

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO SEXO DA CRIANÇA: DO CORPO AO
DISPOSITIVO DA INFÂNCIA.**

ANDREA BRAGA MORUZZI

SÃO CARLOS, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO SEXO DA CRIANÇA: DO CORPO AO
DISPOSITIVO DA INFÂNCIA.**

ANDREA BRAGA MORUZZI

Texto apresentado como
condição para o exame de
defesa de doutorado no
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal de São Carlos,
UFSCar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Anete Abramowicz.

SÃO CARLOS, 2012.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M891ps

Moruzzi, Andrea Braga.

A pedagogização do sexo da criança : do corpo ao dispositivo da infância / Andrea Braga Moruzzi. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

188 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Infância. 3. Sexualidade - história. 4. Dispositivo (Filosofia). 5. Foucault, Paul-Michel, 1926-1984. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Andréa Braga Moruzzi
São Carlos, 13/06/2012

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Anete Abramowicz

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis


Profª. Drª. Maria Walburga dos Santos

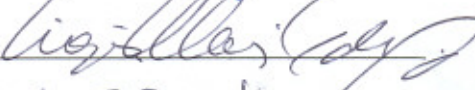
Profª. Drª. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino


Profª. Drª. Maria Carmen Silveira Barbosa











Dedicatória

Esta tese foi quase que integralmente produzida enquanto meu filho crescia dentro de mim e vivia seus primeiros meses de vida. Apreendi, compreendi e experienciei o que é um dispositivo neste mesmo processo em que me tornei mãe. Por isto eu dedico esta tese ao meu maior dispositivo, Daniel.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à FAPESP, pela bolsa concedida,

A minha orientadora, Anete Abramowicz, pela confiança que vejo ter em mim, por sua parceria e franqueza, pelo quanto me fez e me faz crescer e amadurecer academicamente, por todo seu empenho para com o nosso grupo, por sua garra, sua persistência em todos nós e por tantos outros motivos que não cabem aqui,

A todas do nosso grupo, Ana Cristina Juvenal Cruz, Gabriela de Campos Guarnieri Tebet, Fabiana de Oliveira, Tatiane Cosentino Rodrigues, por nossas ótimas reuniões e por todas as oportunidades de trabalho e aprendizagem que tivemos e temos juntas,

Às amigas, Alessandra Bagatim, Jane Madureira, Cristina Pataro, Ana Zélia, por todos os momentos bons, pela cumplicidade, horas de confiança e amizade,

Aos meus queridos pais, Regina Mara Honce Braga e Aluísio de Oliveira Moruzzi, por todo amor e condição que sempre me deram para estar aqui,

Ao meu irmão querido Rodrigo Moruzzi, por toda nossa infância, e à minha irmã Bruna Moruzzi, por sua delicadeza de sempre com meu filho e comigo,

À minha querida avó Diana e avô Rodolpho (*in memoriam*) pelo amor incondicional que me fez ser, com certeza, uma pessoa melhor,

Ao Sergio, pelo companheirismo, generosidade, carinho, dedicação e amor por mim e por nosso filho querido, Daniel,

Ao Daniel, por me fazer mãe.

RESUMO

Esta pesquisa procura levantar e analisar as diferentes práticas que produziram a infância moderna. Partimos da noção de que o século XVIII investe de maneira específica no corpo da criança, produzindo uma série de práticas que se inscrevem em um processo de pedagogização de seu sexo. Esta pedagogização, por sua vez, ocorre primeiramente por meio de um silenciamento e de uma negação da existência da sexualidade da criança, mas que em momento seguinte desencadeia uma explosão de práticas que irão, por outro lado, exaltar, explicar, incitar, “liberar”, tratar, curar etc., todas as suas manifestações em torno de seu corpo. Nossa hipótese é a de que, a partir do momento em que a criança se torna um dos grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, produz-se sobre ela um conjunto heterogêneo de regimes de verdades e práticas de modo a se instalar sobre a mesma um modo de ser e ter uma infância. Desta maneira, a presente pesquisa investiu na ideia de que a infância é tal como a sexualidade, um dispositivo do poder. Apresentamos três grupos de práticas que aqui chamamos de Práticas pedagógicas, Práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e Práticas médicas. A partir de algumas características postas ao conceito de dispositivo, tentamos elucidar nestas práticas as linhas de visibilidade e de enunciação, as de força e as de subjetivação que convergem no dispositivo da infância. Observamos que as práticas que produziram a infância moderna se inscrevem em um movimento que vai do esquadramento do corpo à configuração de um modo de viver, de se portar, de se vestir, de habitar, de brincar, de se expressar, que configura para as crianças um modo de viver a infância.

PALAVRAS CHAVES: Infância, Sexualidade, Dispositivo.

LA PÉDAGOGISATION DU SEXE DE L'ENFANT : DU CORPS AU DISPOSITIF DE L'ENFANCE.

Cette recherche tente de relever et d'analyser les différentes pratiques qui produisent l'enfance moderne. Nous sommes partis de la notion que le XVIIIème Siècle investit de façon spécifique au niveau du corps de l'enfant, en produisant une série de pratiques qui s'inscrivent dans un processus de pédagogisation de son sexe. Cette pédagogisation, de son côté, se déroule dans un premier temps, au travers d'un silence et d'une négation de l'existence de la sexualité de l'enfant, mais dans un deuxième temps, déclenche une explosion de pratiques qui iront, par ailleurs, exalter, expliquer, inciter, « libérer », traiter, soigner, etc., toutes ses manifestations autour de son corps. Notre hypothèse est que, à partir du moment où l'enfant devient un des groupes stratégiques du dispositif de la sexualité, un ensemble hétérogène de régimes de vérités et pratiques se produit sur lui, de sorte que s'installe chez cet enfant une façon d'être et d'avoir une enfance. Ainsi, la présente recherche a investi dans l'idée que l'enfance est à l'image de la sexualité, un dispositif du pouvoir. Nous présentons trois groupes de pratiques que nous appelons ici Pratiques pédagogiques, Pratiques divisantes et identitaires de genre et de sexualité et Pratiques médicales. À partir de certaines caractéristiques attribuées au concept de dispositif, nous avons tenté d'élucider au sein de ces pratiques les lignes de visibilité et d'énonciation, celles de force et celles de subjectivation qui convergent dans le dispositif de l'enfance. Nous observons que les pratiques qui engendrèrent l'enfance moderne s'inscrivent dans un mouvement qui va de l'analyse minutieuse du corps à la configuration d'une manière de vivre, de se comporter, de se vêtir, d'habiter, de s'exprimer, qui configure chez les enfants une façon de vivre l'enfance.

Mots- Clés: Enfance, Sexualité, Dispositif.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – TERRITÓRIOS DA TESE	11
Território 1.1 – Michel Foucault	13
Território 1.2 - A sexualidade ou a scientia sexualis	25
1.2.1. Com quem Foucault está debatendo: A sexualidade das crianças em Freud e Reich	27
Território 1.3 - A sexualidade das crianças para Foucault	31
Território 1.4 - As crianças e a Infância.	37
1.4.1. O debate com Ariès	39
CAPÍTULO 2 – O DISPOSITIVO: do conceito e das apropriações	44
2.1. O conceito de dispositivo	45
2.2. O dispositivo, o poder e a formação do sujeito.	54
2.3. O dispositivo da infância: alguns elementos para seguir pensando.	58
CAPÍTULO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINAMENTO DO CORPO DAS CRIANÇAS	63
3.1. O enquadramento da escola e das crianças	64
3.2. O corpo e a “anatomia política do detalhe”	71
3.3. A composição das forças	78
3.3.1. A composição das forças externas	80
3.3.2. A composição do espaço disciplinar	86
3.3.3. Outros artefatos	89
4. PRÁTICAS DIVISÓRIAS E IDENTITÁRIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	95
4.1. O sentimento de infância e a produção da maternidade	97
4.2. A sexualidade para Foucault e o impacto sobre a noção de gênero	101
4.3. Práticas divisórias e identitárias de gênero e sexualidade	106
4.3.1. Sujeitos meninas e Sujeitos meninos	109
4.3.2. Sujeitos Meninos Negros	118
4.3.3. Sujeitos “homossexuais” e outras esteriotipias	121
CAPÍTULO 5 – EM DEFESA DA SOCIEDADE	127
5.1. Aspectos fundantes das práticas médicas	128

5.1.1. Infância como condição da psiquiatria	136
5.2. Disciplinamento das crianças e governo da infância	139
5.3. Perigosa e em Perigo	146
5.3.1. A criança masturbadora	152
5.3.2. Da criança pobre e negra à criança branca, higienizada e eugênica	158
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
A pedagogização do sexo das crianças: do corpo ao dispositivo da infância	
	177
REFERÊNCIAS	

Se a liberdade de não ser adulto consistisse justamente em não estar dependente da lei, do princípio, do lugar comum – afinal de contas tão entediante – da sexualidade? Se fosse possível estabelecer relações às coisas, às pessoas, aos corpos relações polimorfas, não seria isto a infância?
(FOUCAULT, Michel)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura levantar e discutir as diferentes práticas que produziram a infância moderna. Partimos, inicialmente, das considerações feitas por Michel Foucault (1977) em torno da sexualidade e, mais especificamente, tentamos compreender o lugar da criança nesse contexto. Observamos que, para este referencial teórico, existe uma pedagogização do sexo das crianças, consolidada a partir do século XVIII, entretanto, consideramos que esta pedagogização é um dos resultados de um processo de investimento no corpo, que apresenta seus indícios já nos séculos XVI e XVII.

Compreendemos a partir de Foucault (1977) que, neste período, surge uma espécie de silenciamento sobre o corpo e sobre a sexualidade da criança, opondo-se aos séculos anteriores em que as crianças e os adultos consideravam os gestos afetivos, entre eles, a masturbação, uma prática “natural” das crianças e que servia, inclusive, como divertimento para os adultos.

Entretanto, as reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII produziram sobre a criança, seu corpo e qualquer gesto afetivo ou sexual sobre o corpo, uma espécie de vergonha e de pudor. Considera-se, desse modo, que houve um investimento na moralização e o início de um processo de normalização das crianças.

Nessa direção, Ariès (1981), que estuda “A história social da infância e da família”, nos demonstra, a partir de suas análises iconográficas, que o corpo da criança passa a ser coberto e vestido. Ou seja, as imagens estudadas por Ariès (1981) demonstram que, antes das reformas religiosas e morais, as pinturas registravam as crianças nuas e depois desse período, as crianças passam a ser cobertas. Entretanto, seus trajes e suas vestimentas são muito próximos aos trajes e vestimentas dos adultos, o que faz o historiador compreender que ainda não havia um sentimento de infância consolidado. Ariès (1981) também deixa claro que podemos entender como sentimento de infância, a diferenciação que a

sociedade faz entre adultos e crianças, o que difere, por exemplo, do fato de se ter ou não afeição pelas crianças.

Outra passagem que também é interessante em Ariès é que a criança poderia estar pintada de forma nua no período entre XVI e XVII, entretanto, essas imagens de crianças nuas estavam frequentemente associadas a personagens angelicais ou ao menino Jesus, ou seja, a nudez era possível dentro de um caráter teológico. Esses dados iconográficos levam o historiador a entender que existe uma mudança significativa na história da criança (demonstrada pelas pinturas desse período), que é a aproximação da criança ao sentimento de pureza, de inocência.

O sentimento que surge nesse período é, por um lado, de que as crianças são inocentes e precisam, deste modo, ter sua inocência preservada. Por outro, surge também o sentimento de “exacerbação” pelas crianças, por associar a elas certa imoralidade “natural” relacionada às atitudes “instintivas” dela sobre seu corpo, como atitudes do toque, da masturbação, das brincadeiras obscenas, etc.

A educação, nesse contexto, é o processo pelo qual se objetivava manter a inocência das crianças, censurando e restringindo o que podia ser dito, visto, lido e aprendido por elas. E, ao mesmo tempo, é o processo pelo qual se corrige, se direciona, se controla toda manifestação infantil, objetivando tornar as crianças adultas e inibir os efeitos de sua infantilidade. Essas noções produzidas sobre as crianças durante os séculos XVI e XVII vão aos poucos projetando sobre elas um modo de viver e de se relacionar com seu corpo e com sua sexualidade.

A ênfase do silenciamento é quebrada no século XVIII. Foucault (1977) nos traz alguns elementos para compreendermos essa mudança do silêncio a explosão discursiva. Enquanto nos períodos das reformas religiosas havia o interesse de silenciar, produzindo toda uma arquitetura em torno desse silêncio e dessa vigia. Já no século XVIII enfatizou-se falar sobre o sexo e o corpo ao considerar a existência da sexualidade das crianças, de forma a exaltá-la e incitá-la, falando inclusive, em nome de certa liberação e de certa “revolução sexual”, que pregava um “abaixo” a repressão dos séculos anteriores.

Entretanto, Foucault (1977) irá nos mostrar que essa explosão discursiva, que representa uma vontade de saber sobre o sexo da criança é, na verdade, um condicionamento, ou, dito de outra forma, o que é dito ou não sobre o sexo das crianças entra em um regime de verdade - entra, por assim dizer, em uma rede muito complexa de poderes e saberes, nos quais se controla quem diz e o se que diz. Foucault chega a compreender que essa vontade de saber é, ao mesmo tempo, uma vontade de não saber¹. Não se trata, portanto, de uma liberação sexual, mas ao contrário, da colocação exata do sexo em determinada forma de discurso, no discurso considerado verdadeiro, científico, proferido pelos “especialistas” do saber.

Essa explosão discursiva não é um investimento restrito ao sexo das crianças. Há também, concomitantemente, um interesse oportuno sobre a criança, sobre o seu desenvolvimento, sobre seu pensamento, etc. Os dois sentimentos atribuídos à criança, a inocência e a exacerbação, fazem emergir uma série de práticas discursivas que vão dizer o que é a criança, o que é a infância, como ela se desenvolve, quais são suas fases de desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas, etc. Ou seja, as crianças também entram em um regime de verdade, e no interior de práticas discursivas servirão de alicerce para a construção de uma ciência da infância e de uma pedagogia, pois não é possível educar as crianças sem conhecer sua “Natureza”.

Em suma, observamos que, o que está em evidência, até então, é o corpo, e entre tantos o corpo da criança. Nesse caso, este corpo é, primeiramente, objeto de divertimento, de paparicação e de distração do adulto. A partir do século XVI ele se torna objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado e vigiado, controlado, nos mínimos detalhes. Nasce segundo Foucault, uma técnica de poder específica sobre o corpo, a disciplina. A disciplina, diz Foucault, “[...] é a anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1987, p. 120).

A escola e os colégios, a partir do século XVII, já passam a adotar essa política. Pouco a pouco, o espaço e o ensino, antes ministrados em

¹ No regime de verdade produzido sobre as crianças e sobre sua sexualidade, a realidade “subterrânea” dos corpos e dos prazeres fica soterrada, coberta por aquilo que podia ser colocado em discurso, por aquilo que passa a ser proferido pelos especialistas.

lugares abertos, muitas vezes, sem paredes e sem bancos escolares, como registra Ariès (1981), vão dando lugar a uma estrutura enfileirada de cadeiras, mesas, e mais especificamente, de crianças organizadas segundo suas “capacidades” e/ou suas “dificuldades” em relação ao ensino.

Nessa direção, diferentes autores vão considerar que a pedagogia de Comenius é um marco no que diz respeito à construção de um modelo de escola e de método, cuja proposta estava pautada, justamente, nessa classificação e agrupamento das crianças em relação ao ensino. Para o educador, por exemplo, as crianças (alunas/os) poderiam ser divididas no espaço escolar de ensino mútuo em: (1) as que são inteligentes e ávidas de saber; (2) as que são inteligentes, entretanto, vagarosas; (3) as que são inteligentes, ávidas de saber, entretanto, obstinadas; (4) as que são obtusas, lentas, mas ao mesmo tempo, dóceis e ávidas de saber; (5) as que são obtusas, lentas e preguiçosas; e por fim (6) as que são deficientes. (COVELLO, 1999, p.62).

Por outro lado, há autores que problematizam o surgimento da pedagogia moderna. Por que é Rousseau e não Comenius o “pai”, o representante dessa pedagogia? Narodowski (1995) nos traz alguns elementos para compreender que, enquanto Comenius esteve preocupado com o esquadramento do método, Rousseau esteve preocupado com o esquadramento da criança.

Charlot (1986) também traz elementos para compreendermos que a idéia de pedagogia é anterior a noção de infância. A noção de infância não é, por assim dizer, o “conceito pedagógico de base”, pois é possível localizar a noção de pedagogia anterior ao sentimento moderno de infância. Assim, o autor compreende que “A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância” (CHARLOT, 1986, P. 99). Entretanto, a pedagogia moderna retoma suas noções “essenciais”, como a relação entre natureza, a corrupção, a cultura e o tempo, para conceituar a infância a partir dessas dimensões.

A pedagogia moderna está, portanto, inserida nesse contexto em que se esquadra o método, se organiza o tempo e o espaço, da forma mais produtiva e útil, mas se faz isso, sobretudo, a partir de certa definição de infância, de uma certa classificação da criança no tempo, na cultura, na

natureza, na natureza do ensino e da aprendizagem. A pedagogia moderna é, portanto, uma espécie de efeito entre o esquadramento do método e do esquadramento do corpo e da criança.

Esta nova abordagem para a pedagogia é também decorrente de uma nova demanda em relação à escolarização. A escola restrita e destinada a poucos membros do clérigo vai se expandindo, incorporando populações da nobreza, dos burgos e do campo. A escola vai deixando de ser uma instituição menor para se tornar uma das instituições de maior responsabilidade pelo desenvolvimento social e pelo progresso. A criança entra, por assim dizer, em outra dimensão social a partir de sua localização em uma massa desorganizada que passa a configurar a formação dos grandes centros urbanos. A criança passa a ser inserida, a partir do século XVIII, no interior de um dos problemas marcantes desse século, o problema da “população” (FOUCAULT, 2005).

De maneira bastante resumida, podemos compreender que os séculos XVI e XVII tiveram maior influência das instituições e práticas religiosas sobre o corpo da criança. No século XVII e ainda o XVIII a maior influência foi das instituições e práticas pedagógicas (entre elas, as religiosas), que tinham por objetivo educar as crianças e protegê-las do espaço mundano. O século XVIII mantém a influência das práticas pedagógicas, e também não exclui as influências morais e religiosas, mas incorpora a elas ainda outras, que correspondem às práticas médicas. Nesse sentido, as crianças entram em uma espécie de arsenal de “cura” e de medicalização de seu corpo. A disciplina, ora vinculada ao esquadramento do espaço e do tempo, a fim de tornar os corpos “úteis” e “dóceis”, possibilita também o esquadramento da população, e dentro dela, das crianças, em uma rigorosa concepção de assepsia e de higienização social.

Para Foucault (2005) o século XVIII representa um momento crucial da passagem da disciplina do corpo, do corpo individual, para o governo dos corpos, não enquanto indivíduos, mas enquanto espécie. Representa, por assim dizer, a passagem da disciplina do corpo ao governo da população. Isso não significa compreender que a disciplina, enquanto método e tecnologia do biopoder desaparece nesse momento para dar

lugar à outra modalidade do poder, a biopolítica. Na realidade, a biopolítica só é possível a partir do biopoder. As práticas médicas representam, nesse sentido, o exemplo dessa intersecção, entre biopoder e biopolítica.

É interessante notar, também, que as práticas médicas se dão em nome de uma proteção e de uma defesa da sociedade. Suas ações, seus pressupostos, suas práticas se dão a partir dessa justificativa. As crianças, nesse contexto, são compreendidas, ora como seres indefesos, “em perigo”, e ora como seres “perigosos”.

Para simplificar o modo pelo qual as práticas médicas vão agir nesse momento poderíamos compreender que, a primeira ação é a retirada das crianças das ruas. Um segundo momento consiste em colocar essas crianças em algum lugar fechado para que elas pudessem ser vigiadas e controladas mais facilmente. Um terceiro momento corresponde em educá-las a partir, sobretudo, dos preceitos higienistas e eugenistas que configuravam as práticas médicas nesse período. O que está em jogo, nesse momento é um novo esquadramento da criança e de seu corpo, que se dá por meio da disciplina, mas, sobretudo, por meio de uma nova atmosfera produzida sobre ela de um novo regime de verdade e de novas práticas que objetivavam tornar visível certo modo de ser criança, certo modo de viver a infância e colocar a população (dentro dela, as crianças) em certo padrão de normalidade.

Desse modo, é possível compreender que essa nova atmosfera corresponde à formação dessa população no interior de uma determinada cultura, de um determinado modo de viver, de se relacionar com o corpo e com a sexualidade, com uma nova maneira de se organizar, de habitar, de se alimentar, etc. Em certos contextos, considera-se que esse novo regime de verdade, que essa nova atmosfera nas quais as crianças passam a ser inscritas, corresponde à formação de uma nação, e aos processos que vieram a ser chamados de civilizatórios (ELIAS, 1993).

Em relação a esta nova maneira de se relacionar com o corpo e com a sexualidade Foucault (2008, 2001) evidencia alguns processos interessantes. Primeiro, a centralidade dada na família, na configuração de um regime de verdade sobre a sexualidade dos casais, que produz certo tipo de família, que Foucault (2001) chama de “canguru”. Ao mesmo tempo,

a emergência dessa família ocorre em função da própria centralidade dada à criança, a partir do século XVIII. Foucault (2001) compreende, na verdade, que essa concepção de família só existe e tem por condição a existência de certo tipo de infância. É a preocupação com o corpo da criança, e mais especificamente, com a masturbação e com a sexualidade que se desenvolve na infância que faz com que se eliminem todos os intermediários na educação das crianças, para centralizá-la no seio da família, sob responsabilidade dos pais.

Ao mesmo tempo, o corpo e a sexualidade se tornam um instrumento importante de condicionamento da população, à medida que as taxas de natalidade, de procriação, de mortalidade, de doenças sexualmente transmissíveis, etc., são variáveis dessa população que precisa ser esquadrihada.

Assim, Foucault (1977) compreende que a sexualidade é um dos instrumentos mais eficazes de controle, entendendo-a como um “dispositivo histórico do poder”, produzido e fabricado no interior de um conjunto heterogêneo de práticas discursivas, de leis, de medidas administrativas, de pressupostos científicos, religiosos, filosóficos, etc. Foucault entende também, que este dispositivo atua mais enfaticamente sobre alguns grupos estratégicos, entre eles, a criança e família. Podemos compreender pelo autor que, a sexualidade é também o dispositivo que atua sobre o corpo, sobre o indivíduo, por meio de mecanismos disciplinares, e ao mesmo tempo, sobre todos os indivíduos, por meio de mecanismos reguladores.

Essa é a discussão que alicerça a presente tese. Ou seja, a proposta desta pesquisa é mostrar que a pedagogização do sexo das crianças é um processo que envolve diferentes práticas que se inscrevem no corpo e vão produzindo, ao longo dos séculos, certo modo de se relacionar com o corpo e com a sexualidade, e ao mesmo tempo, certo modo de se organizar, de habitar, de viver, etc. Dito de outra forma, a pedagogização do sexo das crianças é um processo que vai do corpo à configuração de certa normalização para as crianças, isto é, à configuração de certa infância.

Por que esse investimento tão preciso sobre o corpo da criança e sobre a produção de uma infância? Compreendemos que, por ser um dos

grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, as crianças entram, também, em uma rede complexa de saberes e poderes. Autores como Narodowski (1995), Corazza (2000, 2002, 2011, entre outros) e Bujes (2000, 2002, entre outros) localizam, de diferentes maneiras, o modo pelo qual as crianças estão inseridas nessas redes. Compreendem que a infância é uma fabricação, uma invenção da modernidade, cujas funções estratégicas são variadas e que tentamos destacar no decorrer da presente pesquisa.

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, tal como ressaltamos anteriormente, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, compreendemos que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder. As discussões formuladas na presente tese vão em direção de elucidar a infância a partir deste conceito, o dispositivo, empreendido por Foucault (1977) para pensar inicialmente a sexualidade, e posteriormente rediscutido por Agamben (2005), Deleuze (1999) e Veyne (2009).

Os procedimentos metodológicos percorridos na presente tese consistiram majoritariamente em pesquisa bibliográfica, empreendida da seguinte maneira:

- Uma primeira etapa procurou localizar as práticas discursivas que compuseram uma concepção de infância a partir do século XVIII. Utilizamos para tanto os seguintes descritores: Infância (s), criança (s), pequena infância, maternal, educação infantil. Essa pesquisa bibliográfica possibilitou localizar majoritariamente duas linhas de discussão: uma correspondente às concepções médicas e higienistas que produziram determinadas visões de infância, do século XIX e XX e outra correspondente às práticas pedagógicas, aqui mais estritamente focadas nas práticas escolares e na maneira pela qual as crianças são produzidas no interior dessas instituições. Essa etapa possibilitou a organização do quinto e do terceiro capítulo da tese, respectivamente intitulados: (5) Em defesa da sociedade e (3) Práticas Pedagógicas e disciplinamento do corpo da criança.

Um segundo momento da pesquisa procurou localizar as práticas que se inscrevem efetivamente sobre a sexualidade das crianças, uma vez que a pedagogização do sexo da criança é o ponto de partida do presente estudo. Utilizamos para esta pesquisa os mesmos descritores citados anteriormente, entretanto, agregamos neles o termo sexualidade. Assim ficou: Infância (s) e sexualidade, criança (s) e sexualidade, pequena infância e sexualidade, maternal e sexualidade, educação infantil e sexualidade. Esta etapa possibilitou a organização do quarto capítulo intitulado (4) Práticas divisórias e identitárias de gênero e sexualidade.

Estas pesquisas foram inicialmente feitas na base de dados Scielo, entretanto, houve, posteriormente a necessidade de ampliar os dados encontrados e utilizamos para isso a base de dados do Google Acadêmico. Fizemos um recorte temporal que correspondeu aos artigos publicados entre 2000 e 2010 e um recorte temático que correspondeu aos artigos inseridos em áreas temáticas provenientes da história, da sociologia, da psicologia e da educação. Os artigos encontrados foram produzidos majoritariamente nos seguintes periódicos: Cadernos Cedes; Cadernos Pagu; Educação e Pesquisa USP; Educação e Sociedade; Pró-posições; Revista Brasileira de Educação; Revista de Estudos Feministas; Revista Brasileira de História; Paidéia; Caderno Saúde Pública; Psicologia em Estudo; Estudos de Psicologia; Psicologia & Sociedade; Revista de Antropologia; Educação em revista; e História, Ciências, Saúde.

Uma terceira etapa consistiu na análise de todos estes dados encontrados e, para tanto, no estudo de algumas preposições importantes de Michel Foucault em torno do dispositivo da sexualidade, do disciplinamento do corpo, do governo e das técnicas reguladoras da população, entre outros. Majoritariamente utilizamos: (1) Os resumos dos cursos do College de France ministrados entre 1970 e 1982 (1997); (2) Os cursos ministrados e publicados em: Os anormais (2001), Em defesa da sociedade (2005); (3) As entrevistas e artigos publicados em Microfísica do poder (2008), (4) Alguns artigos publicados em livros alheios, como O sujeito e o poder (In: RAJCHMAN, John, 1995), e por fim, (5) os livros História da Sexualidade I– a vontade de saber (1977) e Vigiar e Punir (1987).

Além dos capítulos anteriormente destacados, o presente trabalho também apresenta um debate sobre os Territórios da Tese (capítulo 1), no qual apresentamos o território teórico sobre o qual as discussões feitas na presente tese estão inseridas. Nesse caso, este capítulo apresenta, de maneira introdutória, o pensamento de Michel Foucault e, também de maneira introdutória, os debates que problematizam o conceito de infância e de criança. Por fim, o segundo capítulo, chamado O dispositivo: do conceito e das apropriações, apresenta as discussões feitas em torno do conceito de dispositivo e das reflexões possíveis para se pensar a infância a partir destas noções.

CAPÍTULO 1: TERRITÓRIOS DA TESE

Esta tese foi inicialmente motivada pelos estudos realizados, em diferentes momentos de minha vida, com diferentes objetivos e sob diferentes leituras feitas por mim mesma do filósofo e historiador Michel Foucault. Sem que me desse conta, Michel Foucault foi compondo a maior parte das leituras que eu realizava e se tornando homeopaticamente o meu lugar de análise, meu território, minha ancoragem teórica.

Empresto a noção de território de Lopes e Vasconcellos (2006); as autoras inserem a noção de território ou ancoragem territorial nos estudos que realizam no interior daquilo que definem como “geografia da infância”. Nesses estudos objetiva-se investigar como cada grupo social estabelece um lugar para as crianças, construindo uma subjetividade infantil em conformidade com a subjetividade da coletividade. A análise das condições materiais e simbólicas que produzem as crianças é o objeto de estudos da geografia da infância. Toda criança, afirmam as autoras, são crianças de algum lugar. Isto significa compreender que existe uma “(...) ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para, além disso, oferece o próprio substrato material da produção de sua existência” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, P. 110).

Lopes e Vasconcellos (2006) se apóiam na noção de território para dirigir uma crítica especial a uma pretensa infância universal descrita por Ariès (1981)². Desse modo, quando pensam no lugar no qual as crianças são produzidas, querem atribuir a elas uma dimensão cultural, étnico-racial e social que não foi incorporada na perspectiva histórica de Ariès. Por outro lado, o reiteram a partir do reconhecimento de uma demarcação histórica que separa o mundo dos adultos do mundo das crianças, destinando a elas um espaço-tempo específico, que pode ser também caracterizada por território.

Nessa perspectiva apontada pelas autoras, as crianças incorporam as dimensões territoriais, vivendo em conformidade com as redes de significados nelas tecidas, “territorializadas” em lugares concretos e com fronteiras bem definidas, a que chamam de infância. A partir dessa noção, acreditam que seja

² A definição de Infância para Ariès (1981) será feita mais adiante no presente capítulo, bem como, as críticas que se dirigem à sua tese, fontes e metodologia.

possível “(...) marcar uma diferença entre infância e criança. A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

Indo em uma direção contrária às autoras, que buscam integrar essa noção de infância na perspectiva da diversidade e da diferença, das infâncias e das culturas infantis, o intuito deste presente trabalho é, em linhas gerais, localizar um possível substrato material e também imaterial que produziu a infância moderna, burguesa ou homogeneizada.

Ao tomar emprestada a noção de território, estou reiterando a compreensão de que o processo de territorialização é o que permite estabelecer as fronteiras e as redes de significados; permitindo centrar-se num ponto estável de referência, localizado em um lugar e em uma história. Assumo também a compreensão de que existe uma infância territorializada na modernidade. Mas o que me leva a esta compreensão é a ancoragem teórica que assumo nesta presente tese em Michel Foucault.

Compreendo que Michel Foucault é o território primeiro e maior deste trabalho; primeiro porque é dele que componho as noções que tenho hoje sobre o saber, o poder e o sujeito. Porque é a partir dessas noções que chego ao tema da sexualidade, à sexualidade da criança e ao conceito de dispositivo. E porque é no interior desta sexualidade e deste conceito que localizo também as noções que construo hoje sobre a criança e a infância.

É o território maior porque o sistema de pensamento formulado por ele me dispõe determinados conceitos e linhas de pensamento que me ajudam a desenhar uma cartografia na qual se inscreve a presente tese.

Este capítulo pretende apresentar e localizar, portanto, os territórios que delimitam os estudos que serão apresentados e a tese que será defendida neste trabalho, os quais considero ser: (1.1) Michel Foucault, (1.2) A sexualidade, (1.3) A sexualidade da criança para Foucault, (1.4) As criança e a Infância.

