por trazer o futuro para o presente (VEIGA-NETO, 2007a).

Ao direcionar meu olhar para as práticas de governo atuais entre crianças e adultos, percebo que os sujeitos forjados no interior dessas práticas, são esses sujeitos do presente. Ambos se constituem no interior desse regime de governo, por que ambos estão dentro da racionalidade política do nosso tempo, ambos fazem parte do jogo econômico do neoliberalismo.

O liberalismo ou a modernidade sólida exigiam sujeitos centrados, alocados em um espaço, com um tempo predeterminado de trabalho, com valores e certezas duradouras, conformados num nicho familiar, com previsões para o futuro. Diferentemente dessa concepção, constitui-se o sujeito do presente: mutante, capaz de navegar pelo mundo da informação, prontos para o acontecimento, dispostos a inventar, criar, negociar, flexibilizar. A criança que desde cedo é incitada a ser saudável, pois sujeitos saudáveis cuidam de si, cuidam da sua saúde, se constitui na relação com adultos que negociam a alimentação saudável em troca de brinquedos ou através de ameaças: *se não comeres arroz e feijão, ficarás doente*. Crianças que não aceitam, tão facilmente, regras ou limites, e ao se posicionarem assim, são vista como possíveis líderes. Crianças que têm iniciativa porque decidem o que vão fazer ou dizem o que querem e o que não querem. Adultos que lançam para as crianças as tomadas de decisões. As crianças dos desejos que precisam ter atendidas as suas vontades. A infância do presente é caracterizada pelas crianças *touch* (toque), as crianças que tocam na tela do celular e ela muda, que tocam no tênis e ele toca música. A infância do imediatismo: que chora para conseguir o que quer, que não somente quer, mas precisa ter, necessita ter. Adultos que negociam essas vontades e cedem a elas, caso o choro seja interrompido, ou caso o comportamento seja adequado. Crianças que testam os limites, que tensionam as relações. Crianças que se movimentam, que não aceitam um simples *não*, caso ele não venha acompanhado de uma justificativa aceitável. As práticas infantocráticas formam esse cenário, de decisões que são tomadas de forma instantânea, em que tudo acontece agora, pois não há tempo para esperar.

³⁰ Dromologia é um termo criado pelo filósofo francês Paul Virilio, para analisar os impactos da velocidade na sociedade.

As práticas infantocráticas reconfiguram a relação entre crianças e adultos na Contemporaneidade. A partir delas é possível ver um deslocamento na forma de compreender o governo infantil. Essas práticas, entendidas dessa forma, nem sempre existiram, mas tiveram suas condições de possibilidade num momento específico em que, sobre a criança, passam a ser feitos uma série de investimentos.

Para finalizar este capítulo retomo as questões centrais desta Tese, as quais conduziram meu pensamento ao longo de todo processo de escrita: *quais condições possibilitaram o exercício de práticas de governo atuais, observadas entre crianças e adultos nos mais distintos espaços, e como essas práticas podem ser compreendidas?*.

- 1) O exercício dessas práticas se deu a partir do investimento feito sobre os sujeitos infantis através de Políticas, Programas, Leis e outros documentos que, trouxeram em seu bojo os direitos da criança e a garantia dos mesmos. A criança passa a ser vista como sujeito de direitos e sujeito protagonista, posições que se constituem como condição de possibilidade para a emergência das práticas infantocráticas. O princípio da proteção integral aparece como uma marca nas diferentes ações voltadas para a criança: Estatuto da Criança e do Adolescente, Primeira Infância Melhor, Lei Menino Bernardo, Secretaria de Políticas Para Crianças, Adolescentes e Juventude, Declaração dos Direitos da Criança.
- 2) Essas práticas são tomadas como centrais e compreendidas a partir do que venho entendendo como práticas infantocráticas, as quais acionam a formação de sujeitos flexíveis, saudáveis, empresários de si, proativos, características necessárias dos sujeitos da racionalidade neoliberal.
- 3) Afirmando ainda que as práticas infantocráticas se constituem como um deslocamento nas formas de compreender e viver as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade e que só são possíveis de serem pensadas a partir da grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal.