TERRITÓRIO 1.1. Michel Foucault

Michel Foucault é definido a partir de várias perspectivas ora como historiador, ora como filósofo, cunhado por alguns teóricos como o pensador da diferença, arquivista, genealogista, ou ainda, pós-estruturalista. Importa para nós menos defini-lo e enclausurá-lo em qualquer uma dessas denominações do que compreender o sistema de pensamento por ele produzido, embora esta não seja uma tarefa simples. Veyne (2009, p. 99) inserido nessa empreitada compreende que o “programa” de Michel Foucault pode ser inscrito em uma “história sociológica das verdades”. Segundo o autor (VEYNE, 2009, p. 9):

(...) Foucault não era um pensador estruturalista. Também não foi fruto de um certo ‘pensamento de 1968’, não era mais relativista do que historicista, nem do gênero de farejar ideologia por toda parte (...) ele foi, por confissão própria, um cético; um cético que acreditava unicamente na verdade dos inúmeros fatos históricos que enchem todas as páginas dos seus livros, e nunca na verdade das ideias gerais.

Esta “história sociológica das verdades” pode ser localizada já nos primeiros estudos de Michel Foucault que vão sinalizar, segundo ele mesmo, o interesse em constituir uma “morfologia” da vontade de saber (FOUCAULT, 1997, p.11). Tal morfologia é composta por diferentes práticas discursivas, que segundo o autor, não se limitam ao campo linguístico nem são do tipo lógico. Elas se caracterizam por um recorte dentro de uma determinada linha de pensamento, que fixa normas, conceitos e teorias, ou seja, as práticas discursivas remetem a escolhas e renúncias. Mas também não se tratam de escolhas e renúncias individuais, pois as práticas discursivas não remetem a descobertas de um sujeito do conhecimento – histórico e transcendental; elas estão atreladas a um conjunto complexo de modificações e são oriundas de uma “vontade de verdade”, que é anônima e polimorfa. Por essas razões as práticas discursivas permitem compreender e analisar de forma singular um “sistema de pensamento”, como afirma Foucault (1997, P. 12).

Essas noções desenvolvidas por Michel Foucault são herdeiras dos questionamentos feitos por Friedrich Nietzsche a respeito das verdades e também da ciência. Nesse sentido, o conhecimento é entendido sempre como

uma invenção permanente relacionado às disputas que se travam ao escolher um ou outro conhecimento como verdadeiro. Ou seja, o conhecimento é sempre servo, interessado ao instinto ou instintos que o dominam; ele é produzido como verdade a partir de um referencial que denomina o que é verdadeiro e falso. Nesse sentido Foucault irá afirmar que “A verdade não passa de um efeito – um efeito de falsificação que se nomeia oposição do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 1997, p.15). É esse tipo de afirmação da verdade que produz a história do saber ocidental e esta é constituída por meio das práticas discursivas.

As práticas discursivas podem ser entendidas, analisadas, levantadas por meio do contexto histórico no qual foram produzidas. Foucault entende que elas são sempre provisórias e do tipo “acontecimento”. No entanto, elas ganham corpo a partir das instituições, de esquemas de comportamento, tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p.12).

É a partir dessas ideias iniciais a respeito do saber e das práticas discursivas que o compõe, que Foucault irá desenvolver suas teorias a respeito das instituições penais e da sociedade punitiva. A intencionalidade nesses estudos é traçar o sistema de pensamento, no caso jurídico e político, que engendraram e serviram de suporte para essas instituições (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Um primeiro destaque a esse respeito discute a conceituação em torno do poder, assim pronunciado: “(...) nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder” (FOUCAULT, 1997, p. 19). O que Foucault evidencia, nesse sentido, é que o poder não se estabelece de forma isolada ao saber; saber e poder se instalam de forma indissociável de tal modo que o saber é em si uma forma de poder.

Deleuze (1992, p. 115), ao tentar redimensionar os temas trabalhados por Foucault entende que o saber trata-se da primeira dimensão e o poder da segunda, tendo em mente que “(...) ambos constituam mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de formas, o visível, o enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de força, o diagrama”

Nos estudos sobre as teorias e instituições penais Foucault ressalta a existência de algumas formas de poder, que trabalham juntas, sendo, ao mesmo tempo, efeito e instrumento, tais como, a medida, o inquérito e o exame. A medida exerce uma função de ordem, o inquérito uma função de centralização e, por fim, o exame exerce uma função de seleção e de exclusão. (FOUCAULT, 1997, p.20). Essas formas de poder compõem juntas, um modelo que é inquisitorial, ou de inquisição. Trata-se de um modelo que configura a sociedade e que estabelece sua verdade. Assim Foucault (1997, p. 22) afirma que “a verdade por experiência é filha da inquisição – do poder político, administrativo, judiciário de levantar questões, de extorquir as respostas, de recolher testemunhos, de controlar afirmações, de estabelecer fatos (...)”.

A sociedade punitiva é um efeito dessas formas de poder. Até o século XVIII Foucault constata que havia diferentes formas punitivas que compunham o sistema penal, mas a partir desse período institui-se a prisão, ou, dito de outra forma, as instituições de enclausuramento. Apesar das inúmeras críticas proferidas quanto a esse sistema, ele se impõe quase que com exclusividade a partir das sociedades ocidentais modernas.

Entre as críticas desenvolvidas está o fato de que o sistema de enclausuramento, no caso remetendo-se ao sistema carcerário, produz a delinquência, pois existe nele um “círculo carcerário”; os enclausurados se compadecem se hierarquizam e aprendem novas estratégias sobre o crime, ou seja, antes de serem instituições “corretivas” são instituições que produzem o sujeito “criminoso” (FOUCAULT, 1997, p. 30). Se esse sistema existe para enclausurar o sujeito criminoso, segundo as justificativas presentes em sua instalação e manutenção, a sociedade trata de desenvolver uma ciência dos criminosos, em substituição a antiga ciência das prisões. Dito de outra forma se é a existência da delinquência que justifica a existência do sistema carcerário, não é preciso uma ciência das prisões e sim uma ciência dos criminosos, que ajude a decifrá-los, a identificá-los, a classificá-los e a “curá-los” (FOUCAULT, 1997, p. 31). Dessa forma a delinquência é tomada como um fato que a prisão, sua principal produtora, deve resolver.

O raciocínio desenvolvido é que se existe o delinquente e ele lesa a sociedade, há um princípio geral que o entende como inimigo interno. Esse princípio traz, contudo, algumas consequências, tais como: quanto mais fraca é

uma sociedade, mais severa ela se mostrará; a prisão tem um papel voltado para o exterior e para o futuro – impedir que o crime recomece; a prisão serve para “proteger a sociedade”.

É com esse intuito que o século XIX substitui definitivamente a sociedade do “espetáculo” pela sociedade da “vigilância”. Nasce à idade do “panoptismo” que se baseia na criação de diferentes estratégias de vigia sobre o comportamento moral das pessoas. As práticas discursivas também se inserem nesse contexto uma vez que se desenvolvem diferentes saberes que justificam as ações sobre o adestramento das pessoas. A medicina entra para curar, a pedagogia para educar, a religião para moralizar e assim por diante. Segundo Foucault a “idade”³ do panoptismo estabelece uma relação entre o poder político e os corpos. A evolução da moral é, segundo o autor, antes de tudo uma história dos corpos (FOUCAULT, 1997, P. 40).

Outras instituições de enclausuramento merecem destaque na perspectiva de Michel Foucault, tais como os hospitais psiquiátricos, os manicômios, ou asilos, como eram chamados muitos abrigos para os sujeitos considerados loucos ou doentes mentais. O interesse de Foucault é analisar como foi estabelecida a função dessas instituições no século XIX. Nesse contexto, analisa-se a relação entre o saber médico e as verdades produzidas a respeito da doença mental, de tal forma que a figura representativa desse saber, o médico, é ao mesmo tempo, “(...) aquele que pode dizer a verdade da doença pelo saber que detém sobre ela, e aquele que pode produzir a doença na sua verdade e submetê-la na realidade, pelo poder que a sua vontade exerce sobre o próprio doente” (FOUCAULT, 1997, p. 49). O médico é, portanto, aquele que faz aparecer a “verdade” sobre a doença, é aquele que a domina e que a faz desaparecer, depois de tê-la sabiamente desencadeado. (FOUCAULT, 1997, p. 49).

Foucault compreende nesse sentido que existe uma relação de poder estabelecida entre o médico e o doente, que se configura pela ordenação dos que o tem sobre aqueles que não o tem. Assim também estaria estabelecida a relação entre o professor e o aluno, no caso da escola, dos operários e do

³ Na tradução dos resumos dos cursos do College de France (1970 a 1982), a expressão “idade” está equivalendo a “era”. Desse modo, entende-se aqui que a “era” ou a época do panoptismo, estabelece uma relação entre o poder político e os corpos. (ver FOUCAULT, 1997, p. 38)

patrão, no caso da fábrica, entre pai e filho, no caso da família, entre o “pastor” e seu rebanho, no caso da igreja, e assim por diante, sempre que se tratar de instituições privadas e “ortopédicas” do século XVIII e XIX (FOUCAULT, 1997, p. 55) ⁴.

A existência dessas instituições também corrobora com a consolidação do sujeito “anormal” produzido ao longo de todo século XVIII. Uma “grande família indefinida e confusa” (FOUCAULT, 1997, P. 63) de sujeitos “anormais” causa temor à sociedade nos fins do século XIX. Segundo Foucault é possível perceber a produção desses sujeitos a partir da “história da psicopatologia”, que destacou a existência de três tipos de indivíduos. O primeiro deles diz respeito ao “monstro humano” que são aqueles indivíduos que fogem à regra geral da espécie humana, no sentido biológico, e por conta disso são impedidos de exercerem as funções “naturais” da ordem jurídica, como por exemplo, se casar, ter filhos, procriar, etc. O monstro humano primeiramente foi constituído pelo grupo de hermafroditas, posteriormente outros indivíduos foram inseridos nesse grupo, tendo ou não a presença de “anomalias” da espécie humana. Segundo Foucault (1997, p.61) “(...) o campo do aparecimento do monstro é um domínio jurídico biológico”. O monstro humano, a partir de configurações biológicas e jurídicas, aderiu também aos indivíduos “anormais” o estatuto de “perigoso”.

Outro grupo de anormais é formado pelos indivíduos “incorrigíveis”. A produção desses indivíduos viria a justificar a formação das instituições disciplinares e de enclausuramento, tais como a prisão, os hospitais, o exército, a família e a escola. A esse respeito Foucault (1997, p.63) afirma que:

O enclausuramento PRÁTICA do em larga escala, a partir do século XVII, pode aparecer como fórmula intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos positivos do adestramento. O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificação a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retornar a “bons sentimentos”.

⁴ Até aproximadamente 1974 Foucault faz essa interpretação sobre o poder, mas já dando indícios de uma mudança interpretativa, que viria a partir dos textos História da Sexualidade (1975) e Em defesa da Sociedade (1976).

O terceiro grupo de anormais corresponde ao formado pelos onanistas. O onanista é a figura nova presente no século XVIII. Está relacionado às novas formas de relações sexuais e a organização familiar, que coloca a criança em seu centro, com uma nova importância dada ao corpo e à saúde. Está estreitamente ligada ao aparecimento do corpo sexual das crianças. Há uma intensa cruzada contra a masturbação difundindo que ela traria problemas relacionados à saúde. O sexo deve ser privado e apenas presente nas relações familiares para procriação. O sêmen desperdiçado por meio da masturbação deveria ser banido. Segundo Foucault (1997, p.65) “(...) o que se esboça, através dessa campanha, é o imperativo de uma nova relação pais-filhos, mais amplamente uma nova economia das relações intrafamiliares”. Trata-se do investimento na família nuclear com a criança em seu centro, sob sua proteção e vigia.

Os indivíduos anormais foram, portanto, produzidos ao longo de todo o século XVIII, e no século XIX se consolidam enquanto tal por meio da profusão de diferentes saberes e práticas discursivas que tomam corpo nas instituições disciplinares. O monstro das multidões, os incorrigíveis e o universo secreto da sexualidade infantil constituem esse grupo de forma intensa e autônoma. Contudo, é o problema da sexualidade que a partir do século XX torna-se “(...) a explicação mais fecunda de todas as anomalias” (FOUCAULT, 1997, P. 66).

A esse respeito Foucault (1977) irá dizer que, nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais ríspido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade, o que permite o maior número de manobras, servindo de apoio e de articulação das mais variadas estratégias.

Para o autor é possível distinguir, a partir do século XVIII, quatro grandes grupos estratégicos onde se desenvolvem os dispositivos específicos de saber e poder sobre o sexo, tais como o grupo das mulheres, das crianças, das famílias e dos “anormais”.

Em relação à mulher Foucault entende que existe uma histerização de seu corpo como um triplice processo pelo qual foi regulamentado: na família – na qual a mulher constitui elemento substancial e funcional; em função da vida das crianças – produzindo-as e garantindo-as por meio de uma responsabilidade biológica-moral; e mãe – produzindo uma imagem de “mulher

nervosa”, uma espécie de histeria do útero, por meio do qual se incita que a mulher só se realiza e se torna mulher na e pela maternidade.

Em relação às crianças é possível perceber uma intensa pedagogização de seu sexo uma vez que se compreende que todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual e que tal atividade sexual, mesmo “sendo natural”, é indevida e traz consigo perigos físicos, morais, coletivos e individuais. Por isso, compreende-se que as crianças são ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação. Foucault entende que o corpo da criança é um foco importante do poder e do saber, por meio do qual se desenvolve uma ronda de vigia e cuidado sobre sua sexualidade, assim afirmando “(...) o corpo da criança vigiada, cercada em seu berço, leito ou quarto por toda uma ronda de parentes, babás, serviçais, pedagogos e médicos, todos atentos às mínimas manifestações de seu sexo, sobretudo a partir do século XVIII, outro “foco local” de poder-saber” (FOUCAULT, 1977, p. 94). Assim sendo, todos os adultos - pais, famílias, educadores, médicos e psicólogos, devem se encarregar constantemente desse ‘germe sexual’, precioso e arriscado, “perigoso e em perigo” que são as crianças. (FOUCAULT, 1977, p.99).

Em relação às famílias, existe uma jornada em torno da Socialização das condutas de procriação. Foucault afirma que ocorre uma socialização econômica por intermédio de todas as incitações e freios à fecundidade dos casais. Medidas sociais e fiscais atuam nesse sentido. Por outro lado, ocorre uma socialização política mediante a responsabilidade dos casais, relativa a todo corpo social, sendo preciso limitar ou reforçar. Ocorre, assim, uma socialização médica atribuindo um valor patogênico às práticas de controle de natalidade.

Em relação aos anormais, a Psiquiatrização do prazer perverso que irá colocar o instinto sexual como algo biológico e psíquico autônomo e isolado do contexto social. Com isso, analisam-se clinicamente todas as “anomalias”, criando para elas diversas tecnologias corretivas e indicando, em contrapartida, quais são as normas para todas as condutas sexuais.

O que embasa essas discussões é a compreensão que Foucault tem sobre a sexualidade entendendo-a como um “dispositivo” por meio do qual o

poder e o saber atuam de forma indissociável incidindo sobre os corpos, afirmando que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1977, p.100).

Também é em História da sexualidade I que Foucault passa a desenvolver uma nova abordagem sobre o poder. O autor pontua as compreensões históricas sobre o “poder repressor”, destacando as percepções encontradas, para depois, desconstruí-las e constituir sua concepção sobre o poder. De modo geral, entende-se que o “poder repressor” estabelece uma “relação negativa” entre o poder e o sexo. Isso significa pensar que o poder se constitui por meio de rejeição, exclusão, recusa, barragem. Em outras palavras o poder diz NÃO para o sexo e aos prazeres, e quando produz algo é apenas no sentido de ausências e falhas, marca fronteiras, estabelece limites. O poder é então essencialmente aquilo que dita a lei no que diz respeito ao sexo. O que pode e o que não pode, o lícito e o ilícito.

“A instância da regra” estabelece que o poder enuncia a regra. Essa enunciação se dá por meio da linguagem, ou melhor, “(...) por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra” (1977, p. 81). Ocorre, neste sentido, um “ciclo de interdição” que tem por objetivo que o sexo renuncie a si mesmo, e seu instrumento é a ameaça de um castigo que nada mais é do que a sua supressão. “Renuncia a ti mesmo se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação” (1977, p. 81). A “lógica da censura” supõe que essa interdição se constitui por meio de três formas: primeiramente é preciso afirmar o que não é permitido; posteriormente é preciso impedir que se fale sobre; e por fim, é necessário negar a existência. Por fim, Foucault ressalta que essa compreensão sobre o poder entende que há uma “unidade do dispositivo”, o que significa pensar que o poder age da mesma maneira em todos os níveis. É um poder legislador e o sujeito que é constituído é aquele que obedece, ou seja, é um sujeito “assujeitado”.

Foucault se questiona porque se aceita tão facilmente essa concepção sobre o poder e entende que é somente ocultando uma parte importante de si mesmo que o poder torna-se tolerável. Em outras palavras, seu sucesso ocorre na mesma proporção daquilo que se consegue ocultar dentre os seus mecanismos. O poder como uma simples interdição e limite para a liberdade é a forma geral de sua aceitabilidade.

A concepção de poder que Foucault procura evidenciar, em contrapartida, é aquela que, a partir do século XVIII, tomou em mãos a vida do homem (biopoder) e que funciona por meio de procedimentos que atuam “(...) não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (1977, p.86). Nas palavras do autor:

Trata-se, portanto de, ao mesmo tempo, assumir outra teoria do poder, formar outra chave de interpretação histórica; e, examinando de perto todo um material histórico, avançar pouco a pouco em direção a outra concepção do poder. Pensar, ao mesmo tempo, o sexo sem a lei e o poder sem o rei. (FOUCAULT, 1977, p. 87).

Em defesa da sociedade Foucault questiona também o poder repressor, mas por meio da discussão em torno das formas gerais de guerra. Foucault entende que toda a sociedade é atravessada por relações guerreiras e que estas foram pouco a pouco sendo substituídas pelo Estado dotado de instituições militares. Segundo o autor:

(...) foi a guerra que presidiu o nascimento dos Estados: não a guerra ideal – imaginada pelos filósofos do estado da natureza – mas as guerras reais e as batalhas efetivas; as leis nasceram em meio às expedições, às conquistas e às cidades incendiadas; mas a guerra continua também a irromper no interior dos mecanismos do poder, ou, pelo menos, a constituir um motor secreto das instituições, das leis e da ordem (1997, p.73)

O sujeito na guerra fala a partir de um determinado discurso, está forçosamente de um lado ou de outro, “(...) Está na batalha, tem adversários, luta por uma vitória” (1997, p.74). Procura fazer valer o direito, mas é um direito singular, marcado por uma relação de conquista, de dominação ou de

antiguidade: direito de raça, de invasões de ocupações milenares. É a partir de uma perspectiva de verdade que se pretende a vitória “(...) trata-se de fazer valer uma verdade que funcione como uma arma” (1997, p. 75).

A noção de Governo ajuda a compreender essa discussão a partir de uma forma de poder que Foucault chama de “pastoral”. Segundo o autor, essa forma de poder surge no oriente, sobretudo na sociedade hebraica, e vai para o ocidente, por meio do cristianismo. O poder pastoral trata do “governo das almas” que se constituiu na “(...) igreja cristã como uma atividade central indispensável à salvação de todos e de cada um” (FOUCAULT, 1997, P.82).

Em *O sujeito e o poder* (1995) Foucault retoma as noções em torno desse poder pastoral. Aqui o autor declara que se trata de uma dinâmica do poder que atua sobre o indivíduo. O poder pastoral tem algumas características, tais como: assegurar a salvação individual no mundo; preparar o indivíduo para sacrificar-se em nome da vida e do rebanho; cuidar da comunidade e do indivíduo, durante toda a sua vida; não pode ser explorado sem o conhecimento da mente das pessoas, dos seus pensamentos, dos seus segredos mais íntimos⁵.

A especificidade do poder é a ação de uns sobre os outros. Segundo Foucault:

O poder consiste em um conjunto de ações sobre as 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, torna 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)

A analítica do poder consiste para Foucault na possibilidade de analisá-lo para além das instituições disciplinares e as formas de adestramento pela proibição e pela lei. Não se trata, contudo, de uma negação do poder opressor,

⁵ Em *História da Sexualidade* Foucault resgata como a igreja foi tomando conta do desejo das pessoas. No confessional os sujeitos eram obrigados a falar todos os seus pensamentos. O padre ouvia e passava a prece. Conheciam-se assim os “pecados” da carne e deste modo, agir sobre eles era mais fácil. Há neste sentido um círculo vicioso entre aquele que confessa para livrar-se dos seus pecados e aquele que escuta e ao escutar, denuncia, controla e ao mesmo tempo, sente o prazer do outro. O poder pastoral atua sobre o desejo dos indivíduos.

mas de percebê-lo para além dessa configuração. Segundo o autor, considerar o poder somente por esse viés limita a análise apenas para as funções reprodutoras do poder, além de se explicar o poder pelo poder, enxergando-o apenas a partir das modulações, das leis e das coerções. Quando Foucault analisa as instituições disciplinares está objetivando estudar o poder a partir delas, isto é, o poder a partir das instituições e não a instituição a partir do poder; trata-se de uma inversão uma vez que até então o foco estava nas instituições e não nas condições de emergência do poder ali presentes.

A noção em torno da Governamentabilidade vai emergir a partir da compreensão de certa crise do poder pastoral no século XV e XVI. Desde então, a sociedade passa a buscar novas formas de relação entre o pastor e o rebanho, novas formas também de governar as crianças, uma família, um domínio, um principado. Foucault entende que a partir do século XVIII é possível pensar na noção de governamentabilidade, que implica no controle sobre a população, ou seja, no investimento de técnicas que buscam gerir uma política de saúde, que controle as epidemias, que crie estratégias para diminuição da mortalidade infantil, que intervenha nas condições de vida das pessoas no intuito de modificá-las e criar-lhes normas, ou seja, normatiza-se a alimentação, o habitat, a organização das famílias, das cidades, etc. (FOUCAULT, 1997, p. 86). Trata-se, portanto, do controle sobre a população por meio da racionalização dos problemas propostos pelo conjunto de seres vivos, tais como, problemas de saúde, de higiene, de natalidade, questões raciais, etc. Essa racionalização se faz através de uma “biopolítica” (FOUCAULT, 1997, p. 86).

O desdobramento da noção de biopolítica acarreta, mais adiante, na compreensão de Foucault do controle sobre a vida, do biopoder. Esse controle, por sua vez, atravessa os indivíduos e produz modos de subjetivação. Nesse sentido, Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas o pensa no sentido do processo, no sentido da relação de um poder, que é positivo consigo mesmo e que produz tais modos de subjetivação, de constituição de modos de existência, ou de invenção de possibilidades de vida.

Deleuze (1992) afirma que os modos de subjetivação constituem a terceira dimensão trabalhada por Foucault, assim definindo:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda sua interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a pessoa: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...) é um modo intensivo e não um sujeito pessoal (DELEUZE, 1992, p. 123).

Há uma relação que pode ser estabelecida entre a sexualidade, o poder e o saber. A sexualidade é, no caso, um dos dispositivos do saber-poder, que incide sobre os indivíduos, tornando-os sujeitos de uma sexualidade. Compreender um dispositivo e as formas que eles agem sobre os indivíduos, subjetivando-os, passa, necessariamente, pela compreensão dos regimes de verdade e das práticas que o constituíram, passa, portanto, pela compreensão de uma “formação histórica” (VEYNE, 2009).

A instrumentalização histórica compõe a metodologia foucaultiana, que se constitui por meio de etapas que se complementam: a arqueológica – arquivamento, levantamento dos regimes de verdade e das práticas sobre determinada formação histórica, e a genealógica que procura analisar as condições de emergência dessa formação, as relações de força e o poder inscrito sobre ela.

Tendo como pressuposto que toda formação histórica é inventada, produzida no interior dos regimes de verdades e práticas, Foucault a vê como uma limitação, um aprisionamento do qual todos os indivíduos devem atravessar e fugir. E aqui está a luta de Foucault. Desconstruir, problematizar, duvidar, por em evidência a “bizarrice” (VEYNE, 2009) dessa formação, é o que permite enfim, escapar, desconstruir um dispositivo.

Nesta direção, o escopo deste trabalho é colocar em evidência os regimes de verdade e as práticas que produziram a criança, na direção de uma infância, a partir do século XVIII. Pretendemos mostrar que, por ser um dos grupos estratégicos de ação do dispositivo da sexualidade, diferentes áreas passam a disputar e a produzir pressupostos, saberes, discursos, práticas, etc, sobre as crianças, de modo a inscreverem sobre elas determinadas verdades, determinada invenção e formação, a qual compreendemos ser a infância. Dito de outra forma, a infância torna-se também um dispositivo do saber-poder.

Essa discussão será mais explicitada nos próximos momentos da presente tese.

TERRITÓRIO 1.2. A sexualidade ou a scientia sexualis

Foucault (1977) procura investigar a gênese de uma ciência do sexo (*scientia sexualis*). Segundo consta, existiu em algumas sociedades, como China, Japão, Índia, Roma e nações árabes- muçulmanas, uma “ars erótica” que produzia uma verdade sobre o sexo baseada no prazer, “[...] encarado como prática e extraída como experiência” (p.57). Segundo Foucault (1977) o ocidente talvez não tenha conhecido uma ars erótica, mas talvez seja o único a produzir uma *scientia sexualis*. E de que maneira esta foi produzida: percebe-se que, inicialmente o sexo foi interdito e regulamentado pela moral religiosa e pouco a pouco foi entrando no domínio da ciência. Houve primeiramente uma redução do sexo ao discurso. Uma limpeza geral dos discursos sobre o sexo, aquilo que podia ou não ser dito sobre o sexo, na frente das crianças, em público, entre casais, etc. Ou seja, houve uma moralização do sexo. A transição da moralização ao estatuto de ciência teve como instrumento a confissão.

A confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Entretanto, ela se transformou consideravelmente. Durante muito tempo permaneceu solidamente engastada na PRÁTICA da penitencia. Mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da contra-reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva. (FOUCAULT, 1977, p. 62).

A confissão, segundo Foucault produziu o grande arquivo sobre o sexo. Para se transformarem em uma ciência, estes saberes confessados passaram por alguns “mecanismos de ajustamento”, tais como: Codificação clínica do fazer falar:

[...] combinar a confissão com o exame, a narração de si mesmo com o desenrolar de um conjunto de sinais e de sintomas decifráveis; o interrogatório cerrado, a hipnose com a evocação das lembranças, as associações livres: eis alguns meios para reinscrever o procedimento da confissão num

campo de observações cientificamente aceitáveis (FOUCAULT, 1977, p. 64)

Por meio do postulado de uma causalidade geral e difusa: existe no século XIX uma obstinação em ligar todas as causas e problemáticas humanas a um efeito causado pelo sexo. “Não há doença ou distúrbio para os quais o século XIX não tenha imaginado pelo menos uma parte de etiologia sexual” (p. 64). O mau comportamento das crianças, as “tísicas” dos adultos, “as aploplexias” dos velhos, as doenças nervosas e as “degenerescências da raça” o sexo tudo causa; através do princípio de uma latência intrínseca à sexualidade: difunde-se a noção de que o sexo é obscuro e é inerente a ele escapar, esquivar-se. Desse modo, é preciso arrancar a verdade de si mesmo sobre o sexo, nas mais profundezas do eu, existirá uma explicação sexual para os males dos indivíduos, que será descoberto progressivamente por meio da confissão de si mesmo com a ajuda do especialista; o método de interpretação: “[...] aquele que escuta não será simplesmente o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade” (FOUCAULT, 1977, p. 66). Dito de outra forma, o século XIX transferiu os procedimentos de confissão para um discurso científico, fazendo dela um instrumento de uma sexualidade que precisava ser interpretada. Essa transferência coloca a sexualidade não no âmbito da culpa, do pecado, do excesso ou transgressão, mas dentro do regime de especificação do normal e do patológico. Foucault (1977, p. 66) evidencia que: “o sexo aparece como um campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também, centro de uma nosografia própria, a do instinto, das tendências, das imagens, do prazer e da conduta” (p. 66). Trata-se de um movimento que vai do perdão à cura, que Foucault resume da seguinte maneira:

No ponto de intersecção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica, lá onde foi preciso encontrar entre elas alguns grandes mecanismos de ajustamento (técnicas de escuta, postulado de causalidade, princípio de latência, regra da interpretação, imperativo da medicalização) a sexualidade foi definida como sendo ‘por natureza’ um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização, um campo de significações a decifrar, um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra

obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 1977, p. 67).

Deste modo, a história da sexualidade é a história dos discursos produzidos sobre o sexo que faz nascer também uma “ciência do sujeito”. E a sexualidade é, portanto, correspondente a toda essa prática discursiva que é a *scientia sexualis*.

1.2.1. Com quem Foucault está debatendo: A sexualidade das crianças em Freud e Reich.

Se há como ressalta Foucault, um momento em que as atividades sexuais são interditadas, caladas ou silenciadas, há também um momento seguinte em que elas são incitadas, produzidas e “interpretadas” no interior de uma verdadeira explosão discursiva. Esse momento seguinte representa justamente o surgimento e a produção do que Foucault chama de *Scientia Sexualis*, ou sexualidade.

Um representante significativo desse período é Sigmund Freud, com quem Foucault estabelece algumas de suas problematizações. A sexualidade, enquanto ciência sexual, não foi propriamente inventada por Sigmund Freud, como evidencia Bejin (1987), mas ele se trata, sem sombra de dúvida, de um dos mais comentados e utilizados para se pensar, mais especificamente, a sexualidade da criança.

No seu conhecido estudo “As cinco lições da psicanálise” Freud (1978) irá desenvolver os argumentos para as causas do que denominou de histeria. Com os olhos voltados para a interdição e a repressão da sexualidade da criança, o psicanalista irá desenvolver a noção de que todos os males psíquicos, neuroses e histerias, poderiam ser explicados por esta repressão sexual. A sexualidade da criança é posta, em diferentes momentos de sua obra, como algo latente à criança, inerente a ela, um algo a priori e que se associa, nos primeiros anos de vida, às suas necessidades vitais.

Em “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” (1996) Freud irá destacar no capítulo em torno da Sexualidade Infantil a noção de que a atividade sexual está presente desde a mais tenra idade; neste trabalho Freud

ênfatiza a infância como núcleo constituidor de todos os problemas do homem adulto.

Sexualidade e Infância se convergem em Freud por serem elementos centrais dos conceitos por ele desenvolvidos. Um exemplo destes é que Freud entende que até os oito anos de idade a criança vivencia o que ele chama de amnésia. Em suas palavras, “[...] a amnésia é o impedimento da consciência e ocorre por conta dos recalcamientos das impressões infantis”. (FREUD, 1996, p. 3). Esses recalcamientos virarão posteriormente o que Freud chama de “diques”⁶, que nada mais é do que um sentimento de vergonha, e uma subordinação aos ideais estéticos e morais em torno de suas pulsões sexuais. Dito de outra forma, tanto a “amnésia” quanto os “diques” são conceitos desenvolvidos em torno da repressão contra as atividades sexuais das crianças, ou dito de outra forma, são consequências dessas repressões.

Segundo o psicanalista, a educação tem medo do desenvolvimento da sexualidade porque é como se os professores “[...] soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como "vícios" todas as suas manifestações sexuais (...)” (FREUD, 1996, p. 3).

Seguindo uma linha evolucionista e etapista do desenvolvimento humano, Freud (1996, p. 7) estabelece para a sexualidade infantil algumas fases de desenvolvimento, e atreladas a elas a ideia de “sublimação”. Cada etapa precisa ser ao máximo explorada e exteriorizada pela criança para que seja sublimada, ou dito de outra forma, superada. A primeira fase é o período de lactância. A segunda fase pertence à breve florescência da atividade sexual, por volta do quarto ano de vida, e somente a terceira corresponde ao onanismo da puberdade, e segundo o psicanalista, é o único momento em que deve de fato ser levado em conta no que diz respeito a uma futura vida sexual “normal”.

Entretanto, desde a segunda fase a criança passa a interiorizar suas vivências afetivas e sexuais, colocando-as no âmbito do “inconsciente” e manifestando posteriormente se suas vivências foram sadias ou não. Nas palavras de Freud (1996, p. 8):

Em algum momento da infância posterior ao período de amamentação, comumente antes do quarto ano, a pulsão

⁶ As “diques” surgiram como uma espécie de entrave para as pulsões sexuais das crianças.

sexual dessa zona genital costuma redespertar e novamente durar algum tempo, até ser detida por uma nova supressão, ou prosseguir ininterruptamente. As circunstâncias possíveis são muito variadas e só é viável apreciá-las mediante uma análise mais rigorosa dos casos individuais. Mas todos os detalhes dessa segunda fase de atividade sexual infantil deixam atrás de si as mais profundas marcas (inconscientes) na memória da pessoa, determinam o desenvolvimento de seu caráter, caso ela permaneça sadia, e a sintomatologia de sua neurose, caso venha a adoecer depois da puberdade.

Há para Freud uma “disposição perversa polimorfa” e que leva a criança a ter uma sexualidade perversa. Como exemplo disso Freud destaca as prostitutas. Essa disposição parece receber em Freud (1996, p.9) um caráter biológico, pois o que comenta é que adultos “perversos” podem ter tido a mesma experiência infantil que adultos “normais”. No entanto, os perversos tinham certa aptidão para a ausência dos “diques anímicos” (sentimentos provocados por uma ordem moral – asco, vergonha, pudor).

Outra noção desenvolvida também na perspectiva da biologia é a diferença entre o sexo masculino e feminino. Para o psicanalista, a diferença física evidente nos órgãos genitais, vagina e pênis, provocam nos indivíduos, mulheres e homens, reações sintomáticas típicas e que justificam comportamentos e normas sociais. Assim, por exemplo, Freud irá dizer que o menino entende que a menina tem um pênis menor do que o seu, e isso lhe dá um sentimento de poder e de superioridade perante as meninas. Estas, por sua vez, sentem inveja porque não tem o pênis do tamanho do pênis do menino e por isso desenvolvem um sentimento de castração e inveja.

Esta foi uma das preposições mais criticadas de Freud, tanto por Foucault quanto pelos movimentos feministas: Freud naturaliza e essencializa as diferenciações entre homens e mulheres, bem como, associa o que seria uma sexualidade “perversa” às atividades sexuais anais, cujas manifestações são resultado de uma fase específica do desenvolvimento sexual infantil e que deve ser sublimada. Além disso, a tese exposta no Complexo de Édipo solidifica e naturaliza a heterossexualidade na medida em que os meninos sempre “desejam” a mãe e as meninas sempre “desejam” o pai. Em outras

palavras, com estes preceitos a psicanálise freudiana⁷ favorece e fortalece a centralidade na família moderna, composta por uma figura masculina ao centro, pela figura feminina subalternizada e pelas crianças, alvos de preocupação e controle⁸.

Reich (1979, p. 18) segue uma linha de pensamento muito próxima a de Freud, mas associa-se, em partes, com alguns estudos marxistas de sua época. A teoria que ele chama de “economia sexual” incorpora para esta noção de repressão do sexo da criança a noção de classe social, de luta de classes, de relação de dominação (opressor X oprimido), de ideologia, etc. Alguns autores associam o pensamento reichiano a uma teoria “Freud-marxista” (REICH e SCHMIDT, 1975a).

Interessa para Reich (1974, p. 28) compreender “(...) por que razão os homens suportam desde há séculos a exploração e humilhação moral, em resumo, a escravidão” e sua resposta evidencia o ponto de convergência com a teoria freudiana: “a repressão da vida amorosa infanto-juvenil provou, graças às pesquisas da economia sexual e individual, ser o mecanismo básico da criação de indivíduos submissos e escravos econômicos” (REICH, 1979, p. 18).

Sua teoria da “economia sexual” buscava a compreensão da estrutura dinâmica psíquica da “ideologia”, em outras palavras, buscava compreender de que modo “as ideologias” se formavam na vida psíquica e desse modo prevaleciam e se mantinham inalteradas socialmente. A moralização do sexo das crianças é um dos aspectos salientados nesse sentido, porque penetra no inconsciente, inibindo a “sublimação” humana, mantendo os indivíduos “em estado de obediência”. Em outras palavras, o que Reich acredita é que, primeiro se adestra os instintos naturais (que são os instintos sexuais) e depois, quaisquer outras formas de adestramento serão facilmente aceitas. Diante da repressão, Reich propõe uma “revolução sexual” a partir de um movimento que busca “as origens da opressão” na criança e de um “movimento antiautoritário (...) que deve saber descobrir-lhes as origens na opressão da

⁷ Sabemos que existem releituras mais contemporâneas de Freud, pautadas, inclusive, em vieses Foucaultianos, que rebatem esta crítica feita à psicanálise e à abordagem de Freud. Entretanto, não procuramos nesta tese expandir os estudos em torno da psicanálise, mas somente localizar com quem Foucault estava debatendo no momento em que escreveu História da Sexualidade I.

⁸ Uma discussão mais detalhada sobre a sexualidade infantil em Freud é feita em MORUZZI, Andrea B; ABRAMOWICZ, Anete. A produção da “infância”: reflexões em torno da sexualidade da criança. V.14, n. 1 e 2. Araraquara: FCL – UNESP, 2010.

criança e fazer da agressão irracional uma das molas da transformação racional”. (REICH e SCHMIDT, 1975, p.11).

Reich acredita que a “revolução sexual” trará uma transformação social e para tanto é preciso começar a permitir que as crianças exerçam ao máximo as atividades proeminentes de cada fase de seu desenvolvimento. Reich envolve-se com experiências educacionais, concebidas como “lugares experimentais” para educação das crianças; os “lares infantis” como eram concebidos, tinham duas funções essenciais que eram “permitir” o desenvolvimento integral de cada fase da criança e “tratar” das neuroses e histerias oriundas das repressões sexuais⁹.

TERRITÓRIO 1.3. A sexualidade das crianças para Foucault

Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas facilmente e misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos pavoneavam.
(FOUCAULT, 1977, p. 9).

A frase acima sintetiza a maneira pela qual, até o século XVII, adultos e crianças se relacionavam, relacionavam-se com seus corpos, lidavam com as falas, com os pudores e as vergonhas. A partir de então começa uma repressão típica das sociedades burguesas. Inicia-se o domínio da sexualidade e para tanto, o movimento que se faz é a redução do sexo ao nível da linguagem, banindo-o das coisas ditas. Regras de decência e vocabulário autorizado. Entretanto, uma explosão discursiva. Ocorre uma mudança significativamente a partir do Concílio de Trento e de outras reformas religiosas que procuram controlar os pecados, centrados, sobretudo nos pecados da carne. Ampliam-se os instrumentos de confissão. Tudo sobre o sexo, nos mínimos detalhes deve ser confessado. Diz-se que “[...] Uma dupla evolução tende a fazer, da carne, a origem de todos os pecados e a deslocar o momento mais importante do ato em si para a inquietação do desejo, tão difícil de perceber e formular; pois é um mal que atinge todo o homem e sob as mais

⁹ Uma discussão mais detalhada nesse sentido é feita em MORUZZI, Andrea B. A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2006.

secretas formas” (FOUCAULT, 1977, p.23). Todo bom cristão deve seguir essa norma: é imperativo confessar todos os atos contrários à lei e fazer de todo desejo, um discurso.

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (FOUCAULT, 1977, p. 26).

Acredita-se que, até o início do século XVII vigorava uma certa franqueza sobre o sexo. As práticas não precisavam ser escondidas e segredadas, falava-se sem tantas “reticências” e as “coisas” não ocorriam com tanto disfarce. O que passa a ser considerado ilícito no século XVIII e XIX tinha até então uma “tolerante familiaridade”. Grosseria, obscenidade e decência tinham certa frouxidão nos códigos sociais. No decorrer do século XVII, entretanto, a sexualidade é cuidadosamente encerrada. Existe uma interdição do sexo, em especial das crianças, a fim de levá-lo ao desaparecimento (FOUCAULT, 1977, p. 10). A interdição do sexo das crianças, nesse momento, ocorre pela própria negação da sua existência, como ressalta Foucault

[...] as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibirem de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1977, p. 10)

Essa primeira ação sobre o sexo produz, no século XVIII e início do XIX, uma série de práticas discursivas que se inserem no que Foucault (1977) chama de “hipótese repressiva”. Esta compreende que o sexo é exclusivamente interditado. Como se existisse uma sexualidade latente, reprimida e inconsciente, impedida de ser experienciada pela repressão e proibição social, como podemos evidenciar por Freud e Reich.

Entretanto, a produção da sexualidade das crianças não está unicamente atrelada à interdição e proibições, o que também não impede a existência dessas estratégias, mas existe na história da sexualidade uma

convencionalidade em aceitar a hipótese repressiva. Foucault (1977) entende que é fácil aceitar o discurso da liberdade do sexo, como algo em prol da “revolução” porque a libertação dessa repressão é convenientemente cobrada pelos psicólogos e psicanalistas. Há um intenso “mercado de terapias”, como evidencia Béjin (1987) associado à lógica da repressão. Isso porque quando se tem a proibição se vende a liberdade, porque se pode vender uma “revolução”, ou um corpo mais belo e mais moço, porque se pode prometer a verdade sobre o sexo e o gozo, porque se pode manipular a vontade de mudar a lei e vender o “esperado jardim das delícias” (FOUCAULT, 1977, p. 11). Quer dizer, existe um motivo econômico que vende o discurso da liberdade. Foucault (1977) não quer dizer que o sexo não foi reprimido em nenhum momento de sua história, mas que a hipótese repressiva não abrange toda história da sexualidade.

Esse debate sugere que a medicina, num primeiro momento, interditou, esquadrinhou, classificou a sexualidade das crianças, e, em contrapartida, a psicanálise prometeu a libertação e o descobrimento de si. Sobre a psicanálise Foucault (1977) entende que

[...] somos a única civilização em que certos pressupostos recebem retribuição para escutar cada qual fazer confidência sobre seu sexo: como se o desejo de falar e o interesse que disso se espera tivessem ultrapassado amplamente as possibilidades de escuta, alguns chegam até a colocar suas ‘orelhas em locação’ (FOUCAULT, 1977, p. 13).

Existe para Foucault uma passagem da repressão do sexo que queria silenciá-lo para uma incitação aos discursos sobre o sexo. Foucault pretende entender quem fala, porque fala e o que fala sobre o sexo. Ou seja, o fato discursivo global e a “colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 1977, p.16). Observa que no século XVIII ocorrem as seguintes mudanças: os discursos sobre o sexo deixam de serem exclusivamente morais para fazerem parte do discurso da racionalidade, produzidos majoritariamente pela medicina e pela psicanálise (FOUCAULT, 1977, p. 27). Isso quer dizer que o sexo deixa de ser apenas julgado. Mas que passa a ser inserido em sistemas de utilidade, passa a ser regulamentado para o “bem de todos”, e passa a ter um padrão ótimo de funcionamento.

A sexualidade possui, portanto, “técnicas polimorfos” de poder, quer dizer, constitui-se pelos efeitos de recusa, de bloqueio, desqualificação, mas

também pela incitação e intensificação discursivas, estando exposta aos diferentes efeitos do poder. Surge o que Foucault (1977, p.28) chama de “polícia do sexo” pela necessidade de regular o sexo por meio da incitação discursiva e não exclusivamente pelo rigor da interdição.

Sobre os discursos, Foucault (1998) entende que toda a sociedade produz um discurso que “[...] é simultaneamente controlado, selecionado, organizado e redistribuído por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade” (FOUCAULT, 1998, p.2). Dito de outra forma existe uma gerência dos discursos, fala-se do sexo, mas controla-se quem fala, o que fala, como fala e para quem se fala. É nesse contexto que o sexo das crianças está inserido e surge o que Foucault (1977) chama de pedagogização.

O sexo das crianças passa a ser, a partir do século XVIII alvo de diferentes disputas que se dão, fora e dentro dos discursos. As salas de aula, a organização das mesas escolares, dos pátios e recreios, a distribuição dos dormitórios, no caso de internatos, asilos, hospitais, os regulamentos de convívio, a vigilância do sono, etc, “[...] tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1977, p.30).

O sexo dos colegiais e adolescentes passa a ser um problema público de modo que diferentes especialistas - professores, médicos, educadores, passam a se dirigir às crianças e adolescentes no intuito de dar conselhos, emitir pareceres, fazer observações, diagnosticar “casos clínicos” etc. (FOUCAULT, 1977, p. 31). Em todas as medidas, as crianças eram objetos “mudo e inconsciente” dos cuidados dos adultos e da produção dos discursos considerados verdadeiros sobre seu sexo, limitando suas práticas, corrigindo-as, produzindo-as, ou seja, produz-se uma “ortopedia discursiva” sobre sua sexualidade.

Essas disputas são consequências do avanço da interrogação do sexo das crianças, de uma vontade de saber sobre a criança e suas atividades sexuais. Curioso é notar, a partir de Foucault (1977), o lugar ocupado pelas crianças, ao lado dos loucos ou criminosos, no interesse por aqueles que “[...] não amam o outro sexo”. Dito de outra forma existe, neste período, uma atenção voltada para “todas estas figuras, outrora apenas entrevistas, têm

agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são” (FOUCAULT, 1977, p. 39).

As práticas sexuais das crianças surgem ao lado das atitudes e manifestações indevidas que poderiam produzir indivíduos “perversos”. E, nessa grande família estão,

[...] crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegas ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes e se aparenta os loucos. No decorrer do século eles carregam sucessivamente o estigma da loucura moral, da neurose genital, da aberração do sentido genésico, da degenerescência ou do desequilíbrio psíquico (FOUCAULT, 1977, p. 41).

Neste sentido Foucault (1977) entende que os séculos XVIII e XIX foram se desligando de uma sexualidade moralizada para ter uma sexualidade medicalizada e essa medicalização produziu uma manifestação do poder muito diferente da interdição. Mesmo o que poderia ser chamado de interdição, como por exemplo, a vigília e proibição das manifestações sexuais infantis produziram “linhas de penetração infinitas” de sexualidades que se manifestavam a partir do seu enclausuramento e de sua colocação em segredo. Assim, descreve Foucault (1977):

[...] o controle da sexualidade infantil tenta-o através de uma difusão simultânea do próprio poder e do objeto sobre o qual o exerce. Procede em função de um duplo aumento prolongado ao infinito. Os pedagogos e os médicos realmente combateram o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-las nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja, obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los [...] (p. 42).

A criança, analisa Foucault (1977), é um perigo recorrente. Ela é o germe de uma sexualidade perversa. Sobre isso, ressalta-se que o século XVIII e XIX operou no sentido da “incorporação das perversões” e da “especificação dos indivíduos”. O mesmo movimento que aparentemente interdita certas

sexualidades, na verdade está produzindo as “perversões” e criando identidades para os indivíduos que as cometem. Por exemplo, o sodomita do século XVI e XVII torna-se o homossexual do século XIX. Existe, neste sentido, um movimento espiral entre o poder e o prazer, que Foucault chama de “perpetua espiral” (FOUCAULT, 1977, p. 45): “[...] prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa e revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo”.

O que está em pauta, para Foucault quando se fala em sexualidade e na sexualidade das crianças é que a sexualidade é um dispositivo do poder, um poder que:

[...] Não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição: ao contrário, que procede mediante a redução das sexualidades singulares. Não fixa fronteiras para a sexualidade, provoca suas diversas formas, seguindo-as através de linhas de penetração infinitas. Não a exclui, mas inclui no corpo à guisa de modo de especificação dos indivíduos. Não procura esquivá-la, atrai suas variedades com espirais onde o prazer e o poder se reforçam. Não opõe barreira, organiza lugares de máxima saturação. Produz e fixa o despropósito sexual (p. 47).

Esses elementos de debate apontam que a sexualidade das crianças e a sua pedagogização estão interligadas com algumas noções conceituais desenvolvidas por Foucault (1977), tais como: a criança como indivíduo perigoso, por ser um “germe sexual”, perigoso e em perigo; a discussão em torno do poder a partir de Foucault, um poder que ultrapassa a lógica da repressão; e a sexualidade enquanto dispositivo de poder.

Este trabalho pretende-se investir na ideia de que a visibilidade da criança emerge a partir de uma preocupação com seu corpo e com sua sexualidade, ou, dito de outra forma, acredita-se que a visibilidade da criança emerge por ela ser um dos grupos estratégicos de ação do dispositivo da sexualidade, e que, a partir dessa visibilidade ocorre, tal como com a sexualidade, uma explosão discursiva sobre a criança, designando para ela e sobre ela um regime de verdade, um tipo de ciência e de racionalidade a qual será designada por “ciência da Infância”. A criança passa a ser, portanto,

enunciada, interpretada, produzida e subjetivada a partir do que se designa ser a infância. Tal como a sexualidade, compreendemos, portanto, que a infância se torna também um dispositivo do poder, entendendo por dispositivo:

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 de um dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, P. 244).

TERRITÓRIO 1.4: As crianças e a Infância

Ao focarmos os estudos sobre a criança, evidenciamos que o século XVIII foi também o período em que se localiza um sentimento diferenciado pela mesma, o qual o historiador francês Philippe Ariès chama de “sentimento da infância” (1981, p. 99). Segundo o historiador “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p.99).

Por meio de uma análise iconográfica o historiador entende que essa diferenciação teria sido reconhecida no século XVIII, contudo, desde o século XIII esboça-se alguns sentimentos pela criança. Existem, para Ariès (1981), três momentos em que podemos localizar dois sentimentos que se tem em relação à criança. O primeiro momento vai da antiguidade até o século XII, onde havia majoritariamente uma indiferença em relação à criança. Ela vivia juntamente com os adultos, em espaços indiferenciados, vestindo trajes semelhantes e sendo tratada da mesma forma que o adulto. A mortalidade infantil era muito alta nesse período e o autor toma como hipótese que esta indiferença para com a criança se dava por não saber se ela vingaria ou não, devido a fatores de ordem econômica e demográfica. A partir do século XIII as crianças são registradas nas pinturas de forma diferenciada do adulto, retratadas nos séculos XIII e XIV principalmente por temas como a morte, a santidade, a religiosidade e a maternidade santificada, associando a criança ao menino Jesus e a maternidade a Maria, mãe de Jesus. Do século XV ao XVII surgem outras representações retratadas pelos temas da nudez, dos trajes,

das brincadeiras e jogos por exemplo. Segundo Ariès (1981) as representações das crianças vão desde uma diferenciação apenas física à associação ao primeiro sentimento da infância, a “paparicação”, ou seja, o sentimento de que a criança diverte o adulto com suas gracinhas, de criança “engraçadinha” e ao mesmo tempo “pitoresca” (ARIÈS, 1981, p. 21).

As reformas religiosas e morais do século XVI e XVII foram responsáveis por uma série de mudanças que iriam conduzir, entre outras, para um novo sentimento da infância. Essas reformas pretendiam, inicialmente, inibir os abusos clericais como, por exemplo, a venda de indulgências e de sacramentos, a cobrança exacerbada de dízimos, a sodomia entre membros da igreja, a vida luxuosa, a perda da castidade etc. Martinho Lutero e Ítalo Calvino foram responsáveis por algumas estratégias de mudanças nesse período. Mas a de maior peso, no que diz respeito às crianças, foi à criação da Companhia de Jesus, formada por jesuítas; a companhia seria responsável, entre outras obrigações, por catequizar países da Europa e da América e elaborar manuais de civilidade e de comportamentos morais. O sentimento de culpa perante os pecados foi inculcado nesse período. As crianças deveriam ser conduzidas para não pecarem e os adultos seriam conduzidos a um novo comportamento diante das crianças. As regras de conduta se tornam imprescindíveis para as mudanças desses hábitos e a confissão é reforçada enquanto instrumento de manipulação. Segundo Ariès (1981, p. 81) as orientações religiosas e morais desse período passaram a proibir gestos e falas obscenas diante das crianças, proibir os beijos e os toques, proibir que as crianças se olhassem nuas, que dormissem entre adultos e entre si, proibiam as brincadeiras sexuais ou qualquer menção a sexualidade. Enfim, no século XVII essas ações moralistas tornaram-se “[...] um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda a parte, tanto numa farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa” (ARIÈS, 1981, p. 81).

Impôs-se nesse momento uma noção essencial para um segundo sentimento da infância, o da inocência. Atrelado a ele, associa-se um sentimento de incompletude. A criança deveria então ter sua inocência preservada e ao mesmo tempo, deveria ser educada. Essa última noção, a da necessidade de se educar as crianças, já havia tido manifestações nos séculos anteriores, pois junto com o sentimento de paparicação surgiu o seu oposto, o

de irritação diante das atitudes e “impertinências” das crianças. E no século XVII essa noção é reforçada no sentido de formar nas crianças os valores morais desejados. Entre esses valores morais está a valorização da família como célula nuclear responsável por sua educação. Dito de outra forma, o novo sentimento de infância se consolida no século seguinte também por meio de outro sentimento, o da família.

Cabe ressaltar que a infância que emerge no século XVIII é uma infância que precisa ser moralizada e educada, sobretudo no que diz respeito à sexualidade. Ou seja, as reformas morais e religiosas que incidiram sobre as crianças a partir do século XVI tiveram a intenção de formar entre elas uma espécie de vergonha e de pudor diante de seu corpo e das atividades sexuais. Trata-se de um movimento que leva as crianças do estatuto de despidoradas a inocentes, de modo a padronizar as ações e os comportamentos delas e sobre elas. Nesse sentido, Ariès (1981) permite compreender que as crianças sempre existiram, mas que no século XVIII elas passam a ser dimensionadas dentro de uma conformidade chamada infância. Nessa perspectiva, o sentimento moderno de infância “enclausura” as crianças.

Ariès (1981) nos traz um elemento importante a respeito da construção social da infância que é a percepção de que a infância enquanto sentimento surge a partir de uma nova relação com o corpo da criança. Isso se evidencia nas mudanças significativas que fazem, por exemplo, as atividades sexuais das crianças, até então consideradas “naturais”, divertidas ou indiferentes, passarem a serem vistas como algo perigoso e indevido. É, portanto, uma nova relação com o sexo que produz a infância, ou, tal como pressupomos, é o dispositivo da sexualidade e sua ação estratégica sobre as crianças que faz emergir uma verdade sobre elas, a qual chamamos de infância.

1.4.1. O debate com Ariès

Podemos dizer que Ariès (1981) inaugura no campo da história uma concepção de infância, historicizando a visibilidade da criança a partir de sua pesquisa iconográfica. A partir dele inúmeros são os trabalhos que irão problematizar sua tese, sua metodologia e suas fontes. De modo geral sua tese evidencia um momento de ausência do sentimento de infância e uma

crescente representação de modo linear, com períodos bem marcados historicamente; suas fontes englobam pinturas de diferentes momentos históricos e sua metodologia utiliza-se da iconografia para construir uma história da criança e da infância, criticada por sua linearidade e por sua representação a partir de uma classe social específica, a elite francesa.

Fernandes (2000a) problematiza a tese de Ariès por entender que existem diferentes modos de compreender e representar a infância, as quais não estariam retratadas pelo historiador francês. Ao analisar autores renomados da literatura portuguesa, tais como Fernão Lopes, Guilherme de Azevedo e Latino Coelho, Fernandes (2000a) destaca as diversas expressões por meio das quais as crianças de classes menos favorecidas poderiam ser representadas, o que desmontaria a interpretação de Ariès quanto à origem abastada do sentimento de infância. Fernandes (2000a) registra algumas dessas expressões, presentes em obras dos autores citados, como por exemplo, parvoos ou parvulos, que representavam as crianças em idade de aprenderem a falar (p. 90); menino (a)s para designar, em geral, uma criança com um grau maior de desenvolvimento físico e de resistência (p.90), os moços ou moças pequenos, inclusive com menos de um ano, que se distinguiam dos que se designavam simplesmente por moço ou moças. A palavra cachopo designava visivelmente a criança que passava pela primeira infância - entre o cachopo e o mancebo interpunha-se uma considerável distância em termos de idade, pois o mancebo podia contar com pouco mais de 20 anos, sendo, aliás, escudeiro-fidalgo (p.91,92). A palavra rapaz designava indivíduos com idade e força suficientes para serem besteiros, isto é, manusearem as armas mais pesadas dos exércitos; o gaiato era um retrato do que chamamos criança da rua, cujo modo de viver provocava a repulsa das classes superiores (p.95).

Segundo Fernandes (2000a, p. 87) a análise da literatura portuguesa permitiu reconstruir diversas representações sobre as crianças, elucidando traços significativos da mentalidade pedagógica da época, bem como sobre um modo existente de conceber a infância.

Sugerindo ressalvas quanto à tese de Ariès, Fernandes (2000a) evidencia a necessidade de se compreender e analisar o termo Infância em seu plural, por assinalar "(...) a variedade de perfis que essa categoria histórica,

social e psicológica comporta” (p.87), e que talvez tenha sido ignorada por Ariès.

Vailati (2002) também problematiza algumas percepções sobre o Brasil no que diz respeito a uma possível ausência de sentimento de infância. Ao estudar o tema da morte de crianças entre os séculos XIV e XVIII, por meio da literatura de viagem, o autor evidencia que os estrangeiros, ao olharem o nosso país julgavam-no sob o ponto de vista de sua cultura, de seus hábitos e concepções. Assim, determinadas atitudes para com as crianças, para eles representavam a ausência do sentimento de infância, e para nós, representavam relevância e sentimento de valorização para com as mesmas.

O exemplo mais claro nesse sentido é a forma “espetacular” com que os funerais das crianças eram realizados. No estudo feito pelo autor, as narrativas dos viajantes mostravam-se espantadas com a maneira pela qual os funerais das crianças eram feitos no Brasil e o modo como se diferenciavam dos funerais dos adultos. Nestes, havia a expressão de tristeza e de pesar, lamúrias e rituais que simbolizavam a morte. Nos funerais das crianças, ao contrário, os rituais eram rodeados de festejos, e a família mantinha-se feliz como se estivesse em uma grande festa. Os funerais representavam para essas memórias de viagem “um fraco sentimento familiar, em particular o de maternidade, de que ‘sofria’ a sociedade brasileira” (P.369).

Vailati (2002) critica essa visão, uma vez que entende que as festas eram justamente uma simbologia ao sentimento positivo que se tinha para com as crianças. O autor comenta como as mães, mesmo as mais desfavorecidas, gastavam todas suas economias para fazerem um funeral “a altura” do valor que davam as crianças. Assim, “para além de qualquer menosprezo do qual a criança podia ser vítima nesta sociedade, o que está na base deste comportamento é uma determinada concepção de morte e de infância que imprimia uma certa positividade a um evento certamente traumático” (p.369).

Dito de outra forma, o caráter “espetacular dos funerais infantis” (idem, p.370) representava, além de uma concepção positiva em relação à criança, uma visão diferenciada em relação à fé, que deveria se expressar o mais visível possível.

Os estrangeiros mostravam-se estranhos aos funerais, registrando indignação em relação às vestimentas luxuosas das crianças, ao fato dos

cortejos serem realizados de dia e não serem acompanhados pelos pais das crianças mortas, das crianças serem maquiadas como se estivessem vivas, das pessoas cantarem e se mostrarem felizes, entre outros costumes. Para eles esse espetáculo era uma manifestação do profundo desprezo e insignificância que os brasileiros davam às crianças. Vailati (2002) rebate, afirmando que as roupas luxuosas eram usadas porque se acreditava que quanto mais bonita fosse à entrada no céu, mais perto da salvação as crianças estariam. Os pais não podiam acompanhar os cortejos, pois estes eram considerados atos públicos - a população era convidada a participar dos festejos como se fosse um convite para um ato de pureza que ampliaria e melhoraria a entrada no céu; as crianças eram maquiadas para entrarem no céu com expressão de saúde e vida; os cantos e o festejo era um ritual de passagem – a criança morreria na festa e na festa entraria no céu.

Estabelecendo uma relação com a tese de Ariès é possível afirmar que as concepções de quem analisa interfere nos resultados encontrados, e dessa forma, podemos pressupor que a tese de uma ausência de sentimentos de infância no período que antecede o século XVIII está influenciada pelas concepções do autor, pelas fontes estudadas e também pela metodologia utilizada na investigação.

Chalmel (2004) também traz algumas reflexões que estabelecem uma problematização da tese de Ariès. Para o autor, existe uma iconografia burguesa e laica que, desde o século XV e XVI, vai substituindo a imagem da criança em alusão ao menino Jesus por outras associadas a personagens estáticas e com cenas de gênero.

O autor procura realizar uma análise iconográfica a partir de imagens de crianças presentes em manuais ou escritos de educação, bem como em livros de educadores bastante influentes nesse período. Nesse sentido, alguns dos autores escolhidos são Comenius (século XVI e XVII) e Basedon (representando o século XVIII). Chalmel (2004) compreende que existe uma clara concepção de criança nas imagens presentes nas obras desses educadores e que de fato, trata-se de um sentimento em emergência durante todo o século XV em diante. Além disso, compreende que Rousseau trata da criança de modo diferenciado, tornando-se um marco no que diz respeito a uma abordagem positiva da infância. A problematização da tese de Ariès se dá

novamente por compreender que os modos de representar a infância em cada iconografia escolhida tem uma estreita ligação com a comunidade que a divulga. Assim, os retratos expostos pela burguesia, em geral esta vinculada a um modo de ser e de viver que se quer propagar e mostrar. Em outras palavras, os retratos de crianças e as cenas de gênero encontradas pelo autor preocupam-se pouco em refletir as realidades sociais ou educativas, mas ao contrario, majoritariamente “(...) constituem uma imagem estereotipada e idealizada que circula entre os espíritos da época” (CHALMEL, 2004, p. 73).

Certamente essas problematizações em torno das discussões apresentadas por Ariès são importantes, contudo, elas também são analisadas a partir do entendimento que se tem hoje sobre a iconografia, sobre a história das mentalidades e também, sobre as representações em torno das crianças e da infância. Entretanto, o que parece mover o pensamento de Ariès e as críticas ao seu trabalho é a configuração de uma infância específica que surge com a sociedade disciplinar, a partir do século XVIII, a qual será também objeto deste trabalho.

CAPÍTULO 2: O DISPOSITIVO: do conceito e das apropriações

Retomando alguns aspectos do primeiro capítulo, podemos compreender que a sexualidade é um tema bastante evidente e presente na mecânica de pensamento de Foucault. Para o autor é o dispositivo que permite o maior número de manobras, o mais versátil e o de maior alcance. A partir desta leitura compreendemos que a sexualidade traz para as crianças uma visibilidade até então ordinária, de modo que a criança se torna um importante grupo estratégico de ação deste dispositivo. Esta visibilidade produz sobre as crianças um regime de verdade e de práticas, constituindo a partir de então aquilo que compreendemos ser a infância.

O conceito de dispositivo nos ajuda a compreender como é que, a partir dessa visibilidade produzida, as crianças passam a ser disputadas no interior de diferentes regimes de verdades e práticas. Assim compreende Foucault: “O fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância”. (FOUCAULT, 1979, p. 232).