Retomo a ideia apresentada na epígrafe que iniciou este capítulo, afirmando que este estudo se propôs, assim como Bujes (2015), a analisar novas formas de problematizar o campo da infância e os contornos que este assume. Essas formas contemplam as relações estabelecidas entre crianças e adultos na Contemporaneidade e o deslocamento nas formas do exercício de poder. Corroborando a ideia de Bujes (2015), quando esta afirma que para lançar esse novo olhar, é preciso compreender como o neoliberalismo se tornou

uma matriz de inteligibilidade para pensar as inúmeras práticas sociais contemporâneas voltadas para os sujeitos infantis. Sigo nessa linha de pensamento afirmando que esta Tese compreendeu que as práticas infantocráticas se constituem no interior da racionalidade política do nosso tempo, portanto, olhá-las, significa assumir a matriz de inteligibilidade do neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE O DESEJO DE ECOAR

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?

(FOUCAULT, 2009b, p. 15)

Ao longo da escrita desta Tese, posso afirmar com clareza que tentei pensar diferente do que já havia sido pensado, conforme provoca Foucault na epígrafe acima. A condição do infantil potencializa esse exercício, pois ela é mutante, é fluída. A criança se constitui na ordem da criação: inventa mundos, inventa tempos, inventa espaços, inventa modos de ser e não ser criança. Escolhi olhar para esses sujeitos, que se transformam constantemente e portanto, desafiam-se na tentativa de tentar pensar mais a partir deles. Escrever uma Tese sobre infância exige nos desprendermos das certezas e das verdades que carregamos, pois a infância, como destaca Kohan (2010) parece nos escapar constantemente e movimentar as infinitas possibilidades do nosso pensamento, “assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela” (KOHAN, 2010, p. 126)

A finalização da escrita não se configura num fim propriamente dito, mas sim um fim burocrático que define que ao longo de quatro anos esse trabalho precisava ser feito. Não posso afirmar o que segue daqui para frente, pois como mencionei no capítulo anterior, o futuro é imprevisível. Desejo que cada uma dessas linhas respingue de alguma forma naqueles que pensam a infância e seus mais variados contornos. Esse fechamento do trabalho se constitui nas reticências, pois o desejo de seguir pensando,

problematizando e fazendo pesquisa em educação é uma possibilidade carregada de vontade.

Ao encerrar esta escrita, posso afirmar que saio do Doutorado de forma diferente da que entrei. Posso afirmar também, que a escrita conduziu a transformação de mim mesma. Portanto retomo a epígrafe utilizada no início dessa Tese que traz o papel da escrita: “escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2010b, p. 156). Ao expor a maneira como penso as relações entre crianças e adultos na Contemporaneidade, explico a opção que escolhi ao olhar para esta temática, conseqüentemente faço aparecer meu próprio rosto. Nessa direção a escrita não cumpre apenas uma formalidade acadêmica, mas se constitui como um modo de vida:

Escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo. Em última instância, apenas superfície de inscrição de uma vida: seus revezes, suas circunvoluções, seu inacabamento compulsório (AQUINO, 2011, p. 644).

Escrever entrelaça-se com o viver, pois é através da escrita que posso multiplicar as formas de vida. Posso afirmar que a escrita está para a vida, assim como a infância está para a minha constituição enquanto sujeito. Se a escrita multiplica as formas de vida, a infância produz os meus mais diversos olhares para a vida.

A questão do olhar é fundamental para a pesquisa em educação, pois é o olhar que colocamos sobre as coisas, que produz essas coisas. O olhar que coloquei sobre as relações entre crianças e adultos, produziu esta pesquisa e conduziu meu pensamento para a construção de ideias, hipóteses, dúvidas, afirmações e outros movimentos operados pela prática do pensamento.

O objetivo central dessa pesquisa foi compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o exercício de práticas infantis atuais, entre crianças e adultos nos mais distintos espaços, problematizando então, o sentido dessas práticas. Creio que tentei construir pistas, impulsionadas pela forma de ação do pesquisador cartográfico, para conduzir o leitor a compreender o movimento que meu pensamento estava fazendo. Para tanto busquei compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o funcionamento dessas práticas, bem como mostrar que estas práticas estão inseridas dentro de uma racionalidade política do nosso tempo.

As pistas fornecidas ao longo da escrita continuarão a servir como pistas para minha trajetória enquanto Professora de Educação Infantil, preocupada em compreender as múltiplas formas de vida que os sujeitos infantis assumem. Nesta pesquisa, olhei para as práticas infantocráticas, as quais têm provocado um deslocamento nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil. Não posso afirmar que estas práticas continuarão dessa forma, mas posso afirmar que, no contemporâneo, elas tensionam a forma de pensar a infância.