O que pretendemos demonstrar é que as crianças passam a ser direcionadas e produzidas no interior de um conjunto heterogêneo de dispositivos, de verdades e práticas. Observamos que este conjunto converge no propósito de produzir a infância, a partir principalmente do controle e produção de seu corpo, tendo a sexualidade como um dispositivo primeiro nessa construção. Compreendemos que esse regime de verdade e estas práticas produzem uma espécie de conformação para as crianças, que é a infância, sobre o qual todas elas passam a ser inscritas e subjetivadas. Dito de outra maneira queremos demonstrar que a infância é um dispositivo, tal como a sexualidade, que se inscreve nas crianças, produzindo nelas certas maneiras de ser e ter uma infância.

Essa compreensão nos leva à tentativa de elucidar o que vem a ser um dispositivo, conceito proposto por Foucault em meados de 1975, a partir do estudo sobre a sexualidade.

2.1. O conceito de dispositivo

“Pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda a sociedade, a um dispositivo da aliança” (FOUCAULT, 1977, p. 100).

A discussão que contextualiza a frase acima exemplifica algumas noções que Foucault traz para a compreensão daquilo que denomina por dispositivo. O dispositivo da aliança, no caso, é todo um conjunto heterogêneo de sistemas de matrimônios, de fixação e organização de parentescos, de transmissão de nomes e de bens, que esteve presente quase que com exclusividade até o século XVIII. Os mecanismos que os garantiam, bem como os saberes complexos que os produziam, perderam soberania na medida em que as estruturas políticas e econômicas que constituíam a sociedade burguesa não consideraram mais esse dispositivo suficiente diante dessas novas condições.

A sociedade ocidental e moderna irá, portanto, inventar um novo dispositivo para dar conta dos novos interesses econômicos, sociais e políticos, que é o dispositivo da sexualidade. Tanto o dispositivo da aliança quanto o dispositivo da sexualidade procuram regimentar, organizar e estruturar as relações entre os “parceiros sexuais”, mas de uma forma completamente diferente um do outro, podendo inclusive, se oporem.

O dispositivo da aliança, ressalta Foucault (1977, p. 101), se estrutura a partir de um sistema de regras que descrevem o que é o permitido e o proibido entre os casais, o que é lícito e ilícito. Seu objetivo é manter e reproduzir a trama das relações matrimoniais, mantendo a estrutura parental dele formada. O que importa, nesse dispositivo, é a relação de status, de nome, de bens e de propriedade que se estabelece entre os indivíduos. Dito de outra forma, o dispositivo da aliança desempenha um papel de transmissão ou circulação de riquezas. “Numa palavra”, resume Foucault:

[...] o dispositivo da aliança, está ordenado para uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter; daí o seu vínculo privilegiado com o direito; daí, também, o fato de o

momento decisivo, para ele, ser a “reprodução” (FOUCAULT, 1977, p. 101).

O dispositivo da sexualidade funciona por mecanismos e saberes bastante divergentes. Primeiro porque funciona a partir de técnicas “móveis, polimorfos e conjunturais” de poder. Engendra continuamente uma “extensão dos domínios e das formas de controle”; não se apóia no status da união, mas nas diretrizes das “sensações do corpo, nas qualidades dos prazeres” - nas mais tênues naturezas das impressões. Não interessa a acumulação de riquezas, mas se liga à economia por meio de numerosas articulações com o corpo produtivo e consumidor. Não cabe a reprodução, mas a proliferação intensa de saberes e mecanismos, que se inovam, se anexam, penetram nos corpos de cada um e de todos (FOUCAULT, 1977, p. 101).

Foucault compreende que a transição do dispositivo da aliança para o dispositivo da sexualidade pode ser compreendida “(...) como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1977, p. 98).

Algumas características associadas mais tarde por Foucault (2008) ao dispositivo podem ser elucidadas por meio dessa discussão. Primeiro, a pressuposição de que a formação de um dispositivo possui sempre uma gênese e que esta gênese tem pelo menos dois momentos: o da escolha do objeto estratégico e o momento do preenchimento estratégico, consequência da própria dinâmica do dispositivo, que rearticula os elementos heterogêneos que surgem dispersamente.

Nesse sentido, quando o dispositivo da aliança não mais responde às necessidades econômicas e sociais, uma série de saberes produzidos dispersamente é acionada, se convergindo, preenchendo “estrategicamente” os vazios deixados pelo dispositivo da aliança e inscrevendo sobre os casais uma nova relação a partir do dispositivo da sexualidade. O objeto estratégico não precisa ser necessariamente único e global, por isso Foucault associa a sexualidade aos quatro conjuntos estratégicos de ação deste dispositivo, já mencionados no presente trabalho: o corpo da mulher, das crianças, dos casais, e dos “perversos”.

O que parece importante evidenciar também é que Foucault não considera que o dispositivo da sexualidade tenha eliminado ou substituído o dispositivo da aliança; pois, na realidade, o dispositivo da aliança é a condição de existência do dispositivo da sexualidade. O que ocorre é uma inversão: até o século XVIII as relações parentais que constituíam a família se davam por meio da aliança e no interior dessa aliança existiam as relações sexuais e amorosas – a sexualidade está inscrita no dispositivo da aliança. A partir do século XVIII as relações de aliança passam a ser atravessadas pela sexualidade de uma maneira específica, “(...) por toda uma nova tática de poder que então eles ignoravam” (FOUCAULT, 1977, p. 103). A família passa a ser gerida e constituída pela sexualidade, de modo que as alianças se inscrevem no interior desse novo dispositivo. Assim, descreve Foucault:

A família é o permutador da sexualidade com a aliança: transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo da sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança. (FOUCAULT, 1977, p. 103).

A família se torna a partir de então o lugar obrigatório dos afetos, do amor, da sexualidade e essa inversão diz respeito à própria dinâmica estratégica do dispositivo.

Mas essas discussões ainda são insuficientes para se compreender o conceito de dispositivo e os elementos que o constitui. O problema é que, como evidencia Agamben (2005), o próprio Foucault não se ocupa muito em definir o que é um dispositivo. Entretanto, isso não significa que esse conceito, ou “termo técnico” como define Agamben (2005) seja menor em seu pensamento. Ao contrário, Agamben (2005, p.9) procura demonstrar que o dispositivo é “(...) um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault”, usado pelo autor com frequência, sobretudo a partir de 1970, quando passa a problematizar aquilo que chama de governabilidade ou governo dos homens. O uso dos termos técnicos expressa a importância das terminologias para a filosofia; como registra Agamben (2005), sua elaboração é um momento poético para o filósofo e sua definição não precisa ser feita a todo momento.

Uma das poucas definições que Foucault faz sobre o dispositivo é feita em uma entrevista em 1977, que Agamben localiza em Ditos e Escritos número

três, da edição francesa¹⁰. A partir das definições colocadas por Foucault nessa entrevista, Agamben (2005) destaca os seguintes pontos: O dispositivo é

[...] um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, lingüístico e não lingüístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos (AGAMBEN, 2005, p. 9).

A função do dispositivo é sempre estratégica e ele está sempre inscrito em uma relação de poder. Por fim, o dispositivo compõe uma rede que inclui a noção de *epistème* desenvolvida por Foucault, isto é, como descreve Agamben (2005, p. 10) “(...) aquilo que em certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico”.

Indo adiante, Agamben (2005) procura historicizar o termo a partir de uma genealogia no interior da obra de Foucault. O autor observa que antes de usar ‘dispositivo’, Foucault utilizava-se da expressão ‘positivité’ possivelmente oriunda de suas leituras e influências de Jean Hyppolite, a quem Foucault definia como sendo seu mestre. Assim, Agamben (2005) evidencia que Hyppolite utiliza a expressão *positivité* para analisar duas obras de Hegel, chamadas “O espírito do cristianismo e o seu destino” e “A positividade da religião cristã”; positividade e destino são conceitos importantes em Hegel, segundo Agamben (2005). E o termo que nos interessa a priori é o de positividade que está inscrito no debate sobre a “religião natural” e a “religião positiva”, respectivamente compreendidas como a relação da razão humana com o divino, e o conjunto de crenças, rituais e regras impostas aos indivíduos por algo externo. A esse respeito Agamben (2005) evidencia que essa imposição exige certa coerção, mas que tudo o que é imposto é, pouco a pouco, interiorizado nos sistemas de crenças e sentimentos, compondo aquilo que Foucault compreende, sob influência de Hegel, por “elemento histórico” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

O objetivo de Foucault não é, segundo Agamben (2005), tentar conciliar esses elementos e nem mesmo enfatizar o conflito existente entre eles, mas entender os modos como essas positivities, ou esses dispositivos,

¹⁰ Nas publicações em português, encontramos elaborações bem próximas a essa feita por Agamben (2005) em *Microfísica do poder*, 2008.

atuam nas relações de poder. Para Foucault importa compreender os mecanismos e os jogos de poder em que esses elementos estão inscritos. Portanto, pensar em “dispositivo”, para Foucault, é se opor às categorias universais, ou às entidades da razão, como o Estado, a Lei, o Poder, a Soberania etc. Pensar no dispositivo é dar ênfase aos mecanismos, aos processos, a rede que se estabelece entre esses elementos. Em suma, Agamben compreende que:

[...] o termo, no uso comum como no uso foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo lingüísticos e não lingüísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito (AGAMBEN, 2005, p.11).

Registrar a importância desse termo para a cultura ocidental torna-se importante à medida que a tradução dele para os escritos dos padres latinos é exatamente este: “dispositio”. Assim Agamben salienta:

Os dispositivos dos quais fala Foucault, estão de algum modo conectados com esta herança teológica, podem ser de algum modo reconduzidos à fratura que divide e, ao mesmo tempo, articula em Deus ser e práxis, a natureza ou a essência e o modo em que ele administra e governa o mundo das criaturas (AGAMBEN, 2005, p. 12).

Agamben (2005) ainda encontra em Heidegger alguns elementos que poderiam originar o termo dispositivo, mas, sobretudo, importa compreender que entre todos estes elementos, de Hyppolite a Foucault, Hegel ou Heidegger existe uma referência comum - a oikonomia¹¹- e significa um conjunto de

¹¹ A partir de sua pesquisa sobre a genealogia teleológica da economia o autor ilustra o contexto de surgimento do termo Oikonomia, que significa administração do oikos. A Oikonomia é uma prática administrativa da casa de Deus, isto é, uma “economia divina” que, de quando em quando, teve que fazer frente a algum problema emergente. Teve origem quando alguns mentores da igreja começaram a problematizar a ‘Trindade’ das figuras divinas: o Pai, o Filho e o Espírito Santo; esses mentores temiam, nesse momento, a reintrodução do politeísmo e o paganismo da fé cristã. Para resolver a essa emergência foi inserido o termo oikonomia e esta dizia o seguinte: “Deus, quanto ao seu ser e sua substância, é, certamente, uno, mas quando a sua oikonomia, isto é, ao modo pelo qual administra a sua casa, a sua vida e o mundo que criou, é, ao invés, tríplice” (AGAMBEN, 2005, p. 12). Isso significa que a igreja criou uma estratégia para explicar a existência da Trindade e esta consubstanciou em dar funções diferentes para o Deus Filho e para o Deus Pai, de modo que, um bom Pai confia ao Filho o desenvolvimento de certas funções, sem perder a sua unidade. Deus é o ser e Cristo é a ação do ser. Segundo Agamben essa cisão entre práxis e ontologia é a grande herança que a doutrina teológica da oikonomia deixa para a cultura ocidental.

práxis, saberes, medidas e instituições que têm por objetivo orientar, controlar e governar a vida dos homens de modo a se tornarem úteis diante dos interesses emergentes.

Assim define Agamben:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das conseqüências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, P. 13).

O autor ainda salienta que o capitalismo e a modernidade produzem inúmeros dispositivos que se acumulam, se proliferam, de modo que não há um instante da vida dos “seres viventes” que não seja atravessado por diferentes dispositivos. “Seres viventes”, no caso, são as substâncias vivas e entre elas e os dispositivos configuram-se os “sujeitos”. Portanto, o sujeito é a relação existente entre seres viventes e dispositivos.

Os dispositivos estão inscritos no próprio processo de “hominização”, que tornam os seres viventes conhecidos como homo sapiens em “humanos” (AGAMBEN, 2005, p.14). Objetiva-se criar “corpos dóceis”, mas, sobretudo, “livres”, que assumem suas “identidades” de sujeitos, ainda que estes sejam na verdade assujeitados a essa dinâmica do poder. O que ocorre, entretanto, é que esse assujeitamento é subjetivado. Os desejos, os comportamentos, as aspirações hominizadas, são, portanto, capturadas e subjetivadas pelo poder; sem esse processo de subjetivação todo dispositivo agiria por meio da violência e não seria uma máquina de governo dos homens. A noção de dispositivo, portanto, tem uma estreita relação com a noção de poder desenvolvida por Michel Foucault.

Foucault (2008), em uma das poucas explicações sobre o conceito de dispositivo, revela pelo menos três características fundamentais:

- (1) A heterogeneidade;
- (2) A sustentação pelas relações de força, isto é, sua relação direta com o poder;
- (3) A existência, sempre, de uma função estratégica, que procura responder a uma urgência.

A noção de heterogeneidade do dispositivo é debatida pelo autor, que evidencia certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que existe essa heterogeneidade na sua constituição, existe também uma “gênese” em cada dispositivo. Isto é, se o dispositivo tem uma função estratégica, o que implica em certa manipulação das relações de força e em uma intervenção organizada sobre elas, existe sempre uma configuração de saber, ou seja, um regime de verdade, que sustenta e orienta essa manipulação. Trata-se de pensar a relação intrínseca entre saber e poder, pois o poder nasce de uma configuração do saber, que igualmente condiciona o poder. Foucault (2008, p. 246) vai então concluir que o dispositivo é isto: “(...) estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

Há algumas leituras de Foucault que o tomam como um analista discursivo. Entretanto, quando tomamos como referência a discussão em torno do conceito de dispositivo verificamos que o discurso, seja ele científico, religioso, filosófico etc., é na verdade, apenas uma parte da abordagem do autor em torno do saber e do poder. O discurso está inserido naquilo que Foucault chama de enunciado. Neste, entretanto, há outros elementos, como por exemplo, a epistémè que é:

[...] o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, àqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso ou verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (FOUCAULT, 2008, p. 247).

Veyne (2009) insere essa discussão sobre discurso em uma complexidade ainda maior. O autor entende que o discurso é para Foucault o

“quadro formal” por meio do qual conhecemos os objetos. Isto é, o discurso é o meio pelo qual conhecemos a materialização dos objetos. Só alcançamos uma “coisa em si” por meio das ideias que construímos dela em cada época; o discurso é “formulação última” dessa ideia. Quando Foucault utiliza esta expressão está segundo Veyne (2009) referindo-se “(...) a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez” (VEYNE, 2009, p. 12). A “coisa em si” encontra-se “assoreada” em seu discurso de modo que não é possível separar estes elementos. Nada pode ser acessado senão pelos discursos, como afirma Veyne (2009):

Nada poderia ser conhecido na ausência dessas espécies de pressupostos; se não tivesse havido discursos, o objeto X no qual se acreditou ver sucessivamente uma possessão divina, a loucura, a desrazão, a demência, etc., nem por isso existiria menos, mas, no nosso espírito, nada haveria sobre sua localização (VEYNE, 2009, p. 16)

Entretanto, os discursos estão emaranhados em uma série de elementos dispostos ao seu redor: as leis, as normas, as instituições, e os saberes, as palavras e os costumes, os ditos e os não ditos; nesse sentido, segundo Veyne (2009, p. 16), mais vale falar em “práticas discursivas” do que em discursos, ou ainda, mais vale falar em “dispositivo”.

Mas é necessário compreender este conceito no interior do pensamento de Foucault. Veyne (2009) insere Foucault num movimento que procurou construir uma história sociológica das verdades, em continuidade a Genealogia da Moral de Nietzsche. Nesse movimento, Foucault, como afirma Veyne (2009), não negava a existência das verdades, entretanto, problematizava como é que determinados fatos entraram em uma rede de poderes e saberes tornando-se mais verdades do que outros fatos. A preocupação de Foucault é, portanto, entender uma certa “fabricação social e institucional das verdades” (VEYNE, 2009, p. 99). Essa é a rede que Foucault denomina como dispositivo. Quando diferentes saberes, práticas, discursos, leis, medidas administrativas, instituições, pressupostos religiosos, filosóficos etc, se empenham no sentido de produzir uma verdade sobre determinado fato, há a formação de um dispositivo. O dispositivo é o elemento de convergência de todo esse conjunto heterogêneo de saberes e poderes. Veyne (2009)

compreende que o dispositivo é formado, portanto, por um “certo regime de verdade” juntamente com “certas práticas” que se inscrevem no real, partilhando-o em verdadeiro e falso.

Uma “civilização” é formada quando os indivíduos passam a falar em conformidade com o dispositivo do momento, sem que haja, necessariamente, um esforço ou uma violência física; os indivíduos passam a se constituírem no interior desses dispositivos. A noção de sujeito em Foucault parte dessa compreensão, isto é, na desconstrução de um sujeito soberano, dono de si, alheio às práticas e aos regimes de verdade. Ao contrário, o dispositivo é justamente o que constitui o sujeito¹².

Entretanto, há em toda parte e em todo indivíduo, o poder, o pensamento e a liberdade. A noção de dispositivo de Foucault, portanto, não inscreve o indivíduo num determinismo aos regimes de verdades e práticas, mas ao contrário, é bastante evidente em sua teoria a noção de que onde há poder há também resistência, que esta no conceito de biopolítica. É nesta direção que Veyne destaca que:

O dispositivo é menos o determinismo que nos produz que o obstáculo contra o qual reagem ou não reagem o nosso pensamento e a nossa liberdade. Estas ativam-se contra ele porque o dispositivo é ele próprio ativo; é um ‘instrumento que tem a sua eficácia, os seus resultados, que produz algo na sociedade, que está destinado a ter um efeito’. Não se limita a informar o objeto de conhecimento: age sobre os indivíduos e a sociedade; ora, quem diz ação, diz reação. (VEYNE, 2009, p. 102).

O dispositivo, portanto, tem uma relação produtiva na sociedade, assim como o poder. É, portanto, menos um limite posto às iniciativas dos indivíduos do que um obstáculo contra o qual estas se manifestam.

Para Deleuze (1999) Foucault desenvolve em seus trabalhos uma análise de diferentes dispositivos concretos. O autor compreende que o dispositivo não delimita um sistema homogêneo, tal como a noção de sujeito, de linguagem e de objeto, mas que traça linhas e direções que podem a todo o momento serem rompidas, fragmentadas, invertidas. As características indicadas a respeito deste conceito são primeiramente as linhas de visibilidade

¹² A noção de sujeito em Foucault, atrelado ao dispositivo, está explicitada mais adiante.

e de enunciação, que são, respectivamente, máquinas de “fazer ver” e de “fazer falar”. A visibilidade não supõe um objeto pré-existent iluminado por um feixe de luz, mas ao contrário, a existência desse objeto condicionada justamente a essa luz. Da mesma forma, os enunciados não verbalizam verdades pré-existentes, mas as produzem; dito de outra forma, os enunciados produzem regimes que dão origem a campos diversos de práticas discursivas. As curvas de visibilidade e de enunciação são sustentadas pelas linhas de força, que atravessam todos os dispositivos, mas nunca de forma homogênea. Essas, por sua vez, podem ser fraturadas pelas “linhas de fuga”, produzidas pelas “linhas de subjetivação”, que são segundo Deleuze (1999) a dimensão do “si próprio”.

Deleuze (1999) ainda elabora uma analogia do dispositivo em relação à história. Compreende que a história é aquilo de que já nos desfizemos, aquilo que já não somos mais, e por isso é o arquivo. Por outro lado, o atual não é o que somos, mas aquilo que estamos nos tornando, é o devir e o dispositivo é o que constrói esse devir. Essa compreensão coloca para o dispositivo uma noção sempre itinerante e inacabada.

Deleuze (1999) procura ilustrar essas características do dispositivo a partir da projeção de diferentes imagens, que ao serem indicadas nos trazem uma noção maior da sua interpretação. Assim faz, por exemplo, em relação às Linhas de força. Funcionam como flechas, caracteriza o autor, que mudam de direção de acordo com os movimentos feitos pelo poder e pelo saber concomitantemente. São as linhas de força que sustentam os campos de visibilidade e os regimes de enunciabilidade.

2.2. O dispositivo, o poder e a formação do sujeito.

Foucault afirma em “Por que estudar o poder: a questão do sujeito” (1995) que seu propósito, ao longo de duas décadas de investigação, foi compreender o modo pelo qual os seres humanos se tornam sujeitos, ou, dito de outra forma, Foucault procurou compreender os “modos de objetivação” que tornam os seres humanos sujeitos. Sua investigação se baseou em pelo menos três modos: o primeiro deles trata-se da objetivação feita em diferentes

investigações que procuraram acender ao estatuto da ciência, que pode ser, por exemplo, por meio do sujeito da linguagem ou, do sujeito produtivo na economia e nas trocas de bens, ou ainda na biologia, na história natural. O segundo modo de objetivação do sujeito ocorre por meio de diferentes práticas, das quais Foucault chama de “divisórias” e estas, por sua vez, são as que fazem do sujeito um objeto que pode ser dividido, por exemplo, entre o louco e o são, o criminoso e o bem comportado, o normal e o anormal. Por fim, um último modo de objetivação estudado por Foucault ocorre por meio da sexualidade, a partir da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos de uma sexualidade (FOUCAULT, 1995, p. 231).

A questão posta por Foucault é que, se os indivíduos são “apanhados” pelas relações de produção, como explica a economia e a história, e pelas relações de sentido, como explica a linguística e a semiótica, “(...) ele é igualmente apanhado nas relações de poder de uma grande complexidade”. Entretanto, segundo sua concepção, não havia naquele momento uma teoria do poder que pudesse ir além dos limites analíticos do campo jurídico e institucional, que pudesse ir além da dimensão do poder negativo e opressor, bastante recorrente neste período, de modo que era necessário “(...) alargar as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos utilizar esta definição para estudar a objetivação do sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 233). Deste modo, o tema do poder surge, para Foucault, no âmbito da investigação dos modos de objetivação dos sujeitos, isto é, aos processos de subjetivação.

Foucault propõe uma “Nova economia” das relações de poder, e esse novo modo de investigação do poder tem como ponto de partida, como sugere o autor, a investigação das formas de resistência. Estas, por sua vez, são compreendidas como “catalisadores químicos” (idem, p. 234) que permitem visualizar as relações de poder, onde estas se inscrevem, onde se aplicam e quais métodos utilizam. Segundo Foucault “(...) trata-se de analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias” (idem, p. 234).

Os exemplos dados são os antagonismos históricos que podem ser observados entre homens e mulheres, entre pais e filhos, entre a psiquiatria e os doentes mentais, entre a medicina e a população, entre outros, afrontamento estes que permitem visualizar diferentes lutas contra o autoritarismo. Foucault (1995) observa que estas lutas têm em comum: 1. O

fato de não serem lutas localizadas e sim transversais; 2. A evidência em relação ao tipo de efeito produzido pelo poder, um efeito sobre os corpos, sobre o controle dos corpos; 3. Estas lutas evidenciam as formas de poder que estão mais próximas e não pensam numa libertação futura por meio de uma revolução, ou do fim da luta de classes, por exemplo; 4. Estas lutas problematizam o estatuto do indivíduo, de um lado, afirmando o direito à diferença e de outro, combatendo tudo o que possa isolar o indivíduo à sua própria identidade, isto é são lutas que se opõem ao “governo pela individualização” (idem, p. 235); 5. Opõem-se aos privilégios do saber e ao mesmo tempo, às deformações, aos mistérios e às representações místicas que se impõem as pessoas; 6. “Finalmente, todas as lutas atuais contemporâneas giram em torno de uma mesma questão: quem somos nós? Elas são uma recusa destas abstrações, uma recusa da violência do Estado econômico e ideológico que ignora que nós somos indivíduos, e também uma recusa da inquisição científica e administrativa que determina nossa identidade” (idem, p. 235).

O principal objetivo dessas lutas observa Foucault (1995) não é o de atacar uma ou outra instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim se opor a uma técnica particular de poder que se exerce sobre a vida cotidiana. Em outras palavras, são lutas que se opõem ao poder que classifica os indivíduos em categorias, que os aprisiona a uma identidade e que lhes impõem uma verdade. Dito de outra forma são lutas contra a forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Sobre a noção deste conceito Foucault compreende que:

Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambas sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a¹³. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Para Foucault existem 3 tipos de lutas, que podem ser resumidas em:

¹³ Foucault está inserindo aqui a noção de que o indivíduo não é soberano e que ele sempre estará sujeito a alguma forma de poder, que irá constituir-lo; trata-se de pensar o sujeito sempre como inserido em seu tempo, nos dispositivos de seu tempo.

1. As lutas contra as formas de dominação (sociais, étnicas, religiosas), mais presentes nas sociedades feudais;
2. As lutas contra as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que ele produz, mais presentes no século XIX;
3. As lutas contra a sujeição, contra as diversas formas de “submissão da subjetividade” (1995, p. 236), mais presentes no século XX.

As lutas contra a submissão da subjetividade tendem a prevalecer porque, desde o século XVI as sociedades viram desenvolver uma nova forma de organização política que se objetivou por meio do Estado. Foucault afirma que em geral se compreende o Estado como poder totalizante, que se preocupa mais com os interesses da comunidade do que dos indivíduos, entretanto, apesar desse processo também ocorrer, ocorre ainda outro, que é o desenvolvimento de técnicas de individualização combinadas com procedimentos totalizantes. Isto se deve ao fato do Estado Ocidental desde o século XVI ter aderido a uma forma de poder que só se via nas instituições cristãs, o poder pastoral. As principais características dessa forma de poder são: assegurar a salvação individual no mundo; estar preparado para sacrificar-se em nome da vida e do rebanho; cuidar da comunidade e do indivíduo, durante toda a sua vida; não poder ser explorado sem o conhecimento da mente das pessoas, dos seus pensamentos, dos seus segredos mais íntimos.

Em síntese, Foucault está falando de um poder que não necessariamente age de forma centralizada e por meio da repressão, mas, como reitera Veyne (2005, p. 101), que tem a capacidade de conduzir a vida dos indivíduos:

(...) sem lhes pôr com a mão, os pés e as pernas, na posição adequada. É a coisa mais cotidiana e a mais bem partilhada; há poder na família, entre dois amantes, no escritório, no atelier e nas ruas de sentido único. Milhões de pequenos poderes formam a trama da sociedade da qual os indivíduos constituem o liço¹⁴.

¹⁴ Os Liços são os fios que amarrados e emaranhados formam um tear. Os liços ficam presos aos liçaróis, que são a parte fixa de madeira ou metal, na qual os fios se enrolam, para desenhar os liços do tear.

Esses “milhões de micro poderes” a que Veyne (2009) se refere são instaurados por meio dos dispositivos. Por isso a noção de que o dispositivo é o que constitui o sujeito (VEYNE, 2009). Ou ainda, a de que o sujeito é a relação que se estabelece entre os “seres viventes” e os dispositivos (AGAMBEN, 2005).

A noção de subjetivação, também usada por Foucault (1995) para falar da constituição do sujeito, reitera sua oposição ao sujeito soberano. Assim Veyne (2009, p. 110) destaca que: “a subjetivação segundo Foucault ocupa a mesma localização na sociedade que, em Bourdieu, a noção de hábitos – esse par de conversões entre o social e o individual - ou que a noção sociológica de papel (...)”¹⁵. De qualquer forma o que está em pauta é que não existe um sujeito alheio aos regimes de verdade e práticas, não existe um sujeito fora da cultura, não existe um sujeito alheio aos dispositivos de seu tempo. O sujeito é sempre constituído, é sempre o indivíduo no contexto da socialização (VEYNE, 2009, p. 110).

2.3. O dispositivo da infância: alguns elementos para seguir pensando.

Retomemos alguns pontos: o sujeito para Foucault é sempre constituído pelos dispositivos de sua época; é, portanto um ‘efeito’ material dos dispositivos do poder-saber.

O dispositivo é a rede que se forma a partir de conjuntos heterogêneos compostos por diferentes regimes de verdades e práticas; são as formas de ação e produção do poder-saber.

A partir dessas noções compreendemos que: a infância é um dispositivo do poder-saber que, por meio de diferentes modos de objetivação, que por sua vez estão inseridos em diferentes práticas, produzem os “sujeitos infantis”. Os “sujeitos infantis” são, portanto, constituídos por este dispositivo (entre outros) da infância. São o ‘efeito’ material do dispositivo da infância.

¹⁵ Veyne (2009, p. 110) estabelece uma crítica à noção de “Papel”, desempenhada por diferentes vertentes sociológicas, à medida que ela possa supor que o indivíduo fica à margem da sua posição, desempenhando apenas um “papel” na “comédia social com a qual não se identifica”.

Em congruência com Foucault, entendemos que nos capítulos seguintes seja possível visualizar os modos de objetivação da criança em sujeito infantil. Consideramos, a partir do autor, três modos de objetivação específicos: (1) objetivação por meio da ascensão ao estatuto da ciência; (2) objetivação a partir de práticas divisórias (que produzem o “eu” e o “Outro”); (3) objetivação a partir do dispositivo da sexualidade.

Nesta direção compreendemos ser possível fazer as seguintes associações:

- (1) Os modos de objetivação que levaram a infância ao estatuto de ciência podem ser elucidados a partir dos regimes de verdades e das práticas médicas, incluindo nestas, a psiquiatria;
- (2) Os modos de objetivação a partir das práticas divisórias (que produzem o “eu” e o “outro”) podem ser analisados a partir dos regimes de verdades e das práticas que são identitárias de gênero e de sexualidade. Um adendo: não estamos, nesse caso, sugerindo que as práticas médicas e as práticas pedagógicas não sejam divisórias; ao contrário, elas esquadrinham o corpo e o dividem em “normal”, “patológico”, “bem comportado” ou “indisciplinado”, etc.
- (3) Os modos de objetivação a partir do dispositivo da sexualidade também podem ser elucidados a partir das práticas identitárias de gênero e sexualidade. Nesse caso, as discussões apresentadas no capítulo 4 representam as práticas que são divisórias e ao mesmo tempo em que agem pelo dispositivo da sexualidade.

A associação a estes modos de objetivação do sujeito infantil pelo dispositivo da infância apresentada nos capítulos seguintes nos permite agregar a este dispositivo as características sugeridas por Foucault, a lembrar: a heterogeneidade, a sustentação por relações de força, isto é, sua relação com o poder, e por fim, a sua função estratégica.

Compreendemos também que esta é uma das leituras possíveis e que outras poderiam ser feitas a partir dessas mesmas características de modo que não mudaria a compreensão de que a infância é um dispositivo.

Essa variedade de interpretação é possível porque, na verdade, as práticas pedagógicas, as práticas identitárias de gênero e a sexualidade e, por fim, as práticas médicas, (que serão abordadas nos capítulos seguintes) possuem cada uma delas estas linhas do dispositivo, porque não há regime de verdade que não esteja relacionado com o poder e que não tenha uma função estratégica.

Tomamos emprestado também as características do dispositivo traçadas por Deleuze (1999). Assim compreendemos que todo dispositivo possui: linhas de visibilidade e de enunciação e que Deleuze (1999) compreende como máquinas de “fazer ver” e máquinas de “fazer falar”; todo dispositivo é sustentado por linhas de força que podem a qualquer momento, se romper, se rearticular, se reorganizar, formando as “linhas de fuga”, que são também próprias do dispositivo. Por fim, todo dispositivo possui “linhas de subjetivação”; esta característica tem sido explicitada como a “dimensão do si próprio” do dispositivo. Entendo-a como correspondente ao que Veyne (2009) fala em relação ao dispositivo ser menos o obstáculo contra nossas iniciativas do que aquilo que as produz e as incita. Em outras palavras, entendo essa característica como a dimensão positiva do dispositivo, relacionada também a noção de poder de Foucault. Isto significa compreender, a nosso ver, que as linhas de enunciação, de visibilidade e força incidem sobre os indivíduos, que as tomam para si, produzindo linhas de fuga e linhas de subjetivação.