Penso a infância como múltiplas possibilidades, que não se esgotam ao final dessas linhas, mas que seguem ecoando em diferentes tempos e espaços. Dito isso, trago dois questionamentos que surgiram ao longo da escrita, mas que não puderam ou ainda não podem ser respondidos. Para falar a verdade, não tenho a pretensão de respondê-los, mas com eles, seguir pensando:

Na década de 1980, surge nos Estados Unidos e Canadá, um movimento denominado “Childfree” — livre de crianças —, com o objetivo de agrupar aqueles adultos que não tinham filhos e se sentiam discriminados por isso. A onda desse movimento foi tomando dimensões maiores e atualmente é possível encontrar restaurantes, resorts, hotéis e outros estabelecimentos, que não aceitam a entrada de crianças.

No resort do sul do país, "é permitida a hospedagem apenas de maiores de 18 anos, para manter o clima de sossego total para nossos hóspedes". No restaurante de São Paulo, crianças com menos de 14 anos são vetadas porque "o espaço não está adaptado para recebê-las". Na companhia aérea internacional, a "zona silenciosa" é exclusiva para "viajantes com dez anos ou mais e para viajantes que não estejam viajando com menores de dez anos", porque "todos precisamos de um pouco de paz e silêncio. (BBC News Brasil, agosto de 2017)

Esse movimento tem gerado grandes polêmicas nas redes sociais entre aqueles que aprovam essa iniciativa e aqueles que condenam e julgam como uma forma de discriminação contra as crianças. Para além de julgar esse movimento, acredito que esta é mais uma forma para pensar a constituição do sujeito infantil na Contemporaneidade.

A educação das crianças francesas passou a ser muito elogiada após a divulgação do livro “*Crianças francesas não fazem manha*”, de Pamela Druckerman. No livro, a autora discorre sobre a forma como as mães francesas educam seus filhos, ao perceber, por exemplo, que os jantares nas casas dos franceses não são eventos caóticos em que crianças perturbam os adultos, brigam com os irmãos ou reclamam dos legumes. A

escolha pela França foi pelo fato deste país apresentar fortes contrastes em relação à educação das crianças americanas.

“[...] os franceses conseguiram ser envolvidos sem ser obcecados. Eles acham que mesmo os bons pais não estão a serviço constante dos filhos e que não há necessidade de sentir culpa por isso. “Para mim, as noites são dos pais”, me diz uma mão parisiense”. (Trecho do livro *Crianças francesas não fazem manha*, 2013, p. 22)

No livro, a autora compara o comportamento entre pais franceses e americanos, e consequentemente entre as crianças. Ela afirma que na França, as crianças respeitam os limites e a autoridade dos pais, mas sem ficarem reprimidas ou sem personalidade.

O movimento *Childfree* e a educação francesa são dois pontos que acredito ser importante para pensar que, a partir da criança, ainda há muito a ser problematizado. Que imagens a criança continua a assumir na Contemporaneidade? De que forma e em que condições essas imagens podem ser pensadas? É possível compreender outras formas de relação entre crianças e adultos, a partir do movimento *Childfree*? A infantocracia estaria com seus dias contados no formato da educação francesa ou ainda não teve as condições de possibilidade para ser exercida?

Encerro esta Tese com algumas perguntas, as quais não tenho pretensão de responder, mas quem sabe, seguir aprendendo e modificando a forma de pensar a criança no dias de hoje. Desejo que os caminhos ou (des)caminhos trilhados ao longo dessas páginas, ecoem da maneira que cada um achar melhor. Finalizo com Manoel de Barros, poeta brasileiro que sobre a infância escreveu, pensou e criou:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

(Barros, 1999, s/p.)

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 131-149, 2015. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- AQUINO, Júlio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, set./dez. p. 641–656, 2011.
- AQUINO, Julio Gropa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago., 2013.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksma. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a Anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France 1979- 1980*: Excertos. SP/RJ: Achiamé, 2011.
- AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. n.21, p.227-284, 2016.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 52-75, 2015.
- BARROS, Manoel de. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun., 2000.
- BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERSCHER, G. E. S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault e o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 259-280.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.096 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: mec/sef, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 19 Jun. 2015.

BRASIL. *Lei nº Lei 13.257*, de 8 de março de 2016.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDIOTTO, César. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. In: *Filosofia Unisinos*, p. 33-43, jan/abr 2010.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: Haroldo de Resente. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, v. 1, p. 25-47.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119- 134, mai./ago. 2009.