Cada uma dessas linhas está presente nos capítulos seguintes. As práticas médicas, as práticas pedagógicas e as práticas divisórias e identitárias de gênero e sexualidade possuem, cada uma delas, suas linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Cada uma dessas práticas também é constituída por um conjunto heterogêneo de elementos que englobam instituições, práticas discursivas, leis, medidas etc. Poderíamos pensar, inclusive, em dispositivos médicos, dispositivos disciplinares e dispositivos da sexualidade. Entretanto, o exercício de reflexão que faremos nessa tese será o de pensar a infância enquanto dispositivo; desse modo, elucidaremos, para cada uma dessas práticas, alguma das características do dispositivo proposta por Deleuze (1999) da seguinte forma:

- as linhas de enunciação e visibilidade são propostas no interior das práticas médicas (capítulo 5);

- as linhas de força e de poder são propostas no interior das práticas pedagógicas (capítulo 3);

- as linhas de fuga e de subjetivação são propostas a partir das práticas divisórias e identitárias de gênero e sexualidade (capítulo 4).

Ainda refletindo sobre as características do dispositivo, podemos, a partir das discussões feitas até então, empreender algumas das “funções estratégicas” do dispositivo da infância. Tomamos como ponto de partida a discussão feita por Corazza (2000 e 2001).

Corazza (2000 e 2001) traz à tona o surgimento da infância como um sentimento “natimorto”, pois nasce atrelado a todos a outros sentimentos “Infames” na cultura ocidental, sujeitos ao controle e dependência do “Sujeito-Verdadeiro”, “Sujeito-Referência”, “Sujeito-Padrão”, que é o “Sujeito-Adulto”. Concomitante ao sentimento de infância surgem inúmeros dispositivos que atuam no sentido de corrigir, reparar, consertar a criança que habita essa infância, para que tão logo dela se liberte e possa se tornar adulto.

Entretanto, se a infância já nasce objetivando seu próprio fim, para o quê nasce, qual é o seu propósito? O texto de Corazza (2000 e 2001) nos ajuda a compreender que o processo de infantilização das crianças é tão necessário quanto o processo de adultização dos adultos. Isso porque, a infantilização é o modo pelo qual se cria “O outro”, diferente do adulto, da norma, do sujeito referência. Assim, Corazza (2001, p. 7) compreende que:

Olhando para sua suposta infância, os adultos se afirmaram como O Verdadeiro, a quem todos os diferentes devem se assemelhar. Por isso, precisamos dos infantis: para conhecer melhor, por contraste, a nossa essência e comprovar como somos normais.

Para Corazza (2000 e 2001) a “infantilização” é um dispositivo que age como um processo necessário para decifrar “este pequeno-outro” e por consequência, a nós mesmos, adultos. Nesse sentido, a existência do “sujeito infantil” serve como elemento de comparação entre sujeitos adultos e crianças, serve para criar os antagonismos mencionados por Foucault, comentado anteriormente; serve também, como mencionamos nesse capítulo, para manter a família nuclear; serve assim, também, como complementariedade ao

dispositivo da maternidade¹⁶; e ainda, serve à pedagogia, pois a pedagogia se reconfigura e se constrói juntamente com as representações sociais em torno das crianças. Podemos dizer que todas essas funções estratégicas operam em cada criança e em todas ao mesmo tempo. Mas esse processo não ocorre sem resistências ou linhas de fuga, pois essa compreensão estaria de encontro à própria noção de poder e de dispositivo em Foucault¹⁷.

Quando Foucault toma o conceito de dispositivo, o utiliza para pensar a sexualidade. Para o autor, esse dispositivo disciplina os corpos, regula e normatiza a população, regulamenta o prazer e os saberes sobre o sexo, e, além disso, ocupa-se, por meio desse regime sobre o sexo, da preservação da espécie.

Assim, podemos compreender que a infância, sendo um dispositivo, também regulamenta a criança, constituindo-a em “sujeito infantil”, estabelece uma pedagogia e uma ciência da infância, que, podemos dizer, ocupa-se também da preservação dessa espécie, a criança.

¹⁶ A noção de que a maternidade é também um dispositivo do poder é trabalhada por Marcello (2009) e será discutida no quarto capítulo da presente tese.

¹⁷ Os processos de resistência a estes dispositivos não é o objeto de investimento da presente tese.

CAPÍTULO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINAMENTO DO CORPO DAS CRIANÇAS

No primeiro capítulo abordamos o modo pelo qual Ariès (1981) compreende e divide as representações sociais em torno das crianças ao longo de diferentes séculos: da antiguidade à idade média e desta à modernidade. Afirmamos, tendo por alicerce os elementos dados pelo historiador, que o sentimento de infância emerge a partir de uma nova relação com o corpo da criança. Mais especificamente, anunciamos que a infância moderna foi produzida e inventada a partir de uma nova relação com o (seu) sexo.

No caso das crianças, Foucault (1977), também abordado no primeiro capítulo, nos ajuda a compreender que a visibilidade das crianças ocorre a partir de uma preocupação, inicialmente moral, com os gestos afetivos diante delas e de seus atos sobre seu próprio corpo. De maneira mais enfática, há uma intensa preocupação com a masturbação e uma atmosfera produzida em torno de seus efeitos.

A interlocução dos elementos históricos dados por Ariès (1981) com os elementos históricos dados por Foucault (1977) nos faz compreender que existe um dispositivo, no caso, o da sexualidade, que atua sobre o corpo da criança, produzindo sobre ela determinada forma de se relacionar com o seu corpo e também determinada forma de se portar, de se vestir, de se expressar e de brincar, por exemplo. Inferimos que, a partir do momento em que as crianças se tornam um dos grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, opera-se sobre ela, primeiramente, uma prática de silenciamento e negação de sua sexualidade e posteriormente, uma explosão discursiva que irá esquadrihar não somente o seu sexo, mas que irá regimentar também o que é a criança, como se dá seu desenvolvimento, quais são suas fases, suas operações cognitivas, como se dá seu pensamento, etc. Esse regime de verdade produzido sobre a criança é o que estamos compreendendo ser a infância. Isto é, há uma determinada maneira de ser/ter infância e que, no caso, é um efeito do poder e do saber específico da modernidade.

O que iremos demonstrar, neste capítulo, é que as mudanças relativas às representações sociais em torno das crianças, isto é, relativas ao sentimento de infância produziram mudanças estruturais nas instituições

escolares e nas práticas pedagógicas destinadas a elas. Ariès (1981) nos dá alguns suportes para fazer essa afirmação, pois entende que a evolução das instituições escolares esteve intimamente ligada à evolução do próprio sentimento de infância (Ariès, 1981), ou das noções e dos regimes de verdade que foram sendo produzidos ao longo da história sobre as crianças.

Essa correspondência implica demonstrar que a história das instituições escolares esteve também ligada à história da disciplina do corpo (FOUCAULT, 1987), e entre tantos outros, do corpo da criança.

Além disso, as discussões contemporâneas sobre as instituições escolares e de modo mais amplo das práticas pedagógicas¹⁸, nos permite evidenciar que no interior do debate sobre o corpo, sobre a infância e sobre as instituições destinadas às crianças, está ainda outro, que corresponde às inúmeras relações de força e de poder inseridos nesses elementos. Dessa maneira, compreendemos que este capítulo ilustra diferentes discussões que evidenciam as relações de poder que sustentam e produzem o dispositivo da infância.

3.1. O enquadramento da escola e das crianças

Ariès (1981, p. 110) afirma que a evolução das instituições escolares tem uma ligação com a evolução do sentimento de infância. Este sentimento, por sua vez, começa a esboçar alguns indícios a partir do século XIII, ainda sob roupagens muito diferentes da infância inocente e incompleta do século XVIII. É também a partir desse período da idade média que começam a surgir as primeiras escolas e os colégios, destinados a um pequeno número de clérigos e com uma organização interna muito diferente, ainda, da organização da escola moderna. A exemplo disto, Ariès (1981) destaca a diversidade etária que compunha uma classe escolar nesse período, misturando, facilmente, adultos, jovens e crianças. A segregação inclusive é uma fabricação moderna,

¹⁸ Podemos compreender por práticas “Pedagógicas” todas àquelas que se inscrevem no corpo e produzem o sujeito. Desse modo, todas as práticas abordadas na presente tese são pedagógicas. Entretanto, estamos restringindo neste capítulo às práticas inseridas em contextos escolares, ou que são produzidas para direcionar as práticas escolares.

pois não se repartia, até o século XVI, a multidão¹⁹ a partir dessa classificação de idade. O autor registra também, a respeito dessa organização, que as salas só foram usar bancos a partir do século XIV. Antes disso, a multidão sentava-se em torno do mestre, sobre forros de palha esparramados no chão.

Os primeiros colégios que surgiram no século XIII eram instituições asilares para a população pobre e não estabeleciam diretamente uma relação com o ensino. Do século XV em diante é que estas instituições incorporam efetivamente a tarefa de ensinar e o primeiro passo para essa incorporação, foi à submissão a um sistema de hierarquias e disciplinas que iriam compor um novo modelo para os colégios. A esse respeito, encontramos já em Ariès (1981) a noção de que este novo sistema de ensino se instaura de forma complexa, exercendo muito mais do que o ensino, “(...) mas a vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p. 110).

Um primeiro enquadramento²⁰ foi, podemos dizer, a segregação no interior desses novos colégios das “crianças menores” em relação a todas as demais crianças. As crianças menores eram demarcadas, no caso, não ainda pela idade, mas pelo nível de aprendizado em que se encontravam. Desse modo, explica Ariès (1981, 110), “os pequenos alunos de gramática foram os primeiros a ser distinguidos”. Essa segregação tomou uma proporção cada vez mais ampla, criando grupos de alunos de física, de lógica, de artes, etc. O fato de o critério utilizado não ser a idade e sim o nível da criança em relação ao ensino ministrado faz com que Ariès (1981) compreenda que a separação não dava ênfase ainda na singularidade de cada criança, mas que pensava nelas enquanto um grupo homogêneo, que configurava um corpo de estudantes.

A ideia de ensino era estranha no século XIII e XIV, mas a partir do século XV torna-se imprescindível. Entretanto, agrega-se a essa noção de ensino uma propriedade muito específica: “Deseja-se apenas proteger os estudantes das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, desejava-se proteger sua moralidade” (ARIÈS, 1981, p. 111). Os

¹⁹ A expressão “multidão” é usada por Ariès (1981) ao se referir a um conjunto de pessoas que aglomeradas de forma desorganizada.

²⁰ No presente texto estamos usando as expressões enquadramento de Ariès (1981) e esquadramento de Foucault (1987, 2008, 2001, entre outros). Ambas as expressões representam as discussões que os autores fazem em torno do disciplinamento, da colocação das crianças e dos indivíduos em certos modelos, a partir da organização de certos “quadros” humanos (ver Foucault, 1987, p. 127).

mestres eram, portanto, “encarregados das almas” (idem) dos alunos e sob este preceito impôs-se às crianças uma disciplina estrita, autoritária, hierárquica e punitiva, que foi predominante até o final do século XVIII.

A abordagem de Ariès (1981) nos ajuda a compreender que, de início os colégios empenhavam-se nessa formação para a vida virtuosa e honesta, mas eram restritos, entretanto, a uma pequena esfera clerical. Nos séculos XV, mas, sobretudo nos séculos XVI e XVII, amplia-se a população atendida, incluindo nobres, burgueses e famílias populares. Os colégios se tornam uma instituição essencial para a sociedade, mantendo a estrutura disciplinar e hierárquica, mas incorporam as salas numerosas e o ensino mútuo. Nesse período:

O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (ARIÈS, 1981, p. 111).

Um dos pedagogos de maior reconhecimento e repercussão deste período foi Comenius. Para Narodowski (1993), Comenius representa junto com os jesuítas da época, a preocupação existente com o esquadramento do método de ensino. Insere-se nesta preocupação toda uma nova organização do espaço, do tempo, tanto do espaço e do tempo físico quanto do espaço e do tempo da aprendizagem. Não há ainda neste momento uma “necessidade compulsória” em prescrever as crianças, suas unidades de desenvolvimento, de aprendizagem, sua linguagem, seu pensamento, há sim um investimento na prescrição do ensino, do modo como gerir e efetuar o ensino nas salas numerosas que começam a se formar. Narodowski (1993) nos ajuda a compreender que os propósitos de Comenius recaem mais sobre a organização e a gerência da educação, dos espaços escolares, ou melhor, dizendo, dos espaços educacionais, fazendo emergir, justamente, um modelo de ensino. Podemos compreender, a partir desta discussão, que a preocupação de Comenius estava no esquadramento do espaço e do tempo escolar das crianças, na gerência de todas elas a partir da organização de um

espaço meticulosamente calculado, de modo que, o que está em evidência para Comenius é o método, não a criança.

Narodowski (1993) enfatiza ainda alguns elementos que ajudam a compreender a pedagogia de Comenius, tais como: primeiro, o objeto de investimento no método; segundo, o olhar sobre todas as crianças, como se fossem uma unidade indissociável, isto é, um olhar para o todo composto pelas crianças; terceiro, o propósito de ordenar, organizar, agrupar, estruturar o sistema, o método de ensino. A Didática Magna representa, no caso, toda uma nova conjuntura e uma nova preocupação com organização do conhecimento e a gerência dos espaços escolares e acaba por se constituir em um dos alicerces da pedagogia escolar que irá surgir a partir deste período.

O que é interessante notar é que a mudança estrutural do espaço escolar que podemos observar por meio da pedagogia de Comenius, por exemplo, coincide com o período em que Ariès (1981) registra uma mudança significativa em relação à representação social a respeito das crianças. Neste período, que se insere nos séculos XVI e XVII, há, segundo o autor, um investimento maior sobre o corpo da criança, produzindo sobre ela o sentimento de vergonha, de pudor e que irá levá-la ao estatuto de inocência. Em outras palavras, a mudança estrutural das instituições escolares no século XVI e XVII esteve relacionada à mudança paralela na própria imagem produzida sobre a criança. Isso significa, a nosso ver, fazer a seguinte associação: foi na medida em que se queria silenciar a sexualidade das crianças e colocar sobre seu corpo todo um novo regimento de controle e vigia, que as escolas e os colégios vão se tornando instituições mais disciplinares e hierárquicas, mais responsáveis pelo cuidado da “alma” das crianças e dos jovens.

Ao mesmo tempo, é o enclausuramento das crianças nas salas escolares e nas escolas, isto é, o processo de privatização da vida das crianças, que faz emergir sobre elas uma nova lei, uma nova forma de administrar seus corpos e suas vidas; esta nova lei é o que irá alicerçar a pedagogia moderna.

Existem, para Ariès, diferentes etapas em que este enclausuramento é organizado. Se o primeiro momento de segregação consistiu na separação das crianças menores das demais crianças, o segundo momento correspondeu à

organização das classes escolares. Estava inserida nesta organização, novamente, não uma preocupação específica com a criança, mas com as suas necessidades de aprendizagem enquanto criança aluno. Entretanto, essa segregação para Ariès (1981, p. 112) já apresentava os indícios de que passou a existir nesse momento “(...) uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existem várias categorias”.

Quando Narodowski (1993) faz o debate sobre a pedagogia moderna, por exemplo, Rousseau é o representante no que diz respeito a uma nova abordagem em torno dessas diferentes categorizações das crianças. Na verdade Rousseau trata de levantar uma bandeira em torno da especificidade da criança. É um movimento diferente do que tinha sido feito por Comenius. Para Narodowski (1993), existem diferenças de objeto, de olhar e de propósito em relação à Comenius e Rousseau. Dessa maneira, em outra direção em relação ao seu precursor, Rousseau tem como objeto de investimento a criança e não o método; seu olhar dirige-se sobre a criança, sobre cada uma, e não sobre o conjunto delas; por fim, Rousseau teve como propósito proteger e educar a criança, seguindo o caminho de sua natureza, aqui expressa como boa e inocente.

O que podemos compreender, a partir desta discussão, é que Comenius se preocupou com o esquadrinhamento do método e, a partir de suas indicações, diferentes investimentos foram feitos em relação à organização do tempo e do espaço escolar, e Rousseau preocupou-se com a criança, de modo que a partir de suas indicações houve todo um investimento e uma explosão discursiva sobre as crianças, cujo efeito foi seu próprio esquadrinhamento.

Desta maneira, a pedagogia moderna é desta maneira, o efeito de dois esquadrinhamentos que se entrelaçam: do método e da criança. No interior do esquadrinhamento do método está inserido, também, o processo de disciplinamento dos saberes. Esta discussão é empreendida por Varela (1994). O que ocorre, segundo a autora, é que a partir dos empreendimentos dos jesuítas na educação das crianças configura-se uma organização dos saberes de acordo com as supostas capacidades das crianças. Para Varela (1994):

[...] os mestres jesuítas não apenas reforçaram o estatuto conferido à infância com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis (VARELA, 1994, p. 88).

Essa organização dos saberes pedagógicos se deu por intermédio de um processo que retirou das crianças²¹ a capacidade de autogerir sua aprendizagem, e colocou nas ‘mãos’ específicas dos jesuítas a autoridade diante dos conhecimentos, porque, no mesmo processo, delimitou, organizou e classificou os conhecimentos que eram considerados adequados, verdadeiros e suficientemente moralizados para as crianças. Ou seja, os jesuítas organizaram estes saberes e, ao mesmo tempo se colocaram como autoridade máxima responsáveis em transmiti-los.

Esse processo é também analisado por Foucault (1992) que compreende que o disciplinamento dos saberes configura, na mesma medida, os especialistas destes saberes. Há, nesse sentido, uma sequência prevista para este processo que Foucault (1992) explica a partir de algumas etapas. Em primeiro lugar ocorre:

[...] a eliminação e desqualificação do que se poderia denominar pequenos saberes inúteis e irredutíveis, ou economicamente muito custosos. Em segundo lugar mediante a normalização desses saberes para adaptá-los uns aos outros, fazer com que se comuniquem entre si, eliminar a barreira do secreto e da limitação geográfica e técnica, em suma, para tornar intercambiáveis não apenas os saberes, mas também seus possuidores. Em terceiro lugar mediante sua classificação hierárquica, que permitiu de algum modo que se ordenassem, desde os mais particulares e materiais (que a partir de então serão os saberes subordinados), até os mais gerais e formais (que serão as formas mais desenvolvidas e norteadoras). Em último lugar mediante sua centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as seleções e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor. (FOUCAULT, 1992, p. 189).

²¹ Varela (1994) usa a expressão “colegiais”. Nesta expressão estão incluídos os jovens e as crianças, porque na verdade a autora está se referindo ao conjunto de estudantes que frequentavam as escolas jesuíticas, independentemente da idade, ou da segmentarização em crianças e adolescentes, infâncias e juventude.

Para Varela (1994), é possível explicar este processo da seguinte maneira: num primeiro momento os jesuítas tomam para si as definições humanistas e moralistas da infância²²; a partir de então se separa o mundo das crianças do mundo dos adultos e criam-se as escolas. A sequência deste processo é a pedagogização dos conhecimentos ensinados para as crianças, isto é, o controle e vigia daquilo que poderia ser ensinado a elas a fim de mantê-las inocentes e ao mesmo tempo, “torná-las” homens. A pedagogização dos conhecimentos leva, por sua vez, a este processo de disciplinamento interno dos saberes debatido por Foucault (1992).

O que parece interessante na discussão feita por Varela (1994) é que, para a autora existe toda uma ‘afinidade eletiva’ entre a disciplinarização dos saberes e a tentativa de construção social de um novo tipo de sujeito (VARELA, 1994, p. 91). Na discussão feita pela presente tese compreendemos que a criança se encontra na mira desse empreendimento, e a construção desse novo sujeito infantil se dá por meio de todo um regime de verdade e de práticas que configuram o dispositivo, tal como estamos compreendendo, da infância.

Em síntese, o investimento nos métodos de ensino bem como os investimentos na criança, em suas etapas de desenvolvimento, de cognição, de pensamento, etc., e o disciplinamento dos saberes, empreendido desde os jesuítas e mais especificamente (no que diz respeito às crianças) desde Rousseau, possibilitou uma correspondência cada vez maior entre o enquadramento da criança em determinado tipo de infância e de escola. A organização, por exemplo, das classes escolares: primeiramente elas foram organizadas para dividir os conteúdos que eram trabalhados. No século XVII e mais especificamente no XVIII associa-se que os respectivos conteúdos são adequados para determinado tipo de criança, ou melhor, para a criança a partir de determinada idade. Essa correspondência entre classe e idade, foi compondo uma escola com classes cada vez mais homogêneas e muito diferentes das que Ariès (1981) registrou no início do século XIII. Há entre

²² Varela (1994) destaca a este respeito que o empreendimento humanista via a educação como o processo pelo qual as crianças tornavam-se homens. Nos projetos educacionais dos jesuítas, agregava-se a este preceito a noção de que as crianças só se tornariam homens a partir de todo um investimento moralizador das crianças. Nesta direção, moralizar significava como pudemos ver em Ariès (1981) modificar e intervir na relação que as crianças tinham com seu próprio corpo.

estes elementos um intercâmbio cada vez maior, como podemos evidenciar a partir de Ariès (1981):

Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural. (ARIÈS, 1981, p. 115).

Compreendemos a partir desta discussão, que a organização da estrutura escolar, sua classificação interna, seus critérios de organização do tempo, do tempo da aprendizagem, do espaço físico e do espaço da aprendizagem, é correspondente a toda uma nova classificação e esquadramento das crianças e dos jovens, de suas idades e de suas características.

É um novo tipo de classificação e organização do tempo, do espaço e da natureza, seja da aprendizagem, seja da criança, no interior do que antes se configurava em uma “barafunda” de uma multidão dispersa e desorganizada na qual estavam as crianças (ARIÈS, 1981, p. 112).

Nesta direção, quando os sentimentos de paparicação e exacerbação surgem, por volta dos séculos XV e XVI é comum, nessas instituições, um regime disciplinar mais severo e coercitivo, com punições corporais e castigos. Aos poucos, quando diferentes saberes são produzidos sobre as crianças, investe-se na ideia de que a aprendizagem é um processo lento e gradual, e que poderá se realizar muito mais por meio de um sistema corretivo e disciplinar de educação, do que por meio de um sistema ostensivo da punição e dos castigos. Há, neste sentido, um afrouxamento ou uma condenação dos castigos corporais (ARIÈS, 1981, p. 119), ou na verdade, compreende-se que mais vale vigiar do que punir (FOUCAULT, 1987). É neste sentido também que a história das instituições escolares corresponde à história de disciplinamento e de investimento no corpo, no corpo que se torna uma realidade biopolítica.

3.2. O corpo e a “anatomia política do detalhe”

O que está em jogo, segundo Foucault (1987), a partir do século XVIII é o controle da sociedade sobre os indivíduos, e este controle, por sua vez,

“(...) não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo (...). O corpo é uma realidade biopolítica. (FOUCAULT, 2008, p. 80).

O corpo como objeto de investimento não é a grande novidade das práticas do século XVIII. Em diferentes momentos históricos e sociais é possível observar que o corpo sempre estivera em evidência, sob regimes muito apertados de poderes, que sempre lhe impunham proibições, limites e obrigações. O corpo sempre foi ao longo dos séculos, objeto de diferentes mecanismos, ora de suplício e ostentação, ora de punição, ora de disciplina e de vigilância.

O que de fato é novidade a partir do século XVIII é o modo pormenorizado pelo qual ocorrem os investimentos no corpo. Há segundo Foucault (1987), em primeiro lugar, uma mudança na escala desse controle, pois não se trata de cuidar do “corpo em massa”, ou como afirma o autor (1987, p. 118) de pensá-lo como uma “unidade indissociável”. Ao contrário, o século XVIII é o século do “detalhe”, e a escala desse detalhe atinge os mínimos movimentos, os mínimos gestos e atitudes, exercendo sobre o corpo uma coerção sem folga. Em segundo lugar, há uma inflexão em relação ao objeto, pois o controle não se dá exclusivamente sobre os elementos significativos do comportamento ou da linguagem do corpo, mas sobre a dinâmica destes elementos, sobre a eficácia e a organização interna deles. Por isso Foucault (1987) compreende que há um investimento maior sobre as forças que estruturam essa dinâmica. Um terceiro e último aspecto inovador em relação ao investimento do corpo no século XVIII é o da modalidade: há um investimento contínuo, ininterrupto, que controla constantemente os processos de cada atividade, mais do que aos resultados, esquadrinhando de forma minuciosa o tempo, o espaço e o movimento dos corpos.

Esses novos elementos do século XVIII permitem compreender que este período inaugura o que Foucault (1987), chama de sociedade disciplinar. A disciplina, explica Foucault (1987) consiste no método pelo qual essa sociedade controla minuciosamente as operações do corpo, sujeitando suas forças a uma relação de docilidade e utilidade própria do capitalismo (FOUCAULT, 1987, p. 118). O momento crucial da história das disciplinas corresponde ao momento histórico em que nasce “uma arte do corpo humano”.

O aumento das habilidades do corpo e o aprofundamento de sua sujeição são alguns dos elementos acionados pela disciplina, entretanto, não são os únicos. O que a disciplina visa de fato é “[...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, P. 119). O trabalho controlado sobre o corpo, a manipulação calculada de suas operações, de seus gestos, de seus comportamentos, etc., permite compreender que o corpo humano entra em uma espécie de “maquinaria” de esquadrinhamento, sustentada por diferentes linhas de força.

Uma multiplicidade de processos, de origens e localizações diferentes e dispersas, que ora se repetem, se imitam, se convergem e ora se distinguem em termos do objeto de aplicação, foram aos poucos constituindo uma “fachada de um método geral” (FOUCAULT, 1987, p. 119) para a “anatomia” dessa maquinaria. Ela esteve presente, de longa data, nos primeiros colégios e escolas primárias, nos espaços hospitalares e instituições militares. A disciplina imposta no interior destas instituições foi, paulatinamente, se constituindo em uma “anatomia política do detalhe”. Esta, por sua vez, tem sua gênese associada às meticulosidades da educação cristã. Dito de outra forma, a prerrogativa do detalhe é uma prática já há muito tempo promovida pela teologia e ascetismo. Foucault (1987, p. 120) irá explicar essa gênese da seguinte maneira: “(...) todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há de tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares”.

O processo de disciplinamento do corpo, ou essa anatomia política do detalhe sobre o corpo apresenta segundo Foucault (1987) alguns elementos característicos que podem ser observados em diferentes processos de disciplinamento. Existe, por exemplo, uma distribuição espacial dos corpos. Essa distribuição pode ser realizada via encarceramento, especificando um local espacial para determinado grupo de pessoas, por exemplo, as escolas para as crianças, os hospitais para os doentes, os manicômios para os “loucos” - ou pode ser realizada mesmo sem a exigência de uma cerca física.

A distribuição dos corpos sem a cerca trabalha o espaço de maneira muito mais “flexível” e “fina”. Há um “quadriculamento” do espaço mesmo quando as divisões não são visíveis fisicamente. O importante dessa

distribuição espacial dos corpos é evitar as distribuições por grupos, decompor todas as implantações coletivas, analisar e dissipar todas as pluralidades confusas, maciças e fugidias. (FOUCAULT, 1987, p. 123). Foucault (1987) irá dizer que o espaço disciplinar é dividido em parcelas que correspondem à quantidade de elementos e corpos presentes a serem divididos.

O que interessa nessa distribuição é anular todos os efeitos das formas indecisas, vigiar cada indivíduo de modo que não haja desaparecimentos descontrolados destes, ou seja, não pode existir no espaço disciplinar, uma circulação difusa de pessoas, de modo que a disciplina trabalha por meio de táticas que são “antidispersivas”, “antivadiagem” e “antiaglomeração” (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Neste sentido, o espaço disciplinar é organizado de maneira que é possível estabelecer as presenças e as ausências dos corpos e dos elementos, é possível localizar onde e como encontrar estes corpos ou elementos e ainda, instaurar uma comunicação útil entre eles, podendo a cada instante vigiar, apreciar, sancionar, medir, qualificar. Quer dizer que, segundo Foucault (1987, p. 123), a distribuição disciplinar do espaço é um procedimento que permite conhecer, dominar e utilizar, em outras palavras, a disciplina organiza um “espaço analítico”.

Há alguns elementos dessa distribuição que vale a pena reiterar. A distribuição deve ser feita a partir de uma composição útil dos corpos. O exemplo dado por Foucault (1987) nesse sentido são as indústrias do final do século XVIII. Quer dizer, as indústrias organizavam seus funcionários de maneira que o trabalho realizado por eles pudesse ser mais facilmente monitorado e, ao mesmo tempo, pudesse compor uma maior velocidade e um maior desempenho na produção. Trata-se de pensar não somente a localização desses corpos, mas seu maior desempenho naquele espaço e naquele tempo de trabalho.

Além disso, o indivíduo se configura e se define a partir da distância e da localização que estabelece com os outros indivíduos. Nesse sentido, eles são intercambiáveis e estabelecem uma unidade a partir da classificação que recebem no interior do conjunto de indivíduos. Um exemplo dado por Foucault são as classes escolares, que pouco a pouco foram se tornando cada vez mais homogêneas. Comentamos essa discussão em Ariès (1981) quanto aos

processos que levaram a segmentarização do espaço e das classes escolares e, que resultaram no século XVIII em correspondências específicas entre organização das classes por idades. Quando Foucault (1987, p. 126) faz esse debate evidencia a predominância da organização do espaço escolar por fileiras:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes por idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.

Quer dizer, o espaço escolar é organizado a partir de um conjunto de alinhamentos e que possuem um movimento perpétuo porque cada criança pode, ora ocupar um lugar destinado ao de maior desempenho, ou de “melhor” comportamento e, em momento seguinte pode ser alocado para o lugar do temido “fundão”.

Para Foucault (1987) um dos representantes desse sistema de esquadramento do espaço escolar foi Jean Batiste de La Salle²³, que dizia o seguinte:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (LA SALLE, apud FOUCAULT, 1987, p. 126).

²³ É interessante observar, neste sentido, que alguns autores que trabalham com história da educação afirmam que o termo pedagogia propriamente dito só surgiu a partir das escolas e dos seminários organizados por Jean Batiste de La Salle. Isto significa compreender que a trajetória histórica da problemática posta pela pedagogia é anterior a existência do termo pedagogia. Montaigne, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, por exemplo, pensavam a educação sem mesmo se referirem ao termo pedagogia. Mesmo em Comenius, o termo predominante é Didática, e não pedagogia (Ver SAVIANI, 2008, p. 7). Essa discussão nos remete a compreensão de que a inserção do termo pedagogia às problemáticas educacionais esteve associada, entre outros fatores, a essa nova conjuntura e esquadramento do espaço escolar.

O que está sendo efetivado neste momento é uma das grandes operações do processo de disciplinamento dos espaços e dos corpos: a organização dos “quadros vivos” que transformam a multidão desorganizada e difusa em uma multiplicidade organizada (FOUCAULT, 1987, p. 126). O quadro, diz Foucault, “(...) é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’”. (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Uma próxima operação empreendida pela disciplina é o controle da atividade exercida pelos corpos no interior desses quadros vivos. Existe nesse processo, por exemplo, uma marcação acirrada sobre o tempo: para cada hora, para cada minuto, para cada segundo, há uma atividade prescrita que vai ao longo do século XVIII tornando-se cada vez mais meticulosa. No controle desta hora está também embutida a prescrição do ato que deve ser empreendido em cada tempo pré-determinado. É a decomposição dos gestos e dos movimentos de maneira a ajustar o corpo aos imperativos temporais. Define-se, por assim dizer, a posição do corpo, dos membros, das articulações; define-se a direção, a amplitude e a duração de cada movimento do corpo, prescrevendo sempre o gesto seguinte a ser executado no tempo determinado. Para Foucault (1987, p. 129) o controle do tempo e do ato a ser exercido neste tempo é a forma minuciosa de penetração do poder sobre o corpo:

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Essa organização meticulosa do tempo e da ação do corpo sobre o tempo produz toda uma engrenagem, cujo propósito maior é a utilização exaustiva desses elementos. Isto significa procurar intensificar o uso do tempo por meio de uma organização interna cada vez mais detalhada, na procura de um “[...] ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (FOUCAULT, 1987, p. 131).

Mais uma vez podemos tomar a escola como exemplo. A escola, desde o século XVI e XVII foi se apropriando desse esquadramento disciplinar e a intensificação da utilização do tempo foi se tornando cada vez mais meticulosa. Sua organização foi sendo feita de maneira que o ensino foi se centralizando cada vez mais na figura de um único mestre, as operações feitas pelas crianças foram se tornando cada vez mais divididas no tempo e sequenciadas por operações de maior dificuldade, ordenadas segundo cada grupo de alunos, de classes e de idades. A escola traz exemplos efetivos da organização disciplinar do tempo e da atividade do corpo controlado por diferentes instrumentos: os sinais de entrada, de saída, de recreio, os apitos que comandavam o fim de uma atividade e o início de outra etc. Enfim, o esquadramento da escola corresponde ao processo de esquadramento do corpo, no interior do espaço e do tempo inseridos na escola. Segmentarização do tempo, divisão das atividades por séries e graus de dificuldade, finalização de cada série com uma prova e o estabelecimento de novas sequências e de novas séries que o corpo deve ocupar no tempo destinado ao ensino na escola. “Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 135). Por isso Foucault compreende que a pedagogia que surge no século XVIII é uma pedagogia “analítica”.

O que parece interessante notar e que nos interessa mais especificamente é que, no século XVIII empreende-se uma relação entre a gênese do indivíduo e o progresso social. Na produção desse corpo individual sob o preceito do progresso, que se torna crucial para os investimentos do século XVIII, são acionados alguns elementos que regimentam o esquadramento disciplinar do corpo: primeiro pela distribuição do corpo no espaço; segundo pela ordenação do tempo; terceiro pela composição útil entre o tempo e a ação do corpo no espaço, e por fim, a combinação de todos esses elementos que compõem as forças que sustentam e produzem o corpo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 141).

3.3. A composição das forças

No início deste capítulo afirmamos que o percurso histórico e as modificações que ocorreram nas instituições escolares, e mais amplamente nas práticas pedagógicas, são correspondentes a toda uma mudança de representação em torno da criança. Fizemos esse debate no item que corresponde ao enquadramento da escola e da criança. Afirmamos também que a história dessas práticas pedagógicas é, também, correspondente a uma história de disciplinamento do corpo e fizemos esse debate a partir do investimento do corpo e da anatomia política do detalhe, por meio de Foucault. Por fim, o suporte dado por Foucault nos ajuda a compreender que a distribuição do corpo no espaço, a ordenação do tempo e a composição útil entre o tempo e a ação do corpo no espaço e no tempo, estabelece uma combinação de forças que sustentam e, ao mesmo tempo produzem o corpo disciplinar.

A partir de então indagamos a respeito dessas combinações de forças e o modo pelo qual estas se inscrevem no interior de diferentes práticas escolares e pedagógicas. Encontramos nos debates inseridos nos temas de educação infantil, de infância, de pequena infância ou maternal algumas discussões que são ilustrativas a este respeito. Tomamos, por exemplo, a discussão feita por Faria (2005) que nos traz uma visão panorâmica da educação infantil de modo a nos inserir no contexto histórico dessas práticas.

Faria (2005) procura destacar os processos que iniciaram uma pedagogia da infância, desde os tempos de Florestan Fernandes, com seus estudos sobre a mulher, os indígenas, os negros e as crianças, de tal forma a colocar em evidência e de maneira positiva aquilo que era considerado marginal e desprovido de cultura. A cultura popular e a cultura da infância ganham destaque em Florestan Fernandes e fazem emergir, no Brasil, estudos que tendem a valorizar essas produções.

Nesse processo de conquistas por uma pedagogia da infância “adultos lúdicos” foram conquistando o direito das crianças serem educadas pelo “coletivo infantil”. Nos anos 70 feministas lutaram por creches, nos anos 80 adquire-se o direito das crianças à educação antes da escola obrigatória e mais uma série de percursos que demonstram uma busca por uma especificidade da

infância e de sua educação. Pesquisa, política e pedagogia se articulam nesse sentido a fim de substituir as convencionais formas de se classificar as crianças, a infância e a educação infantil, por outras que estejam mais alinhadas com essas especificidades. Segundo Faria (2005)

(...) ficou demonstrado que uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005, p. 1018).

Diferentes áreas se mobilizam, entre elas a tradicional medicina e psicologia, mas também, a história, a sociologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, e mais recentemente uma sociologia e uma antropologia da infância.

Apesar de toda essa positividade e de uma história de conquistas a favor da criança e de sua educação, Faria (2005) chama a atenção pelo fato de que, por traz de toda uma movimentação das pesquisas e da pedagogia existe uma política que para além de proteger e dar assistência às crianças, as regulamenta na direção de uma infância e essa regulamentação é acompanhada, muitas vezes, por um retrocesso no diz respeito às conquistas empreendidas a favor das mesmas²⁴.

Quer dizer, Faria (2005) anuncia que para além de uma série de conquistas, as quais podemos considerar positivas para as crianças, existe sempre um investimento em certo tipo de infância. A respeito desta discussão

²⁴ A autora salienta no texto alguns exemplos deste retrocesso: retirada da educação como direito da criança para o cunho do direito das mães trabalhadoras, abstenção por parte dos Estados e municípios em relação à garantia desse direito, promovendo uma série de aberturas para os setores privados e filantrópicos, e por fim, e talvez a mais atual, a medida de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.

tentamos localizar os debates feitos em torno dessa regulamentação das crianças em certo tipo de infância, convergindo com o propósito da presente tese. Existem diferentes discussões neste sentido. Algumas se apóiam em análises de documentos governamentais ou pedagógicos de algumas práticas, outras se empenham em discutir os processos disciplinares e os diferentes instrumentos sancionados nas escolas para regimentar, controlar e disciplinar as crianças e, ainda outras, problematizam os diferentes artefatos utilizados na educação das crianças e o modo pelo qual se inscrevem nelas, produzindo certos efeitos e certos modos de ser criança. Estas discussões representam diferentes combinações que, no interior das escolas e das práticas pedagógicas compõem forças que produzem e sustentam certo tipo de infância. Apresentaremos algumas dessas discussões nos itens a seguir.

3.3.1 Composição das forças externas

Bujes (2002) nos traz alguns elementos para compreendermos o modo pelo qual, diferentes instrumentos externos²⁵ às escolas se inscrevem nas práticas escolares e pedagógicas. Seu estudo procura discutir alguns dos documentos governamentais produzidos entre os anos de 1990 e 2000, criados no intuito de prescrever, delimitar e criar estratégias para a educação das crianças. Essas estratégias são chamadas de “dispositivos pedagógicos” e por sua vez, o documento analisado é o criticado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Baseando-se em Foucault, Bujes (2002) entende que ao longo dos tempos as estratégias disciplinares tomam outra forma e são substituídas por estratégias de controle. Essa mudança corresponde ao fato de que, ao invés da punição, tem-se a vigia, ao invés da repressão e do constrangimento, tem-se a produção e a estimulação de certas formas de subjetividade.

A autora discute, primeiramente, que o sentido da linguagem e dos discursos produzidos no âmbito pedagógico não tem necessariamente a

²⁵ Talvez pudéssemos pensar que esses instrumentos não são exatamente externos às escolas, porque de fato eles se inscrevem nas práticas pedagógicas de modo que é difícil identificar o que é externo ou interno, entretanto, são instrumentos produzidos em nível macro, em termos políticos, e são, digamos, inseridos na escola de cima para baixo. É neste sentido que estamos pensando aqui o externo.

pretensão de ilustrar o pensamento pedagógico, fazendo uma mediação entre o que existe e o que é pensado. Na realidade, a linguagem e os discursos constituem o próprio pensamento, ou, dito de outra forma, quando alguém ou algo é descrito, representado numa narrativa ou discurso, o que temos é a linguagem produzindo uma realidade, ou seja, a linguagem está diretamente ligada na instituição de práticas e identidades sociais. Ela não as ilustra, ela as cria, as produz.

Este debate torna-se importante ao discutir os RCNs uma vez que a criança e a infância ali representadas não são uma ilustração da realidade, mas sim, uma construção e uma invenção de um “eu infantil” a ser inscrito em e por todas as crianças. Dessa forma tais documentos estipulam o que dizer sobre, o que esperar de, o que fazer quando, como ser, como agir, como encontrar seu “verdadeiro eu”.

Neste sentido, um dos ideais pedagógicos explícitos no documento analisado diz respeito ao conhecimento de si mesmo, a busca de uma “identidade”, de uma essência do eu que está no seu interior enquanto sujeito (BUJES, 2002, p.24-25). A ideia de sujeito “consciente” traz esse aspecto. O sujeito que tem consciência de si, sabe visualizar sua essência e sua existência no mundo. Neste sentido, o sujeito tem controle de si mesmo e das ações que são refletidas sobre si mesmo. Bujes (2002) entende que:

O arsenal pedagógico é bastante rico em instrumentos que têm por finalidade afinar estas operações para tornar visíveis as crianças e seus processos: a auto-observação, a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, os exames, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa... Por tais mecanismos pretende-se não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se auto-conheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio. A criança que era vigiada nas práticas disciplinares, agora agrega a esta experiência o exercício da auto-vigilância. (BUJES, 2002, P.25).

O ato de se expressar nos RCNs também está na convergência deste pensamento. Ou seja, os RCNs colocam que expressar-se é manifestar algo que já está inscrito no sujeito. As crianças da educação infantil expressam-se segundo “diferentes linguagens”, mas todas elas estão concatenadas com esse intuito, pois:

A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior (BRASIL, 1998, v. 3, p. 63, apud BUJES, 2002, P.26).

Para os RCNs existe um sujeito do discurso que, ao se expressar, coloca em evidência seus pensamentos interiores, já existentes. Para Bujes (2002), não existe propriamente um sujeito do discurso, mas posições discursivas que atribuem ao sujeito um lugar discursivo e ao mesmo tempo o constitui, num mesmo movimento. Da mesma forma, não se acredita em uma verdade intrínseca, uma verdade original, essencialista, acredita-se, pois, que verdades são produzidas de acordo com interesses do momento e das condições históricas. Por isso, não se questiona se determinado discurso é falso ou verdadeiro, mas sim em quais condições se tornou um ou outro, ou seja, que tipo de vontade de verdade sobre as crianças e a infância estava presente quando estes documentos foram produzidos.

Nesse sentido, analisando o RCNs, Bujes (2002, p. 28) entende que

[...] o discurso da pedagogia constitui, ao mesmo tempo, uma verdade sobre o sujeito e um conjunto de técnicas materiais, de jogos práticos para controlar a produção/ autoprodução de subjetividades assujeitadas de professoras e das crianças.

Dessa maneira, o que acontece por meio do RCN é que as crianças não aprendem a se expressar e a se comunicar, mas aprendem quais são os discursos legítimos e quais são as suas regras. As narrativas das crianças é uma forma de se produzir, de se identificar, de criar uma representação sobre si mesmo e sobre sua história a partir da linguagem. Nesta perspectiva, as crianças não adquirem “consciência” de si e conhecimento de si, mas uma “invenção de si”, como diz Bujes (2002, p. 31):

(...) pretendo ter mostrado que o processo pelo qual as crianças se tornam crescentemente autoconscientes não é um processo de autodescoberta, mas de auto-invenção. Auto-invenção esta que se constrói em certas experiências e é balizada por um conjunto finito de possibilidades.

E, a partir do conhecimento dos discursos considerados verdadeiros, as crianças passam a julgar a si mesmas e julgarem os demais. Esse mesmo processo é analisado também por Bujes (2008). Nesta discussão Bujes (2008) procura analisar quais discursos dão sustentação e como alguns conceitos foram se impondo na pedagogia na definição de práticas desejáveis, qualificáveis e bem estruturadas. Para tanto, a autora propõe uma investigação por meio de alguns materiais que são considerados uma espécie de “manual” pedagógico e que têm servido de referencial para pensar, em especial, a formação de professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia. Entende-se por manual um tipo de obra que apresenta algumas noções essenciais de determinado campo, técnica, teoria ou experiência prática; sua finalidade é fornecer orientações básicas, indicações de execução, apoio tutorial para desenvolver uma ação, por meio de sínteses e estruturas resumidas (BUJES, 2008, P.104). Nesse sentido, a autora observa a predominância de Qualidade em Educação Infantil (ZABALZA, 1999), Aprender e ensinar na educação infantil (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999) e As cem linguagens da criança (EDWARDS et al., 1999), sendo este último escolhido para a análise, uma vez que se apresenta como uma proposta que procura “outros moldes”, “novas perspectivas” e “formas criativas” de desenvolver o trabalho com crianças pequenas (BUJES, 2008, P. 103).

Para interpretar e analisar esta proposta, Bujes (2008) utiliza alguns conceitos de Michel Foucault, tais como governo, governamento, tecnologias do eu ou experiência de si. Segundo a autora tais conceitos possibilitam uma análise, tanto em sentido macro, para pensar o governo do conjunto da população ali envolvida, no caso, das crianças, professores e pais das crianças da escola Reggio Emilia, quanto em seu sentido micro, para pensar o governo do indivíduo e as formas de subjetivação do eu infantil. Nesse sentido, governar significa agir sob determinada descrição e, governamento sugere a circulação de determinados discursos “científicos” e/ou “morais” que dão subsídios para os modos de operar e agir sobre os homens e as coisas (BUJES, 2008, P. 111).

Tecnologias do eu ou experiências de si são aquelas experiências nas quais o sujeito procura analisar a si mesmo, atribuindo a si determinadas características e sentidos. Elas são resultados de um processo contínuo de

fabricação do eu, no qual circulam os discursos que definem uma verdade sobre si, regulando o comportamento e as formas de subjetividade naquilo que pode e deve ser pensado sobre si e para si. Utilizando Larrosa (1994) Bujes compartilha da noção de que:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994²⁶, p. 43 apud BUJES, 2008, p. 116).

As experiências de si podem ser entendidas como práticas em que o sujeito elabora ou reelabora reflexões sobre si mesmo, o que inclui técnicas de auto-vigilância e auto-avaliação.

Segundo Bujes (2008, p. 113) estas técnicas estão presentes na proposta pedagógica analisada, a escola Reggio Emilia, que surge, segundo Malaguzzi (1999)²⁷, mentor e idealizador da proposta, após a segunda guerra mundial, com uma “vontade de vida” tão forte quanto à “vontade de destruição” do tempo de guerra. Apostava-se, neste sentido, em uma educação diferenciada em relação àquela que vinha sendo desenvolvida por entidades religiosas e, procurava-se um “novo” modelo para ser desenvolvido inclusive pelo Estado. Ao falar do desenvolvimento da criança pensava-se para além do desenvolvimento de suas competências, mas na sua formação “plena”, o que significava desenvolvimento de “cidadania”, que por sua vez, significava o “desenvolvimento do ser”. Por influência do humanismo, o indivíduo é entendido por meio de uma série de características “universais” tais como capacidades, pensamentos, desenvolvimentos, estruturas mentais, que são também “naturais”, etc. Segundo Bujes (2008, p. 113) Malaguzzi expressa essa influência na Reggio Emilia quando menciona que as crianças serão estimuladas a desenvolverem suas “cem linguagens naturais”.

Algumas características são apontadas como diferenças de tal proposta, tais como:

²⁶ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T.T (Org.). O sujeito da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

²⁷ MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 59-104.

(...) o desenvolvimento da capacidade expressiva; a confiança infantil em tal capacidade; a disposição para aprender; a possibilidade de opinarem, sugerirem, fazerem solicitações; a oportunidade de desfamiliarizarem o que lhes é familiar, por meio da imersão profunda em tópicos que parecem conhecidos (BUJES, 2008, p. 115).

Para Bujes (2008, p. 115), existe uma potencialização desses diferenciais, que se realiza a partir dos inúmeros instrumentos de registros das professoras e demais envolvidos na escola, não de caráter burocrático, mas bastante sistematizados, que funcionam como “crônicas de acontecimentos”. Tais registros são justificados uma vez que oferecem às crianças uma memória do que fizeram e disseram a respeito de uma atividade, contribuindo para o estabelecimento das próximas etapas. Além disso, oferecem para as crianças e para os educadores um importante instrumento de pesquisa quanto às suas práticas, possibilitando melhorias e renovação constante. E, por fim, entende-se que tais registros oferecem aos pais das crianças e ao público em geral, informações detalhadas sobre o que é desenvolvido e produzido na escola.

Segundo Bujes (2008, p. 117) essas são as práticas que funcionam como experiências de si e que possuem um forte efeito sobre a constituição das subjetividades infantis. Para a autora, funcionam como mecanismos de interiorização das regras e critérios que fazem parte dos discursos da Reggio Emilia, bem como, das exigências e formas de conduta individual desejáveis, proferidas pelos sujeitos ali envolvidos. A diferença está, contudo, que essas experiências são processadas e produzidas coletivamente ao invés de fazerem parte de uma disposição anteriormente definida. Dessa forma, além de uma identidade e uma experiência de si, essas estratégias conduzem a uma identidade e a uma experiência de grupo. Tratam-se também, segundo a autora, de estratégias para conhecer mais sobre as crianças, e conhecer mais para controlá-las melhor (BUJES, 2008, p. 118).

Há ainda um investimento grande nos processos metodológicos. O educador da Reggio Emilia é incentivado a variar suas metodologias a fim de atingir diferentes crianças e favorecer a “autonomia” de cada uma. Os processos de socialização ali envolvidos, não escapam, segundo Bujes (2008, p. 119) de um ideal moderno de combinar as práticas educativas com a governamentalidade das crianças. Dito de outra forma, trata-se de fazer das

atividades coletivas uma marca e um interesse individual para que cada criança se reconheça como alvo de uma atenção especial e se identifique nas práticas ali desenvolvidas.

Para Bujes (2008, p. 119):

Em que pese o desejo expresso pelos proponentes e analistas do sistema da Reggio Emilia de romper com a tradição, de mostrar uma vontade de “fazer diferente”, a abordagem proposta não escapa de algumas metáforas fortemente incrustadas no campo teórico-prático da Pedagogia: a da “criança natural”, das “linguagens naturais”, da “criança como aprendiz”, da riqueza da “experimentação”. Tudo isso mostra que o sistema guardou algumas “conquistas” e descartou, por obsoletas, outras formas de significar as crianças, o processo pedagógico, as formas de interação e de intervenção.

Podemos compreender, a partir destas discussões que as narrativas das crianças da Reggio Emilia, bem como as narrativas que descrevem seu sucesso e exemplo pedagógico não demonstram com justeza, e menos ainda, constituem uma verdade sobre a “essência infantil” ou sobre a essência do trabalho pedagógico ali desenvolvido, porque na realidade esta essência não existe. Existe sim uma realidade inventada e difundida por diferentes tecnologias do eu e práticas de governamento, bem como, existe sim um investimento em um tipo de criança e em um modo de ser e ter infância.

Estas discussões sugerem que existem diferentes elementos externos às práticas pedagógicas que se inscrevem nelas, de modo a produzi-las a partir de uma determinada compreensão de criança e de infância. Sugerem mais ainda, que existem práticas inventadas assim como crianças inventadas, que não correspondem à realidade, mas que servem de referência para produção de outras crianças e de outras práticas pedagógicas.

3.3.2. A composição do espaço disciplinar

A composição disciplinar do espaço escolar discutida por Foucault (1987) traz elementos para a análise de diferentes instrumentos inseridos nas práticas pedagógicas, que tem por objetivo regimentar o tempo e o espaço da criança e, a partir daí, também produzir nela certos efeitos, que dizem respeito

ao modo de se portar, ao modo de se colocar, de posicionar o corpo, ao modo de se expressar, de pensar, etc., isto é, ao modo de ser e ter uma infância.

Nesta direção, o estudo de Ratto (2007), por exemplo, analisa o livro de ocorrências de uma escola, confeccionado entre os anos de 1998 a 2000, formando um total de 600 ocorrências. A problemática posta pela autora é a indagação a respeito das condições que fazem determinados fatos intraescolares serem registrados no livro de ocorrência, isto é, qual a lógica, que tipo de pressuposto, de relações e de efeitos um instrumento disciplinar como este produz.

O fato é que escola, em geral, funciona sob uma lógica do olhar e da vigília hierárquica que a coloca dentro de determinadas regras, nem sempre conhecidas pelas crianças, mas quando quebradas, são logo colocadas nas ocorrências, dando a entender que as crianças são sempre culpadas por algum “desvio” de conduta e de comportamento. Para Ratto (2007) a escola opera segundo uma lógica da culpabilidade, oposta a responsabilidade. Neste sentido, as crianças passam a agir de determinada maneira, pelo medo que têm de chegar a serem registradas no livro de ocorrências. Passam a ser vigias de si mesmas, o que revela a existência do poder microfísico (RATTO, 2007, p. 484).

Contudo, tal como Foucault explica, a existência do poder pressupõe a existência da resistência. As crianças criam a todo o momento mecanismos para burlar as ordens impostas, como por exemplo, arrumando esconderijos para namorar, para fumar, para falar de assuntos proibidos, entre outras tantas estratégias. Há momentos, como registra Ratto (2007) em que as crianças viram verdadeiras “bombas atômicas” (idem, p. 491) disparadas em direção ao recreio e a outros momentos de “afrouxamento” (idem, p. 490) do controle, como horário de entrada e horário de saída, os quais, inclusive, possuem o maior número de ocorrências. Essas incidências revelam para a autora que o sistema de controle, mesmo baseado em um poder microfísico, é frágil diante do poder da resistência.

Ratto (2007) nos ajuda a compreender alguns “tipos” e causas do disciplinamento no interior da escola. Para a autora, há um tipo de disciplinamento que está relacionado ao disciplinamento em geral para inserção da criança nas regras da escola, e outro relacionado à

responsabilidade da escola em proteger a criança enquanto esta estiver sob sua guarda. A primeira delas se dá, entre outros aspectos, pela imobilidade do corpo da criança e regulação do tempo e espaço conforme afirma adiante:

(...) o disciplinamento é feito, dentre outros aspectos, mediante a antiga tradição pedagógica de estruturar a aprendizagem a partir da extrema imobilidade do corpo infantil, pelas relações a serem estabelecidas entre o corpo da criança e o tempo, o espaço, as atividades a serem desenvolvidas etc. (RATTO, 2007, P. 492).

A segunda se dá pelo aspecto do zelo, uma vez que as crianças ficam sob a proteção da escola e esta também se vê constantemente ameaçada e vigiada, sob o receio de ser culpabilizada por uma eventual ocorrência com as crianças. Nesta direção parece existir um movimento contínuo em que a escola vigia as crianças e os pais e a sociedade vigiam a escola. Nesse caso, crianças e escolas são sempre culpadas, até que se prove o contrário (RATTO, 2007, P. 495).

O que parece interessante apontar é que a escola trabalha sempre com alguns modelos ideais de criança, de ensino, de aprendizagem, de comportamento, de cognição, - modelos que foram regimentados quando se produziu toda uma verdade sobre a criança, sobre seu desenvolvimento, pensamento etc. Nesse sentido, só existe indisciplina quando se tem uma referência do que seja a disciplina e esta referência foi efetivamente construída no esquadramento da criança e do método de ensino, como apontamos anteriormente. Na mesma direção, os “fracassos” escolares só existem diante de um conjunto de pressupostos que determinam o que é uma “efetiva” aprendizagem, de que modo se expressa e se estimula o “interesse” e a “motivação” das crianças, partindo sempre dos “saberes prévios” e “significativos”, etc. (RATTO, 2007, p. 500).

Dessa forma, se a escola cria as regras, as formulas para a aprendizagem e os comportamentos disciplinados, cria também as contra regras, as “dificuldades de aprendizagem” e a indisciplina. Dito de outra forma, na lógica da certeza produzida pela pedagogia,

Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de

emergência para as crianças indisciplinadas, das que a qualquer momento podem não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua indisciplinada diária. (RATTO, 2007, p. 501).

O sentido da expressão “pedagogização”²⁸ está nessa constante necessidade de “canalizar”, “adaptar” e “corrigir”. Assim age a educação, pedagogizando o sexo, as brincadeiras, os jogos, a criança e a infância (RATTO, 2007, p. 507). Essa pedagogização, por sua vez, pode se realizar a partir de diferentes instrumentos, tanto por meio de um livro de ocorrências, quanto por meio de outros artefatos, como brinquedos, livros infantis, filmes e outras imagens que circulam nos espaços escolares para crianças, produzindo também certos efeitos sobre seu corpo e seu modo de ser e ter uma infância.

3.3.3. Outros artefatos

Tomando como referência a noção de que nos processos de pedagogização estão inseridas diferentes práticas que corrigem, canalizam e direcionam um modo de ser e ter uma infância, compreendemos que no interior das práticas pedagógicas existem também diferentes instrumentos que realizam esta pedagogização. Alguns instrumentos são pedagógicos e têm sido chamados de dispositivos, nos quais se inserem, por exemplo, o livro de ocorrências da escola, as diretrizes curriculares, os referenciais curriculares. Mas no interior das escolas existem também instrumentos que são provenientes da cultura e que podem se inserir nestes espaços por meio de imagens, de filmes, de livros infantis, de brinquedos, etc. Estes instrumentos têm sido chamados de “artefatos” culturais (SABAT, 2001) e a análise deles trazem elementos para pensar, entre outros, a produção da infância.

Nesta direção, por exemplo, é que Meira (2003) traz alguns subsídios para entender a produção da infância moderna por meio da utilização do brinquedo, aqui empreendido como mecanismo de captura da criança. Baseando-se nos estudos feitos por Benjamin (1986, 1989, 1993, 2002) a autora recupera o percurso e a história dos brinquedos de tal forma a

²⁸ Utilizada pela primeira vez por Michel Foucault, em História da Sexualidade, V.1.

demonstrar a crescente massificação das formas de brincar produzidas por meio deles, desde a industrialização até os dias atuais com a intensificação tecnológica.

Os brinquedos até o século XVIII eram produzidos em sua maioria por artesãos, elaborados com madeiras, estanhos e outros materiais. Com a industrialização, o processo de divisão do trabalho incide também sobre a produção dos brinquedos, colocando não mais artesãos, mas operários, na manufatura de partes do brinquedo, de forma fragmentada e ao mesmo tempo homogeneizada. Para a autora, as brincadeiras podem ser divididas em períodos marcados pelo antes e depois desse período. Antes permitiam um maior entrosamento dos adultos para com as crianças, uma vez que as brincadeiras possíveis com aquele brinquedo não vinham prontas, com passos pré-determinados e falas previstas. Após a industrialização e de forma gradativa os brinquedos vão se tornando cada vez mais “sofisticados”, mais pré-moldados e dirigidos, de tal forma que a criança interage com ele sem pedir a presença dos pais, segue a sequência de ações por ele determinada e em um prazo curto de tempo se cansa dele, incentivando a compra de outro brinquedo. Em outras palavras, Meira (2003, p.80) evidencia que a brincadeira na modernidade é imensamente substituída pelo brinquedo.

Os brinquedos industrializados bem como os tecnológicos produzem na criança algumas características mencionadas por Meira (2003), tal como, o excesso de estímulos, que “(...) acaba por apagar a possibilidade criativa da criança, na medida em que não possibilita o tempo de suspensão necessário para a criação própria da brincadeira” (MEIRA, 2003, p. 75). Tal excesso acarreta, segundo a autora, na fragilização das narrativas compostas por minúsculas cenas, sempre velozes, por meio das quais as crianças “(...) ensaiam metáforas incipientes” (MEIRA, 2003, p. 75-76). No tempo do consumo, o brinquedo infantil é marcado por sua homogeneização, pela exigência da velocidade, pela promessa incessante de felicidade que se coloca tão passageira quanto o dinheiro nele investido.

Pautando-se em Benjamin, Meira afirma que:

[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar;

quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2002, p.93, apud MEIRA, 2003, p. 81).

Assim ocorre, por exemplo, com os games. O trabalho psíquico de inventar um personagem, criar para ele roupas, gestos, comportamentos, é subtraído pelos games, uma vez que as possibilidades da fantasia vêm pré-moldadas pelas possibilidades presentes no jogo. As travessias possíveis são apenas as “virtuais” e, além disso, a velocidade do pensamento exigida não exige do corpo o mesmo esforço (MEIRA, 2003, p.83).

Meira (2003) sugere que as formas de brincar mais potentes em termos de criatividade, expressão e desenvolvimento, estão atreladas às brincadeiras das crianças com os seus pares, por meio das quais operam elementos da cultura e estão abertos os canais da fantasia e da imaginação. Trata-se, pois, de pensar na brincadeira para além de uma “Pedagogização”, tal como refere Benjamin (1989, apud MEIRA, 2003, p. 85), entendendo pedagogização como “ação conformativa” da brincadeira.

Uma observação que podemos fazer em relação aos games, tendo em vista as discussões feitas por Meira (2003), nos remete também ao fato de que, em certo sentido, estes brinquedos podem ter um propósito disciplinador, porque mobilizam o corpo, centralizam os gestos e a inventividade nos supostos limites dados pelo brinquedo. Por outro lado, há também estudos que indicam as potencialidades dos games, pelo fato de que eles aceleram e estimulam o raciocínio rápido, e, mais recentemente, aos movimentos que alguns games estimulam no corpo como os jogos chamados Wii, X-box, e os tapetes para dançar instalados nos games.

De qualquer modo, estas discussões nos permitem pensar e olhar um pouco mais cuidadosamente para os brinquedos utilizados nos espaços escolares. Existe um processo massificador da cultura e que está presente também na produção dos brinquedos destinados às crianças. Os brinquedos entram, por assim dizer, em toda uma lógica de produção e de consumo: se produz bonecos de diferentes tipos, que representam personagens de desenhos infantis e programas infantis (Patati-Patata, personagens do Cocoricó, etc), ou de pessoas famosas (Xuxa, bonecos do papagaio Louro do programa Ana Maria Braga, etc.). Sabemos ainda que existe uma perspectiva

erotizada e ao mesmo tempo de gênero implícita, por exemplo, nas bonecas Barbies e uma visão de masculinidade sobreposta aos bonecos mais contemporâneos Maxsteel, entre outros. Ou seja, os brinquedos assim como outros artefatos não estão alheios à lógica capitalista, do consumo, e das perspectivas culturais que envolvem questões raciais, de gênero e sexualidade, por exemplo.