COELHO, Bernardo L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. *Revista da Informação Legislativa*. Brasília, 35 n. 139 jul/set, 1998.

CORAZZA, Sandra. História da infantilidade: a - vida - a - morte e mais -valia de uma infância sem fim. 1998. 619f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171- 186, mai./ago., 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. A mutação social. In: *Brasil, criança urgente*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Pedagogia Social/Columbus Cultural, 1990.

CRUZ, Lílían; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, 2005.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo. *Michel Foucault, filósofo*, p. 155-163, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. V *Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, UERJ, v. 9, 2010.

DRUCKERMAN, Pamela. Crianças francesas não fazem manha: os segredos parisienses para educar os filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

DUTRA, Isabela; FREITAS, Débora; MACHADO, Roseli. Brasil, pátria educadora?: o que aprendemos com isso?. *Revista Didática Sistemica*, v. 19, n. 1, p. 40-54, 2017.

ESCOSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 92-108, 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. In: *Ditos e Escritos*, vol. V, *Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed, 2010, p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. In: *Ditos e Escritos*, vol. V, *Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed, 2010b, p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Foucault: Estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed, 2015, p. 218-235.

FOUCAULT, Michel. Diálogos sobre o Poder. In: *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Foucault: Estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed, 2015b, p. 247-260.

FOUCAULT, Michel. ‘Omnes et singulatim’: uma crítica da razão política. In: *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Foucault: Estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed, 2015c, p. 348-378.

FRASSAO, Magali Oliveira. Caderno Meu Filho: um modo de ser mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo. (org.). *Michel Foucault: O Governo da Infância*. Belo horizonte, p.329-343, 2015.

GALLO, Sílvio. Infância e resistência – resistir a quê?. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.199-211, nov. 2013.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2015.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 76-91, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.
- KOHAN, W. O. “A infância da educação: o conceito devir-criança” In: *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 94-95, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LEMONS, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault e o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 115-125.
- LOCKMANN, Kamila. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.
- LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 76 – 111.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009.
- LOPES, Maura; FABRIS, Eli. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- LOPES, Maura; FABRIS, Eli. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e Governamentalidade. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.
- MACHADO, Roseli Belmonte. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.
- MOTA, Maria Renata Alonso. As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. *Caderno de Educação*. UFPel (online), v. 55, p. 77-93, 2016.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Livia do. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault e o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 281-290.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault, filosofia e política*: BH: Autêntica, 2013. 1 a reimp.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. PARAÍSO Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro Posições* | v . 23, n . 3 (69) | P . 159-178 | set ./ dez . 2012

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 150-171, 2015.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 109-130, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Introdução. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 7-16, 2015.

PLATÃO. *A República* (traduzido). Editora Kiron. Edição do Kindle, 2012.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73- 96, mai./ago. 2009.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. *Fractal, Rev. Psicol.*, Niterói, v. 24, n. 2, p. 271-286, maio/ago. 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução - a infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

RUIZ, Castor. A verdade das práticas e a verdade como prática. *Revista IHU on-line*. 432, Ano XIII, 2013. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5279&secao=432.

RAMOS do Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97- 118, mai./ago. 2009.

SANTOS, J. D. F. As Diferentes Concepções de Infância e Adolescência na Trajetória História do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p. 224 –238, dez. 2007.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187- 202, mai./ago. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SCHEINVAR, Estela. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault e o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 103-113.

SOTISSO, Débora Francez. Como criar meninos e meninas?: o governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. *Dissertação*. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 127-205, 2004.

TRAVERSINI, Clarice, BELLO, Samuel. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135- 152, mai./ago. 2009.

TRAVERSINI, Clarice, BELLO, Samuel. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. *Bolema*. Boletim de Educação Matemática. UNESP: Rio Claro/SP. v. 24, n. 40, p. 855-871, dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, p. 179- 217, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, p.175-186, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4º edição. Brasília: EDUNB, 1998.

VIEIRA, Sandro da Rocha; ROSENBERG, Cornélio Pedroso. A Integralidade numa Rede de Proteção Social ao Adolescente: uma reflexão a partir do pensamento de Giles Lipovetsky. In: *Saúde Soc*. São Paulo, v.19, n.1, p.127-134, 2010.

VIRILIO, Paul. *A velocidade de libertação*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.