Inserido nesta problemática, o estudo de Cunha (2005) nos traz alguns elementos para pensarmos não mais os brinquedos, mas as imagens utilizadas para “decorar” os espaços de educação infantil. As imagens veiculadas nestes espaços possuem também um efeito sobre a criança, sobre seu comportamento e seu modo de viver a infância? A problemática posta por Cunha (2005) evidencia que quando as imagens são inseridas em contextos institucionais, principalmente na educação infantil, elas recebem um tratamento específico, que é o “pedagógico” e o “didático”. Partindo desses pressupostos Cunha (2005, p. 174) investiga as imagens presentes em diferentes instituições de educação infantil e observa que esses ambientes são “decorados” de forma bastante homogênea de tal modo a se tornarem quase que atemporais e serem entendidos como “naturalmente” desenvolvidos para crianças. As imagens utilizadas majoritariamente compõem a “cultura popular”, expressas por meio de desenhos animados e personagens de histórias infantis, como branca de neve, cinderela, etc. Nesse sentido, as imagens são o que são, e segundo Cunha (2005) deixam pouco espaço para criação de personagens e também pouco das marcas individuais da criação de cada criança. Além disso, como indica o estudo de Cunha (2005) existe uma predominância de “Portais e imagens totem”, que ela compreende da seguinte maneira: nas instituições de educação infantil, as crianças são distribuídas por salas, as salas por sua vez, são distribuídas por temas. Em cada porta de sala há uma imagem que indica a temática com a qual estará decorada. A criança ao entrar na sala de aula entra num portal temático que simula a ela outro mundo por meio do qual

(...) as crianças não são mais negras, por exemplo, mas transformam-se em princesas louras, fadas aladas, Pokémons, Teletubies. Não vivem em um buraco de barranco, mas numa floresta encantada, protegida pelas paredes escolares, pelos anões e os brincalhões Dálmatas. (CUNHA, 2005, p. 177)

Quanto às imagens totens, segundo Cunha (2005) elas são as personagens em miniatura, que representam e indicam para as crianças modos de ser, de brincar, de comportamentos, de personalidades. O exemplo dado é, segundo a autora, também o mais utilizado nas escolas de educação infantil: a Mônica e os demais personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. Estas imagens são estratégicas à medida que buscam criar identidade nas crianças e, temporariamente, ir estabelecendo modelos por meio dos quais as crianças podem se espelhar. Isto quer dizer, segundo Cunha (2005, p. 177), que uma criança pode ficar durante um ano associada a uma menina teimosa e depois se tornar um personagem comilão, ou dorminhoco. Nesse sentido, criam-se modelos de crianças havendo poucas possibilidades de se acessarem outros repertórios e outros modos de ser. No caso das personagens representadas na Turma da Monica, Cunha entende que

A infância representada pela Turma da Mônica é de uma infância idealizada e inocente, no sentido de que os personagens são crianças de classe média, felizes, bem alimentadas — Magali, por exemplo, é uma Faminta que vive em um ambiente onde há fartura de alimentos. As crianças não trabalham, não estão expostas à violência de nossas cidades, brincam pelas ruas, descobrem o mundo, têm pais compreensivos, casas com quintal, lar, quartos individuais e decorados, amigos, animais de estimação, anjos protetores. Entretanto, a maioria das crianças brasileiras não conhece essa infância, sejam as das infâncias hiperrealizadas sejam as desrealizadas (...) Mônica é uma instituição, no sentido de que ela ensina, institui práticas culturais, que vão desde os modos de as crianças se alimentarem aos modos de aprender arte (CUNHA, 2005, p. 179).

Existe, portanto uma “pedagogia da visualidade”, (CUNHA, 2005, p. 182) que produz saberes que não são ensinados de forma explícita, mas circulam em especial nas escolas de educação infantil, são aceitos e produzem efeitos sobre os indivíduos.

Esta discussão nos faz olhar mais atentamente também para a organização e a decoração dos espaços de educação infantil e para o uso de imagens, em todos os sentidos, com as crianças. Não é possível achar que o uso de imagens nestes espaços é meramente decorativo e que elas não proporcionam nenhum efeito sobre as crianças. O uso de imagens foi desde os tempos de catequizações jesuítas considerado uma forma mais eficaz de se empreender os objetivos educacionais desejados. Nesta direção, por exemplo,

Padre Antonio Vieira dizia o seguinte, que “as palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos” (Padre Antonio Vieira, apud CUNHA, 2005, P.169).

A Igreja Católica passou a usar a imagem à medida que se percebeu que ela tinha um maior efeito quanto à memorização e quanto a certo efeito carismático produzido nos fiéis, no que diz respeito às pregações religiosas, se comparadas com os discursos exclusivamente orais. Há, digamos assim, um efeito muito mais apelativo e memorativo na imagem do que no discurso meramente oral. Nesta direção, as imagens produzem sim efeitos sobre as crianças e quando associadas às práticas pedagógicas podem exercer um poder que é disciplinador, que direciona modos de se comportar, de se vestir, de pensar, de se expressar, etc.

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS DIVISÓRIAS E IDENTITÁRIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

No capítulo anterior tentamos destacar e colocar em evidência os diferentes debates que ilustram certa composição de forças e que atuam sobre as crianças, de forma molecular sobre seus corpos. Estava inserida neste debate a correspondência existente entre as representações sociais em torno das crianças e as transformações do espaço escolar. Compreendemos a partir dessa discussão que a emergência e centralidade dada à criança foram, pouco a pouco, colocando para a escola a tarefa de educar as crianças e protegê-las. Ao mesmo tempo, compreendemos que essa centralidade se colocou a partir de uma preocupação moral com o corpo da criança. A correspondência maior existente neste sentido é que, quanto mais se queria cobrir, moralizar, proteger as crianças de qualquer assunto relacionado ao seu corpo e a sua sexualidade, mais rigorosa foi se tornando a organização do espaço disciplinar e a disciplina do corpo da criança neste espaço. Ou seja, no capítulo anterior procuramos evidenciar as inúmeras e meticulosas relações de forças que se enredam para a produção da criança na direção de uma infância, a partir deste dispositivo específico do poder que é a disciplina. Neste capítulo temos uma tarefa, não menos árdua, que é a de tentar elucidar algumas linhas de subjetivação que constituem o sujeito infantil, a partir do dispositivo da infância.

Já discutimos no segundo capítulo a concepção que Foucault tem da noção de sujeito. Explicamos que o sujeito é sempre constituído e que os dispositivos são importantes elementos nessa constituição. Os seres humanos, na abordagem de Foucault, se tornam sujeitos a partir de diferentes modos de objetivação. As práticas divisórias e as que se operam a partir do dispositivo da sexualidade são dois, dos três modos de objetivação existentes para Foucault.

Neste capítulo estes dois modos de objetivação estão juntos. Isto porque a atuação do dispositivo da sexualidade produz certos tipos de normalidade, dividindo os indivíduos em certas categorias que são identitárias.

As práticas divisórias, explica Foucault (1995), são todas aquelas que, ao longo de diferentes momentos, estabeleceram critérios que podem separar um “eu” de um “outro”. Alguns exemplos são dados neste sentido, quando Foucault discute a constituição da infância, na psiquiatria, como instrumento de

comparação e psicologização do comportamento adulto²⁹. Ou ainda, as discussões que o autor faz para demonstrar a produção do normal e do anormal, do doente e do são, do sujeito criminoso e do “bem comportado”, etc.

Os modos de objetivação que se realizam a partir do dispositivo da sexualidade produzem diferentes práticas que vão, mais especificamente, esquadrihar e regimentar a sexualidade dos casais, das crianças e que, por sua vez, criarão diferentes regimes de verdade para produzir uma sexualidade que acaba por dividir os indivíduos em os perversos, os desviantes, os anormais, ou os normais.

Nesse sentido, há uma correspondência intrínseca entre alguns fatores: primeiro é que, ao regimentar a sexualidade dos casais, produz-se todo um regime de verdade que coloca como imperativo uma sexualidade que é privada, que deve ser tratada como fator reprodutivo e que deve se realizar exclusivamente entre pessoas do sexo oposto. Dessa maneira, impõem-se o imperativo da heterossexualidade, ou como tem sido definido por alguns autores, da heteronormatividade (BUTLER, 2007; BUTLER, 2008; LOURO, 2007^a; LOURO, 2007^b; entre outros). Foucault irá dizer que esse imperativo, por sua vez, enuncia e visibiliza um tipo de família, que ele chama de “canguru”. É, segundo o autor, uma mobilização em torno da criança e, mais especificamente em torno de seu corpo e de sua sexualidade que irá mover e constituir esse tipo de família, que centraliza seu olhar, seus cuidados e sua vigilância em torno da criança. O fato é que, se o dispositivo da sexualidade aciona todos estes esquadrihamentos, há um conjunto de forças e elementos acionados que produzem nos indivíduos certos tipos de sujeitos. É a partir desses elementos que compreendemos que existe uma produção do sujeito menina, do sujeito menino, do sujeito menino negro, do sujeito homossexual, etc. Poderíamos descrever tantas e inúmeras categorias identitárias que dividem, esquadriham, normalizam os indivíduos de diferentes maneiras. Entretanto, neste capítulo iremos discutir as práticas que consideramos ser divisórias, mas que têm como elemento pulsante o dispositivo da sexualidade.

Temos visto este debate ser sustentado por diferentes linhas teóricas: pelos estudos Queer, pelos estudos de gênero, pelos estudos culturais ou

²⁹Esta discussão é feita, mais especificamente, no capítulo 5 da presente tese.

ainda pedagogias da sexualidade. As discussões que problematizam as pedagogias da sexualidade, entretanto, incorporam estas outras linhas teóricas, que dão subsídios para diferentes argumentações³⁰. As pedagogias da sexualidade correspondem, no caso, às inúmeras práticas pedagógicas que atuam na pedagogização do sexo das crianças, dos jovens ou dos adultos, a partir de um viés normalizador da sexualidade. Estes estudos nos dão alguns elementos para afirmar o seguinte: os processos de subjetivação das crianças em certo modelo de infância passam, necessariamente, por uma categorização divisória de seu sexo a partir de uma identidade de gênero. Este é o debate que será apresentado neste capítulo.

4.1. O sentimento de infância e a produção da maternidade

Quando Ariès (1981) aborda o sentimento de infância, associa a emergência deste sentimento ao sentimento de família. Tanto Ariès (1981), quanto Foucault (1977; 2001; entre outros) nos ajudam a compreender que a família nuclear é constituída a partir de uma centralidade dada à criança. Na verdade, o que ocorre de novidade neste período é que a família passa a ser formada a partir de uma nova relação com o sexo. Foucault (1977) irá dizer que a família que passa a se constituir como modelo no século XVIII é aquela que se forma a partir de outros sentimentos, diferentes dos exclusivamente contratuais do dispositivo da aliança. Esse novo sentimento é o amor e o dispositivo da sexualidade atua nos casais como forma de gerenciar esse amor³¹.

O aspecto que nos interessa nessa discussão é o fato de que, ao se colocar a centralidade nas crianças e por consequência, acionar a família nuclear para cuidar, proteger e zelar pela vida destas crianças, produz-se ainda outro sentimento que diz respeito ao do amor, no caso, das mães pelos seus filhos, ou como definem alguns autores, do amor materno (BADINTER, 1985).

O século XVIII é, no caso, responsável pela produção de outro imperativo ligado ao sentimento de infância, que é o de atribuir às mulheres um sentimento incondicional e instintivo pelos seus filhos. Badinter (1985) irá

³⁰ Ver por exemplo Louro (2007a e 2007b)

³¹ Essa discussão está mais detalhada no segundo capítulo da presente tese.

problematizar o sentimento de amor materno a partir da análise de diferentes práticas de abandono das crianças por suas mães durante toda a Idade Média e início da modernidade. Apesar de inúmeras críticas que são proferidas ao seu trabalho, Badinter (1985) traz alguns elementos importantes a respeito de toda uma explicação social para estes abandonos que tentam, por sua vez, preservar o sentimento de amor materno como algo inerente e natural da mulher. Sugere-se nesse caso que, o abandono é feito, justamente, em nome desse amor.

No século XIII, por exemplo, o índice de crianças que eram deixadas com amas de leite era altíssimo e mais ainda os casos de mortalidade das crianças nessas condições. Por que então as mães abandonavam seus filhos, sabendo de toda essa condição insalubre de vida? Segundo Badinter (1985) a explicação que era dada forjava a ideia de que a vida no campo, com as amas de leite, era mais saudável do que a vida nos aglomerados das cidades. Como estas, outras explicações surgem, sempre atrelando os atos de abandono aos atos em nome desse amor instintivo. Assim, diz Badinter (1985), é que “o amor materno está salvo”.

A discussão feita por Badinter (1985) busca compreender quais são as condições de emergência desse amor e porque em determinado momento histórico ele se torna imprescindível, ou para usar a expressão de Foucault (1977), estratégico. O que se observa é que o percurso histórico no qual se pode localizar as representações sociais em torno das mulheres é muito próximo do percurso histórico das representações em torno das crianças. A explicação dada por Badinter (1985) é que tanto as mulheres, quanto as crianças possuem representações sociais marginais de modo que, quando a criança emerge colocando para a família a tarefa de zelar por sua vida, a mulher, tão “idiota” quanto à criança é acionada para cumprir este “papel” mais do que os homens.

No debate empreendido pela autora há pelo menos três tipos de discursos que são preferidos em diferentes momentos históricos e que justificam a condição marginal dada à mulher, são eles: (1) os provenientes do legado Aristotélico; (2) os provenientes da teologia cristã; e, por fim, (3) os provenientes do absolutismo político.

Na concepção de Aristóteles existe um princípio de desigualdade “natural” entre os indivíduos. Isto é, a natureza criou indivíduos com capacidades naturais para mandar e, indivíduos com capacidades naturais para obedecer. Os homens são os indivíduos dotados da capacidade de mandar e as mulheres, no caso, possuem uma única “virtude moral” que é a de “vencer a dificuldade de obedecer” e um único mérito, que é ser dotada de um “bom ventre” (BADINTER, 1985, p. 32).

Os discursos teológicos são provenientes de dois grandes textos: o Gênesis e a Epístola aos Efésios. O Gênesis se apresenta por meio de 3 atos: O primeiro deles apresenta o drama da criação do homem e difunde-se a ideia de que o homem, ao ser criado por Deus, dá nome a todas as coisas, mas, se vê infeliz por não ter alguém nesse mundo que lhe “servisse”, por isso, pede a Deus uma serviçal. Da espinha dorsal do homem, Deus cria a mulher (Eva, a serviçal); O segundo ato apresenta Eva como a pecadora, a que incita a curiosidade, a audácia e a vontade de poder. Eva é quem leva o homem a se perder no caminho do pecado; No terceiro ato, expõe a maldição pela qual homens e mulheres terão de viver devido ao pecado incitado por Eva. As maldições são, no caso, multiplicar essa dor do pecado, com dor ao parir e a mais contundente para a condição da mulher: “E a tua paixão será o teu marido, e ele te dominará” (BADINTER, 1985, p. 34). A paixão, segundo Badinter (1985), implica passividade, submissão e alienação diante da dominação masculina.

O texto produzido pelo apóstolo Paulo, a Epístola aos efésios, é o segundo de maior repercussão no que diz respeito a essa representação da mulher. O que o apóstolo diz neste texto é que de fato existe uma igualdade entre os indivíduos, mas esta está apenas no interior de grupos de pessoas com as mesmas características. Nesse caso, há igualdade entre um grupo de homens e, entre um grupo de mulheres, mas não há igualdade entre os grupos de mulheres e os grupos de homens.

O que Badinter (1985) registra e que parece interessante é que, até o final do século XVII, a subordinação da mulher diante do homem ocorria porque os textos teológicos ressaltavam a sua imoralidade devido ao pecado original da carne. No século XVIII, apoiados nos discursos de Aristóteles, os discursos teológicos agregam esta submissão a outro fator associado à natureza da

mulher: a sua invalidez. Essa discussão permite compreender o seguinte: que as representações da mulher vão, da antiguidade, à idade média e modernidade, de pecadora à inválida. De imoral à frágil e incapaz. Um movimento, aliás, muito próximo ao que Ariès (1981) registra sobre a infância, que de despudorada se torna inocente. Estas representações justificam socialmente toda uma ação corretiva e educativa para as crianças e um comportamento de subserviência das mulheres em relação aos homens.

O discurso teológico foi responsável também por colocar a mulher diante de uma representação de incapacidade. Essa representação é a que justificou a superioridade e a autoridade da figura paterna na configuração e no governo da família. Em relação ao absolutismo político, Badinter (1985, p. 41) irá dizer que: “(...) o pai é para seus filhos o que o rei é para seus súditos, o que Deus é para os homens, ou seja, o que o pastor é para seu rebanho”. A questão é que o Deus, o rei, o pai ou o pastor só se dirigem as suas criaturas por meio de intermediários “vigilantes”, estes por sua vez são a igreja, a polícia e a mulher-mãe.

A mulher é, no caso, a pessoa que será mais enfaticamente convocada para vigiar as crianças. Mas o século XVIII investe especificamente na construção de um amor da mulher para com seus filhos, para que esta vigia seja feita em nome desse amor.

O fato de esse amor ter sido construído por um conjunto heterogêneo de práticas, discursivas e não discursivas, faz com que alguns autores compreendam que a maternidade opera como um dispositivo do poder, assim como a sexualidade e a infância. Marcello (2009, p. 231), por exemplo, discute as condições de emergência do sentimento de amor materno e diz que a maternidade é um dispositivo que emerge a partir das seguintes condições: da formação e consolidação dos estados nacionais; da modificação de atitudes frente à criança; da diferenciação dos sexos masculino e feminino³²; da naturalização da amamentação e da condição feminina enquanto figura tridimensional (mãe, mulher e esposa)³³. A autora afirma que:

³² Portanto, a partir de práticas “divisórias” do corpo.

³³ A esse respeito ver Badinter (1985).

Todos estes fatores, engendrados, tornaram possível a existência de um dispositivo que opera para a produção de práticas maternas e sujeitos-mães até então impensáveis ou improváveis na cultura ocidental (MARCELLO, 2009, p. 231).

Destas discussões extraímos pelo menos dois elementos para seguir pensando. O primeiro diz respeito ao desafio empreendido na presente tese, que é o de pensar a infância a partir do conceito de dispositivo e que Marcello (2009) e outros autores discutidos no segundo capítulo do presente trabalho sugerem ou afirmam o fato de que um dispositivo nunca está sozinho e opera sempre de maneira articulada a outros tantos dispositivos, como já pudemos discutir em outros momentos.

O segundo elemento corresponde ao fato de que a construção social e os discursos que subalternizaram a mulher e a criança ao longo de séculos foram responsáveis por produzirem inúmeras práticas que são divisórias, imprimindo lugares sociais ou “papéis” para as crianças, para as mulheres e para os homens. Instalaram, digamos assim, os indivíduos de maneira divisória em uma rede complexa de poderes e saberes. Entretanto, essa mesma trama impulsionou diferentes movimentos que vieram problematizar essas práticas, exigindo novos lugares sociais, novas representações e, especialmente a desconstrução destes discursos. Localizam nestes movimentos o das mulheres, que em diferentes períodos históricos vieram por meio do conceito de gênero, imprimir pensamentos de luta e de resistência e que, sobretudo, encontraram em Foucault elementos para esta empreitada. A seguir traremos alguns elementos deste debate.

4.2. A sexualidade para Foucault e o impacto sobre a noção de gênero

O conceito de gênero não é o objeto de investimento do presente trabalho. Entretanto, quando se fala de sexualidade e pedagogização do sexo das crianças, a maior parte das discussões esta inserida, de uma forma ou de outra, no debate que envolve este conceito. O que ocorre é que no espaço de pedagogização do sexo das crianças existe sempre um processo divisório do corpo e que passa, necessariamente, por uma identificação de gênero.

Carvalho (2011), que procura historicizar a categoria gênero, afirma que as primeiras utilizações da palavra estiveram associadas à designação de palavras masculinas e/ou femininas. No campo do feminismo considera-se pioneiro o trabalho de Simone de Beauvoir, que procura retratar a noção do gênero como construção social, na tentativa de desnaturalizar o feminino e o masculino a partir da sua conhecida frase de que “A gente não nasce mulher, torna-se mulher”³⁴. A concepção de Simone de Beauvoir foi apropriada na década de 50 e 60 por um paradigma identitário de gênero, e mesmo nas décadas seguintes por algumas feministas, que utilizavam este pensamento para desnaturalizar as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres. Nessa perspectiva identitária do gênero, considera-se que existe um sexo que reside em um corpo e que sobre ele é inscrito marcas da cultura. Dito de outra forma, o sexo é a base natural, biológica e invariável, enquanto o gênero é a inscrição cultural, histórica e social do que vem a ser homens e mulheres. Segundo Carvalho (2011, p. 102), “neste tipo de uso, gênero é associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto sexo descreve o corpo e a biologia, ambos referidos a indivíduos”.

Um exemplo dessa abordagem pode ser dado por meio de um dos textos de Gayle Rubin (2003a), uma importante feminista da década de 1970. Em 1975 ela publica “O tráfico de mulheres”, no qual propõe uma análise por meio de um sistema que ela chama de sexo/gênero. Rubin (2003a, p.14-15) entende, nesse momento, que este sistema refere-se a toda esfera de relações que envolvem as questões de opressões e as formas empíricas pelas quais os mundos sexuais foram organizados. A autora chega a afirmar nesse período que:

Toda sociedade tem também um sistema de sexo/gênero – uma espécie de arranjos pelos quais a matéria prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social e satisfeita de um modo convencional, por mais bizarras que algumas dessas convenções sejam (RUBIN, 2003a, p. 11).

O ponto de partida de sua análise neste texto é a prática de “trocas de mulheres” realizada em determinadas sociedades, como forma de estabelecimentos de alianças e parentesco entre famílias. Rubin (2003a)

³⁴ Ver BUTLER (2008, p.17).

explica que, nesses casos, a relação de parentesco é a possibilidade de interação social, de organização das atividades econômicas, políticas, cerimoniais e também sexuais. Os deveres e direitos de cada indivíduo são definidos de acordo com o grau de parentesco entre as partes. Troca de bens e serviços, produção e distribuição dos mesmos, a hostilidade ou solidariedade entre os sujeitos, os rituais e/ou cerimônias, etc., tudo acontece dentro de uma estrutura que se organiza pelo grau de parentesco entre as pessoas. Uma das formas que proporcionava essa relação era a troca de “presentes” entre famílias, mais especificamente, a troca de mulheres. As mulheres eram “trocadas” entre famílias abastadas de tal forma que, determinada família oferecia a filha como presente para casar-se com o filho de outra família. Esse “presente”, ou precisamente, essa “troca” atribuía às famílias “negociadoras” certos direitos que, além de grau de parentesco, envolviam: prestígio entre os membros, solidariedade, aquisição de status e de bens. Esse tipo de presente, isto é, a troca de mulheres, proporcionava uma relação mais profunda do que as demais trocas, porque criava entre as famílias um grau de parentesco.

Para Rubin (2003a) a análise dessa prática permite compreender que, sobre o sexo feminino, isto é, sobre o corpo das mulheres, efetivaram-se marcas culturais da relação hierárquica existente sobre elas. Desse modo, entende ser possível analisar nessas práticas a opressão das mulheres no interior desses sistemas sociais uma vez que a:

‘Troca de mulheres’ é uma maneira sintética de expressar o fato de que as relações sociais de um sistema específico de parentesco determinam que os homens têm certos direitos sobre as mulheres de sua família, e que as mulheres não têm os mesmos direitos nem sobre si nem sobre seus parentes de sexo masculino (2003a, p. 25).

Essa abordagem de Rubin (sexo/gênero) ³⁵ é ilustrativa de uma perspectiva que foi majoritária até meados da década de 1980 e presente ainda hoje, quando se fala em gênero, sexo ou sexualidade. Segundo Louro (2007), a abordagem do gênero nessa perspectiva é mais aceita inclusive no campo das

³⁵ Na década de 1980, a partir das leituras que teve de Foucault, Rubin abandona completamente essa proposta analítica baseada no sistema sexo/gênero para enfatizar a sexualidade como categoria que atravessa todas as demais, raça, etnia, classe social, relações geracionais, etc. Entende que a sexualidade tem uma política interna e falar nela é discutir política e opressões (ver RUBIN, 2003b).

ciências biológicas porque não altera e não exclui a existência de um corpo e de um sexo natural, conservado e dado pela anatomia física e biológica.

Entretanto, em meados da década de 1970, Michel Foucault publica a *História da Sexualidade*, fazendo com que algumas feministas, inclusive Rubin, revisse a proposta analítica do sistema sexo/gênero, problematizando a existência de um corpo, de um sexo ou de uma sexualidade a priori.

Foucault (1977) traz para essa problemática a noção de que a sexualidade é o dispositivo histórico, não a realidade subterrânea das práticas, dos desejos, dos corpos; a sexualidade é aquilo que circula, aquilo que se produz sobre o sexo, aquilo que se fala, e se incita, a sexualidade, é, portanto, uma invenção, uma produção cultural e histórica sobre o sexo.

No momento em que Foucault traz esta dimensão da sexualidade, do sujeito e do poder, boa parte das feministas da época está produzindo histórias de mulheres, no sentido de positivá-las a partir de uma conformação identitária do feminino, mas de forma desassexuada. Conforme indica Rago (1998) a problematização de Foucault em torno da noção de sujeito alerta para o fato de que não existe um sujeito deliberado, ausente e incipiente a toda conjuntura social, inabalável, intocável. Nesta perspectiva problematiza-se um sujeito natural que é o “ponto de partida” na constituição de sua identidade para pensar nele enquanto “ponto de chegada” (RAGO, 1998, p. 90). O sujeito, para Foucault, enquanto indivíduo assujeitado pelas redes e tramas de poder e de saber fez com que as feministas percebessem que as mulheres eram também produzidas, formadas, subjetivadas no interior desses saberes sobre o sexo. A noção em torno da sexualidade de Foucault faz com que se percebe que “o sexo participou indubitavelmente e de forma central na construção histórica de nossa identidade pessoal e coletiva (...)” (RAGO, 1998, p. 93) e:

Fundamentalmente, passamos a perceber que o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século 19, mas, sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente (RAGO, 1998, p. 92).

O pensamento de Foucault, portanto, alerta para o fato de que mulheres, homens e crianças são formados enquanto sujeitos, isto é, subjetivados, no interior desses saberes. Nesse sentido, Foucault traz para a

sexualidade uma dimensão que é cultural, tal como vinha sendo atribuído exclusivamente à categoria do gênero, conforme indica Louro (2007, p. 210):

Tais indicações fazem-nos reafirmar, portanto, que, tal como ocorre com o gênero, haveria de se compreender a sexualidade como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade.

Ocorre nesse sentido uma mudança paradigmática na relação estabelecida entre sexo, sexualidade e gênero. Segundo Carvalho (2011, p. 102), a partir desse período as feministas buscaram compreender o sexo como uma categoria totalmente inscrita na história e na cultura. Não há um momento em que a construção do corpo esteja ausente a estes elementos. Isto passa a significar que as formas e representações sociais dadas aos homens e as mulheres, atribuindo a eles diferenças e desigualdades, “determinam” as maneiras pelas quais o corpo é apreendido.

No interior das diferentes teorias que surgem sobre essa “construção social” do corpo, há posicionamentos não muito homogêneos. Isto porque os debates vão problematizar o quanto a história e a cultura determinam e constroem o corpo. Isto é, há diferentes posicionamentos dando maior ou menor proporção no valor dessa determinação do corpo.

Joan Scott (1995) e Butler (2008) são, por exemplo, algumas das teóricas que vão trazer apontamentos nesse sentido. Compreendem, de forma geral, que algumas análises sobre o gênero têm uma explicação única e universal sobre a dominação masculina e colocam essa dominação como eterna de modo, inclusive, a essencializá-la. Carvalho (2011, p. 103) afirma que essas perspectivas “(...) assumindo a construção social do gênero, enfatizam de tal maneira as constâncias e permanências que se aproximam do essencialismo”

Para Butler “O paradoxo da subjetivação (assujetissement) reside precisamente, no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido, por essas normas” (BUTLER, 2007, p. 170). O fato é que, mesmo no interior do que se suponha haver apenas “determinações” sociais, há processos de resistência e por isso, os processos de subjetivação produzem também as linhas de fuga.

4.3. Práticas divisórias do corpo

Como descrevemos no início desse capítulo, o propósito dele é apontar algumas linhas de subjetivação que estão inseridas no processo de normalização da infância e que ocorrem mais especificamente por meio do dispositivo da sexualidade. Explicamos anteriormente, que o dispositivo da sexualidade incita certos tipos de práticas que procuram regimentar e normalizar o sexo das crianças e dos casais. Está inserido nesse processo, evidente, uma formatação e regimentação da família. O fato é que não há como separar estas práticas de um processo que é identitário de gênero. Butler (2007, p. 156), por exemplo, irá dizer o seguinte: “A formação do sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo”. Um exemplo dado por Butler (2007), a despeito dessa normatividade do sexo é a interpelação médica dada à criança quando ainda feto, que anuncia se a criança se trata de uma menina ou de um menino. Os médicos são capazes, por meio das ultrassonografias uterinas, de transformar uma criança, “(...) um ser neutro, em um ‘ele ou em uma ela’” e no processo dessa nomeação, “(...) a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero (...)” e ao longo de sua vida, várias “autoridades” irão “(...) reforçar ou contestar esse efeito naturalizado” (BUTLER, 2007, p. 161). A nomeação do feto ou da criança ao nascer estabelece a fronteira e ao mesmo tempo inculca a norma do sexo que pode ser masculino ou feminino neste ato. Dito de outra forma, a criança passa a ser Ana ou João, Clara ou Antônio, Marta ou Bernardo, Anita ou Fernando. E todos esses nomes são acompanhados de sobrenomes que atribuem à criança uma descendência parental.

A discussão que está inserida nesse pequeno exemplo, dado por Butler (2007), é a de que o corpo da criança, antes mesmo dela nascer, é, a partir de sua anatomia, inserido em uma imperatividade que é social e cultural, isto é, não existe como ressaltamos anteriormente, um corpo alheio aos seus processos de construção.

Se a anatomia do corpo já enuncia todo um imperativo social e cultural para a criança, o que ocorre, por exemplo, quando a própria anatomia embaralha o que comumente é classificado como sexo masculino ou feminino,

de acordo com os órgãos genitais e reprodutores da criança? Ou seja, o que ocorre quando a criança nasce com algum tipo de hermafroditismo, por exemplo?

A criança hermafrodita é classificada dentro de uma categoria denominada “intersex” e só passa a ser identificada como menina ou menino quando alguma intervenção médica sobre o seu corpo é realizada. A questão é que, esta intervenção médica se dá no interior de determinada concepção de gênero; isto é, há uma série de representações que são sociais e culturais, que determinam se a intervenção médica (cirúrgica) será para formar uma menina ou um menino. Ou ainda, dito de outra forma, existe uma imperatividade social e cultural mesmo quando a anatomia corporal embaralha o que concebemos por masculino e feminino.

A discussão apresentada por Machado (2005) elucida esta problemática. Ao analisar as representações corporais e práticas sociais acionadas por profissionais da medicina e familiares de crianças e jovens que possuem identidade sexual ‘indefinida’, a autora observa ao menos duas representações: a primeira delas diz respeito a um olhar generificado sobre a anatomia do corpo da criança, que procura construí-lo a partir de uma referência dada como ‘normal’. Nessa abordagem a equipe médica precisa ter “Um olhar treinado, que classifica e que, principalmente, é capaz de diferenciar o ‘normal’ do ‘patológico” (MACHADO, 2005, p. 263). É esse olhar que irá orientar o ‘diagnóstico’ médico sobre o sexo masculino ou feminino da criança e que irá conduzir a intervenção cirúrgica sobre seu corpo. Nesse sentido, a autora observa que o sexo das crianças é percebido em seus diferentes níveis – molecular, cromossômico, gonadal, hormonal e psicológico, sendo que a reconstrução da anatomia externa é a última etapa de um processo que procura alinhar o ‘corpo’ com uma ‘natureza’ de um sexo que já o habita (MACHADO, 2005, p. 263). Dessa forma, os corpos vão sendo percebidos e classificados como masculinos e femininos por meio de toda uma “engenharia tecnológica”, no caso da medicina que se dedica a encontrar o sexo que habita os corpos, ou em outras palavras “O verdadeiro sexo” (Idem, p. 269).

Uma segunda representação sobre os corpos hermafroditas de crianças enfatiza os aspectos ‘visíveis’ e ‘não visíveis’ do sexo (MACHADO, 2005, p. 253). Neste cenário avaliam-se as coerências entre o sexo que pode

ser reconstruído a partir da anatomia exposta e os estereótipos masculinos e femininos esperados para aquele sexo. A sexualidade tida como referência é a heterossexual e, nesse sentido, a ‘reconstrução’ anatômica dos sexos é dirigida pela capacidade de se manter penetrável (passivo) ou penetrativo (ativo).

Machado (2005) destaca ainda alguns fatores que interferem nas decisões médicas a respeito da reconstrução³⁶ do sexo, ou, dito de acordo com os padrões médicos analisados, da “correção da genitália”, sendo eles constituídos de elementos estéticos e funcionais que valem à pena serem descritos:

Para o sexo feminino, os fatores mais levados em consideração, em ordem de importância, são: a capacidade reprodutiva e a possibilidade de reconstrução anatômica de uma vagina que possibilite mais tarde, para a mulher, relações sexuais prazerosas (o que é associado à preservação das enervações do clitóris) e que possa ser penetrada por um pênis. Para o sexo masculino, aparecem os seguintes fatores, também em ordem de importância: o tamanho e a capacidade erétil do pênis; a possibilidade de sentir prazer (o que é associado à ejaculação) e de penetrar adequadamente uma vagina; a capacidade reprodutiva; e a capacidade de urinar de pé (p. 273).

Alguns casos de hermafroditismo, segundo Marcelo (2005) trazem algumas preocupações médicas que nos remetem novamente aos padrões culturais associados aos gêneros masculinos e femininos. O caso de meninas com clitóris avantajado, por exemplo, desperta atenção, pois essa anatomia torna visível a excitação feminina, camuflada e não visível num corpo “normal” e desejável por uma sociedade homocêntrica. Por outro lado, o caso de meninos com pênis reduzido ou ausente, torna-se preocupante uma vez que a reconstrução do sexo masculino deve-se pautar em um “pênis funcional” (visível e penetrável). Destaca-se que as representações sobre masculinidade estão pautadas sobre este aspecto e tornar-se um “homem completo” depende de tais funcionalidades (MACHADO, 2005, p. 276). Nesse sentido, segundo a pesquisa feita por Machado (2005, p. 280) os médicos entendem ser mais fácil transformar um indivíduo XY em mulher do que transformar um indivíduo XX em homem, devido à natureza “passiva” do sexo feminino e ativa do sexo masculino. O sucesso da intervenção cirúrgica, apontado pelos médicos,

³⁶ Machado (2005) afirma que a expressão “reconstrução” do sexo da criança é mais recorrente nos casos de crianças hermafroditas, pois se entende que o sexo está “deformado” ou “deficiente” e por isso precisa ser “reconstruído”.

depende da harmonia entre o “sexo construído” e o “sexo verdadeiro”, que será manifesto por meio de diferentes elementos, entre eles, os traços físicos, os gestos e as condutas (MACHADO, 2005, p. 280).

Machado (2005) traz à tona as representações sociais que existem em torno do sexo e do gênero da criança e como estas estão associadas a uma abordagem que evidencia a existência de um corpo e de um sexo que habita esse corpo, que, por sua vez, deve estar em harmonia com o que se compreende por feminino ou masculino, ou seja, com as representações sociais do que vem a ser Homem ou Mulher.

O que podemos compreender é que os imperativos sobre um corpo masculino e feminino estão presentes mesmo quando o corpo embaralha o que se conhece por homem e mulher no que diz respeito aos aspectos físicos. Esta discussão nos leva a tentar entender de que forma, por exemplo, as práticas que atuam pelo dispositivo da sexualidade informam ao corpo feminino sobre “sua passividade” e ao corpo masculino sobre “sua atividade” e que outras informações o corpo recebe sobre o que é ser um sujeito menina e um sujeito menino. Traremos um pouco desse debate nas práticas destacadas a seguir.

4.3.1. Sujeitos meninas e Sujeitos meninos

Tentamos trazer neste item diferentes discussões sobre práticas que informam as crianças determinadas formas de ser menina e de ser menino. Ribeiro (2003), por exemplo, realiza uma pesquisa etnográfica com crianças de 5 a 14 anos de idade, focando a observação das brincadeiras e dos processos de socialização e informação sobre a sexualidade em dois espaços diferenciados: a escola pública na qual estudavam as crianças pesquisadas e a praia frequentada por elas nos momentos de lazer. O que a autora traz para o debate é o fato de que adultos e crianças possuem concepções diferenciadas em relação à sexualidade, ora vinculando-a ao aspecto normativo e medicalizante, ora vinculando-a a fantasia, a brincadeira ou a “sacanagem” (RIBEIRO, 2003, p. 346). A observação em campo, bem como as entrevistas realizadas com as crianças e professoras da escola puderam evidenciar as diferentes representações acerca da sexualidade.

O exemplo, neste sentido, é a expressão utilizada pelas crianças e professoras para expressar as manifestações sexuais: “osadia” (*sic*) (RIBEIRO, 2003, p. 346). Nas brincadeiras de “osadia” se expressam as marcas culturais que constroem as relações de gênero. Os meninos, por exemplo, são representados como agressivos e violentos, são os que xingam, os que não prestam atenção nas aulas, os que estão sempre fazendo alguma ousadia. As meninas são as que estudam, as que brincam de roda e cantigas e não se comportam violentamente. Há uma relação intrínseca nesse momento entre o homem – sujeito ativo e a mulher – passiva. Nas brincadeiras dos meninos, quando um toma uma beliscada nas nádegas ou é encostado pela virilha de outro menino, torna-se motivo de piada, pois é considerado passivo (RIBEIRO, 2003, p. 348). Dessa forma, compreende-se que ser sexualmente ativo, significa ser violento e ousado e essa é a representação de masculinidade exposta pelas crianças e adultos nas entrevistas. Conforme destaca Ribeiro:

Nesses e outros exemplos, aqueles meninos que gostam de brincar duelando com o corpo dos colegas, os que são violentos física e verbalmente e os mais relaxados nas tarefas escolares são aqueles caracteristicamente associados ao tipo de menino “osado” uma garota afirma que: “os meninos ficam abusando as meninas. A professora diz que os meninos de treze anos só querem namorar. Os meninos ficam fazendo osadia na escola. Um menino da sala escreveu uma carta para Vanessa dizendo que o menino de treze anos (o mais velho da turma) só queria a piriquitinha (vagina) dela, a piriquitinha gorda de Vanessa” (Iasmina, 10 anos). (RIBEIRO, 2003, p. 348).

Se ser ativo representa a masculinidade para os meninos, o bom comportamento para as meninas significa não xingar, não dar “osadia” para os meninos, não serem agressivas ou violentas. As meninas “osadas” são aquelas que manifestam algum contentamento com as provocações dos meninos, e isso pode ser atribuído a uma risada ou a um piscar de olhos apenas. Ribeiro (2003) afirma que

Assim, os garotos afirmam sua virilidade e condição de macho, contrastam as meninas “decentes” das “indecentes” pelo grau de aceitação à brincadeira ou jogo erótico. Nas representações masculinas, a mulher não pode expressar desejo, e quando isso acontece, são estigmatizadas por terem interesses sexuais tais quais os homens têm na vida diária. (RIBEIRO, 2003, p. 352).

Às meninas é atribuído um estatuto de inocência e de desinteresse pela sexualidade, contrariamente ao que é atribuído aos meninos. Contudo, as próprias crianças entrevistadas por Ribeiro (RIBEIRO, 2003, p. 352) apontavam interesse pelo assunto, sendo elas meninas ou meninos. Segundo estes, as meninas fingiam certa inocência para agradar as professoras, mas na verdade, elas se interessavam tanto quanto eles. Ou seja, é possível perceber uma diferenciação entre o comportamento sexual na sala de aula em relação aos espaços informais, devido, inclusive, ao tratamento dado à sexualidade nos espaços escolares.

Na sala de aula o assunto sexualidade é trabalhado de forma normativa e sempre associado à reprodução. Nos espaços informais ou no recreio da escola a sexualidade é vista como sacanagem ou “osadia”. As professoras entrevistadas, mesmo sendo “legítimas agentes do saber” (RIBEIRO, 2003, p.349) expressam seus receios em falar sobre sexualidade na sala de aula uma vez que se sentem vigiadas pelos pais das crianças, que acreditam, segundo elas, que a escola deve manter certo silêncio sobre a sexualidade, por alegarem que a sexualidade não deve ser “despertada” nas crianças, que “é cedo” para falar sobre tal assunto e também que esse assunto é da ordem privada, no caso, da família. As professoras indicam que o problema é da família em dois sentidos contraditórios, tanto pela vigilância que fazem em relação ao que é trabalhado na sala de aula, quanto pela liberdade que os pais dão em casa das crianças assistirem programas que “estimulem”³⁷ sua sexualidade. A fala de uma das professoras entrevistadas mostra os equívocos e a visão um tanto quanto biologizante a respeito da sexualidade:

(...) aí outro dia eu disse assim: – Olhe, menino tem pinto. Ah, quando eu falei que menino tem pinto, foi uma risadaria. Aí eu perguntei: – Vocês entenderam o quê de pinto? O que foi que vocês (suprime a palavra) de pinto? Aí ninguém não explicou né. Aí eu disse, sabe o que acontece de pinto, eu vou explicar pra vocês o que é que acontece de pinto: porque o menino tem pênis, o pênis do menino é comprido, não é comprido onde faz xixi? – O menino faz xixi em pé ou sentado? – Ah, em pé professora. Então, e a menina faz como? Sentada, né isso? Então, porque nós, mulheres, somos diferentes de homens.

³⁷ A expressão estimular aqui parece convergir com o sentido essencializante da sexualidade. É como se existisse uma sexualidade no corpo da criança que ficasse a espera de estímulos para ser ativada.

Homem faz xixi em pé porque não pode sentar e nós mulheres não fazemos xixi em pé, nós mulheres só podemos fazer xixi sentadas, porque da nossa o quê? Diga o quê? – Ah, eu não sei não professora! – Então eu vou explicar; eu tava explicando a eles (diz para a pesquisadora): – Ói, nós temos nossa vagina e os meninos têm os pênis deles; então os meninos têm os pênis que é comprido; e a nossa vagina é comprida? Não. Então, é por isso que nós sentamos no sanitário. Aí depois ficou numa boa (frisa para a pesquisadora). Também não perguntaram mais nada (Aída, 61 anos de idade). (RIBEIRO, 2003, p. 350).

Segundo Ribeiro (2003, p. 350) é possível perceber que professoras dão explicações sobre as diferenças anatômicas entre meninos e meninas, naturalizando o comportamento, que é cultural e social, com base, exclusivamente, na fisiologia e anatomia corporais de homens e mulheres.

Em suma, a pesquisa de Ribeiro (2003) permite reconhecer a existência de duas ordens discursivas sobre a sexualidade, uma atrelada à norma, ao poder disciplinador e medicalizante do corpo, outra vinculada por meio da “osadia”, das brincadeiras erotizadas, das criações fantasiosas a respeito do tema e da “sacanagem”. A autora conclui que essas duas concepções se confrontam no processo de socialização e da construção da sexualidade, pois, uma delas as crianças aprende na rua, com os colegas, nas revistas, na televisão, e a outra as crianças aprendem na escola. Em outras palavras, “a escola e a sala de aula viram palcos da normalização sexual, compactuando com a família algumas ordens discursivas da sexualidade” (RIBEIRO, 2003, p.353).

A forma como a sexualidade é trabalhada na escola, sob esse modelo medicalizante e normalizador, bem como, sob estas representações sobre o que é ser menina e o que é ser menino estabelece entre as crianças relações que são, muitas vezes, conflituosas. Cruz e Carvalho (2006) procuram discutir essas representações, mas focando principalmente no universo infantil, por meio da análise de um espaço que consideram significativos de interações e de certa “liberdade” diante da repressão adulta, o recreio escolar. Em geral, as autoras observam que existe uma agressividade e certo distanciamento ou repúdio nas relações entre meninas e meninos e procuram entender quais são os motivos que levam a esse comportamento primeiramente hostil. Observam, nesse sentido, que esta hostilidade algumas vezes é aparente e acoberta uma

vontade e um desejo de aproximação entre os meninos e as meninas, mas que, por uma série de fatores se manifesta de maneira conflituosa.

“Sociabilidade do conflito” é o nome dado a essas formas de interação entre as crianças de sexo oposto. Segundo as autoras ela pode ser caracterizada ao menos entre três modalidades: por meio de “atividades turbulentas”, como correrias, pegas-pegas e perseguições; por meio de “episódios de invasão” que são quando uma criança invade a brincadeira em desenvolvimento de outro grupo de crianças, de sexo oposto ao seu; ou ainda por meio de “provocações verbais ou físicas” que incluem xingamentos e tapas (CRUZ e CARVALHO, 2006, p. 121).

Analisadas rapidamente essas situações são, na maioria das vezes, postas como agressivas e por vezes violentas, pelos adultos que assistem as cenas. No entanto, as autoras alertam para o fato de que, do mesmo modo que não se pode falar em infância no singular não se pode entender a agressividade com sentido exclusivo. Existem na concepção das autoras diferentes maneiras de se compreender a agressividade, entre elas pode-se destacar pelo menos duas: uma que representa o próprio brincar e fazer constituinte do fazer infantil e outra que, ao extrapolar seus limites transforma-se em violência. Sobre a diferença entre agressividade e violência as autoras ressaltam:

(...) Pensamos que a agressividade, que se inicia em um processo ativo de manifestação de disputas de interesse, realiza-se sempre em interações sociais perpassadas por relações de poder, camufladas ou manifestas, e as interações infantis não fogem à regra. Embora muitas vezes, na prática, agressividade e violência se confundam, estabelecemos uma distinção entre seus significados: a primeira, ao exceder-se e adquirir finalidade destrutiva, transforma-se na segunda (p. 122).

Para as autoras, as crianças entendem a relação entre meninos e meninas como um “jogo”, o qual as autoras chamam de “jogos de gênero” e como tal, as crianças entendem que há riscos inerentes a ele. O problema está quando os adultos tentam categorizar esse movimento, ou o “momento transicional”, reprimindo ou entrando no “jogo” das crianças. Os adultos tendem a não compreender a agressividade como uma forma de aproximação e, mais

do que isso, tendem a ser acríticos no que diz respeito às causas desse tipo de envolvimento, que são segundo Cruz e Carvalho (2006, p.143), as “políticas de gênero” e suas fronteiras, promovidas pela própria escola e pelos adultos ali presentes.

Em relação ao debate sobre as “Políticas de gênero” Ribeiro (2006b) também traz alguns elementos para seguirmos pensando. Para a autora, os estudos de gênero no Brasil tendem a partir de um olhar sobre a masculinidade e adotam como referência as perspectivas dos homens sobre as mulheres ou sobre a feminilidade. Na intenção de contribuir com estes debates a autora realiza entrevistas com mulheres e homens que ocupam diferentes cargos profissionais. O que Ribeiro (2006b) constata é que, para os homens entrevistados em sua pesquisa, as mulheres são liberais quando tomam frente das despesas de casa, em diversas situações, sustentando toda família, enquanto os homens estão desempregados. Observa que os homens mais velhos têm uma visão tradicional a respeito da masculinidade, associando-a a força física, virilidade, agressividade, como de costume; os homens mais jovens acabam aderindo às mudanças e comportamentos associados à feminilidade, como por exemplo, fazer depilação nas sobrancelhas, fazer as unhas, usar hidratantes, fazer tratamentos capilares ou massagens corporais, etc. Por outro lado, em relação às crianças, observa-se uma reprodução das desigualdades, ainda não aderindo a essas mudanças. Nesse sentido, Ribeiro (2006b, p. 154) destaca que:

As meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda, nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana, ainda que muitas não concretizem essa idealização dos adultos. Por outro lado, aos meninos é recomendado o distanciamento das meninas, através de uma pressão social que os estigmatiza como “boiolas”, “viados” ou “osados”, caso tenham maior interesse em brincar ou ficar no meio das meninas. Vela-se para que o menino constantemente dê demonstrações de virilidade, mostrando, inclusive, que não é “viado”, que compartilha as proezas do mundo masculino. Dessa forma, o poder dos meninos está assentado, sobretudo, no uso do corpo e da sexualidade, nas brincadeiras sexuais, inclusive as de teor homossexual. Esse poder também está associado à ideia de homem viril, ativo, enquanto negador daquele considerado não homem: o passivo, o “viado”. De igual forma, a masculinidade é relacionada ao controle das emoções como não chorar, não

receber afetos, não se deixar dominar pelas meninas. Portanto, nessa comunidade, existem dois qualificativos de homem: o não homem, chamado de “viado”, “puta”, “boiola”, classificados como passivos; e os dominados, também algumas vezes chamados de “putas”. Estes são vistos como homens, porém estão sob o julgo, o poder e as decisões das mulheres. São aqueles que fazem pouco uso da bebida alcoólica, compartilham a vida doméstica e considerados sob o domínio das mulheres.

A produção do sujeito menina e do sujeito menino ocorre também em outros espaços, diferentes dos escolares. Anjos (2007), por exemplo, trata da educação do corpo feminino e da formação da identidade feminina promovida pela Pastoral da Criança, por meio do “cuidado” e “educação” das mulheres, crianças e grávidas oriundas de populações de baixa renda. Analisa-se aqui a constituição da identidade feminina agenciada por uma ideologia promovida pela pastoral, que adere aos preceitos médicos e cristãos. O cuidado e a educação promovidos pela pastoral consistem, basicamente, em dois princípios: o exame da alma e o exame do corpo. O exame da alma ocorre por meio da confissão, que permite que a pastoral conheça, vigie e interfira na vida privada das mulheres atendidas, nos mais variados assuntos, como família, sexualidade, saúde, cuidado com os filhos, cuidados com o corpo, etc. O exame do corpo, realizado por meio de exames e acompanhamentos constantes das mulheres grávidas, das mães e de suas crianças, ensinando a elas modo de se cuidarem e cuidarem de seus filhos. Segundo Anjos (2007, p. 29) esses preceitos são desenvolvidos por meio de bases religiosas e médicas, no caso, higienistas, que permitem formar uma “civilização” com base nos preceitos da família e da religião cristã.

Anjos (2007) retrata ainda que existe um confronto entre os pressupostos feministas atuais e o que a pastoral da criança define para a vida das mulheres. Dito de outra forma, enquanto o feminismo procura a “libertação da mulher” do espaço privado e seu engajamento político, a pastoral da criança incentiva ainda mais a maternidade e o “papel” feminino no cuidado da casa, das crianças e da família e divulga esta ação como sendo uma “promoção da mulher”. Contudo, a pastoral pousa de progressista à medida que coloca as mulheres como líderes e educadoras, no caso, vestindo uma camisa de engajamento político, mascarando a função que lhe é passada de ensinar as

demais mulheres, novamente no exercício da vida privada. Segundo a autora, “a Igreja Católica, assim, repõe uma antiga definição de engajamento de mulheres no espaço público e mesmo profissional como voltado ao cuidado físico, um simulacro de sua atuação no espaço privado” (ANJOS, 2007, P.30). Além deste, a oposição entre os movimentos feministas e a pastoral da criança se dá no assunto aborto, que para os feminismos é necessário ser descriminalizado, uma vez que a mulher tem o direito ao uso do corpo como bem entender e desejar e, para a pastoral, tal discriminação é um afronte a vida e a família (ANJOS, 2007, p. 38).

O incentivo à amamentação, tão divulgado pela pastoral, também traz a representação do papel da mulher, uma vez que sua intenção está além das questões relacionadas à saúde do bebê, pois se relaciona fundamentalmente a dependência da criança para com um “papel” que só pode ser atribuído à mulher. Na pastoral, o preparo para a amamentação evoca os benefícios para o bebê e para o “coração” da mãe; trata-se da doação, do amor materno sendo expresso pelo corpo. Por isso entendem ser necessário preparar o corpo e o coração da mulher para a maternidade. Assim, as mães são incentivadas a cantar e rezar para o bebê (que é assim chamado desde o primeiro mês de gestação) e há uma profunda relação entre a maternidade e a presença de Deus. O cuidado com as gestantes são explicados nesta direção, pois a mulher considerada digna de atenção e celebrada pela igreja é a mulher grávida ou mãe. Esta é a mulher “geradora” e responsável pela vida humana, questionada pelos movimentos feministas. Conforme explicita Anjos:

A Pastoral da Criança, assim como a Igreja, consagra a mulher como geradora e responsável pela vida humana, o que é questionado por diferentes grupos e movimentos feministas, que concebem e defendem a condição feminina como dotada de direitos que dizem respeito à autonomia do uso do corpo (ANJOS, 2007, p. 36).

Por fim, Anjos (2007) ressalta as críticas relacionadas ao papel exercido pela pastoral da criança, visto como assistencialista, que coloca as mulheres numa condição nata de maternidade e designando os problemas sociais como de responsabilidade das famílias (a busca pelo emprego, a iniciativa, as condições de higiene e a pobreza são vistas como problemas sociais que dependem muito da atuação individual, das mães, do cuidado com

o corpo, com a saúde, da atenção e o amor que são desprendidos aos filhos). A pastoral age no sentido de criar mecanismos de melhorar as condições de vida das mulheres e crianças, sem, contudo, reivindicar mudanças estruturais. Trata-se de pensar o que pode ser feito a partir das situações extremas existentes. Mas não se incentiva a luta pelos direitos e atuação do governo. O exemplo dado nesse sentido é que a pastoral ensina as mães a prepararem o soro caseiro e a medir as condições de nutrição da criança, ao invés de exigir do governo saneamento básico e emprego (ANJOS, 2007, p. 35).

Essas discussões nos ilustram os efeitos ainda atuais da teologia sobre a condição da mulher e, da mesma forma, da produção de um sentimento de amor materno, associado à produção do sujeito feminino. O espaço da educação infantil também reverbera os efeitos destes discursos e tem sido também problematizado, na medida em que é o primeiro lugar no qual ocorrem processos de socialização fora da vida privada da família. Vianna e Finco (2009, p. 269) vão compreender este espaço como sendo o primeiro no qual a cultura é impressa no corpo da criança e por isso se torna um lugar privilegiado de análise das produções das identidades de gênero masculina e feminina. A educação infantil funciona, segundo as autoras, como um “rito de passagem” para a escolarização formal, onde se produzirá, de forma mais efetiva, a feminilização e masculinização dos corpos, já antecipadas na educação infantil, por meio do controle dos sentimentos, dos movimentos corporais e do desenvolvimento de habilidades e modelos cognitivos para meninos e meninas (VIANNA e FINCO, 2009, p. 272).

O fato é que, se existe um modelo e uma percepção comum do que deva ser o comportamento das meninas e dos meninos, existe também as crianças que se tornam “casos” especiais e comentados, segundo a pesquisa das autoras (VIANNA e FINCO, 2009, p. 274), como preocupantes e que necessitam de intervenção. Dito de outra forma, quando as crianças transgridem as fronteiras de gênero e as expectativas sociais, no caso, de suas professoras de educação infantil, quanto aos comportamentos masculinos e femininos, elas são analisadas como “casos”, problemas, e crianças que necessitam de correção. Quando esta é feita, existe a manipulação de recompensas e sanções a fim de estimular as crianças a se enquadrarem nas expectativas desejadas (VIANNA e FINCO, 2009, p. 280).

Está inserido no debate feito pelas autoras alguns elementos que podemos destacar. Primeiro o fato de que, ainda que se sobreponha às crianças uma série de determinações sociais a respeito do que venha a ser uma criança menino e uma criança menina, há, nos processos de subjetivação destas crianças, construções que escapam ao suposto determinismo cultural e histórico. O fato de existir tentativas de enquadrar as crianças naquilo que é esperado delas demonstra que os investimentos em torno da produção do sujeito feminino e masculino nem sempre resultam no efeito desejado. Isto é, as formas de enquadramento por meio de sanções e recompensas demonstram que as linhas de fuga estão presentes por mais que se queira suprimi-las.

Mas esse processo de fuga não se dá sem que ocorram ainda outros processos divisórios e identitários do corpo. Há, nesse sentido, a produção de diferentes estereótipias e estigmatizações para as crianças que ficam fora dos enquadramentos e estas podem estar associadas às questões raciais, sexuais ou ainda outras, que repercutem sobre os modelos em torno dos corpos saudáveis e magros, por exemplo. A seguir traremos alguns debates elucidativos nesta direção.

4.3.2. Sujeitos Meninos Negros

No decorrer da presente pesquisa observamos que há uma relação intrínseca entre sexualidade e raça. Uma explicação para esta relação é o fato de que as políticas eugenistas e higienistas dos séculos XIX e XX, ao focarem no “melhoramento” das raças, empenharam-se em controlar, vigiar e manipular a sexualidade dos negros e ao mesmo tempo enfatizam o corpo e a cultura das pessoas brancas. O intuito deste controle era evidente, o branqueamento da população e, para tanto, conferiu-se certas estigmatizações, ao menino e ao homem negro³⁸. No caso, os estudos que localizamos na presente pesquisa enfatizam o modo pelo qual a escola e as práticas escolares produzem certas representações em torno da criança negra, e há neste sentido, uma representação específica sobre o menino negro. O estudo de Carvalho (2004a)

³⁸ O capítulo 5 aborda alguns elementos das políticas eugenistas e higienistas.

se insere nesta discussão e procura entender a produção da sexualidade e das diferenças de gênero, associado às questões raciais, por meio dos processos intra-escolares. Seu objetivo é entendê-los de tal forma a responder: por que é que um maior número de meninos do que de meninas, e entre eles, um maior número de meninos negros do que brancos, são conduzidos na escola às atividades de recuperação, à obtenção de notas baixas e conceitos negativos por parte do professorado, levando ao extremo da exclusão escolar?

A autora observa que as diferenças de gênero, nesse caso, estão fortemente amarradas às diferenças raciais. Partindo de uma conjectura sociológica, Carvalho (2004a) entende que o pertencimento racial não está associado diretamente às características fenotípicas de uma pessoa, mas é atravessado por traços culturais, tais como, regionalidade, classe social, hábitos, costumes. Ser branco ou ser negro, nesse contexto, está associado a uma condição social.

Por meio da pesquisa realizada com professoras brancas da escola investigada, Carvalho (2004a) observa que ser menino negro está associado a ter um mau desempenho escolar, à obtenção de notas baixas e conceitos inferiores e um mau comportamento, como pode ser verificado nas falas da autora:

No âmbito da instituição, a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do status da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola (CARVALHO, 2004a, p. 274).

As professoras apontam como uma das causas desse insucesso escolar, a relação ausente da família na educação das crianças, além de outros processos intra-escolares que não são apontados por elas. Nestes, segundo Carvalho (2004a), estabelece-se uma relação de poder que colocam meninos negros em desvantagem, tanto no que diz respeito ao bom desempenho escolar quanto no que diz respeito à “paparicação”³⁹ das meninas e das professoras. Segundo a autora, é justamente essa desvantagem que produz nos meninos negros um comportamento estereotipado no que diz respeito às

³⁹ O termo “paparicação” foi sugerido por Ariès (1981). Carvalho (2004a) usa a mesma expressão para fazer a comparação do tratamento dado para as meninas e para os meninos, bem como, para os meninos brancos em relação aos meninos negros.

suas masculinidades, ostentando gestos de agressividade, violência, força física e também de conquistas heterossexuais.

A escola, portanto, ao empurrar os meninos negros para essa conjuntura de fracasso escolar, identificando-os por meio de um padrão negativo de “garoto negro” (idem, p. 281), contribui para a produção de certo tipo de masculinidade, visto pelos meninos negros como uma única forma de assumir algum tipo de “vantagem” e poder na escola⁴⁰.

Souza (2006) nos traz elementos para compreender que existe uma complexidade de relações de poder na escola que colocam as crianças dentro de marcadores, não somente de gênero, mas de raça, de sexualidade, de classe, de estética, entre outros. Essas classificações operam simultaneamente. Não há, por exemplo, marcadores sociais que operam somente no nível racial, nem marcadores que operam somente no nível do gênero. Dito de outra forma, aspectos como, estética europeizada (privilégio das crianças brancas, loiras, olhos claros), corpo (magro, esbelto), masculinidades (gostar de futebol, ter uma namorada, conviver com outros meninos) e feminilidade (ter boas notas, ser boazinha, educada, gentil, se vestir adequadamente), ou ainda o desempenho escolar, são alguns dos fatores que, em conjunto, colocam as crianças da escola em situações menos ou mais privilegiadas. Desse modo, é difícil definir um único marcador social da diferença, pois eles dependem da configuração e do contexto em que estão inseridas as crianças, a escola, os professores, etc.

A discussão empreendida pela autora sugere que a criança na pedagogia já está marcada por uma série de estigmatizações e estereótipos que são produzidas a partir de um conjunto de processos divisórios e identitários do corpo: a criança é inserida em uma raça, em um gênero, tem seu corpo comparado a um padrão estético de beleza e saúde, tem seu comportamento e desenvolvimento comparado ao que é considerada normal, surgindo, por exemplo, identidades do tipo, criança hiperativa, criança com déficit de atenção, muito infantil, muito precoce etc. Nesta direção as discussões aqui expostas sugerem que “(...) a “criança” se torna um dos

⁴⁰ A autora propõe a mesma discussão no artigo: CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, V. 34, N. 121, P. 11-40, Jan./Abr. 2004c.

constructos mais normalizados e regulados da educação” (Souza, 2006, p. 199).

4.3.3. Sujeitos “homossexuais” e outras estereotípias

Uma das funções estratégicas do dispositivo da sexualidade é a de regimentar a sexualidade dos casais e, ao mesmo tempo, compor uma espécie de modelo de família, que se constitui a partir de uma padronização dos relacionamentos heterossexuais. Em decorrência deste modelo, ocorre uma estigmatização e uma produção identitária do indivíduo que é assim classificado, como homossexual. No decorrer de nossas pesquisas observamos que existe uma vasta literatura sobre a “homossexualidade” amparada por diferentes linhas teóricas, desde os estudos feministas e de gênero, aos estudos culturais e Queer. O que nos interessa, no presente momento desta tese, entretanto, é evidenciar o modo pela qual as práticas pedagógicas ou divisórias do corpo produzem este indivíduo homossexual, que é, sobretudo, uma invenção e uma estigmatização dos indivíduos que não se adéquam às normas sexuais.

Nesta direção, Felipe (2006) traz algumas problematizações que também envolvem o campo da sexualidade das crianças relacionando-a com aquilo que vem sendo chamado de pedofilia. A argumentação da autora procura trazer à tona o apelo constante da mídia em relação à pedofilia, que em grande parte, nela está associada à homossexualidade. Dito de outra forma, a mídia e outros meios de comunicação, em geral, associam a pedofilia a um ato individual, de preferências sexuais ou fantasias por parte do adulto homem, por uma compreensão ordinária de que sua sexualidade masculina é mais animalesca e incontrolável do que a sexualidade feminina; além disso, associam-na a homossexualidade uma vez que esta representa um “(...) perigo constante aos bons costumes e as práticas sexuais consideradas legítimas” (FELIPE, 2006, p. 214). Essa abordagem acaba por desviar o foco de toda uma rede mundial organizada de exploração de abuso sexual contra crianças, que apresenta dados alarmantes, segundo as agências internacionais, como constata Felipe (2006, p. 211) e não discute de fato que a pedofilia remete sempre a relações de poder e autoritarismo entre adultos e crianças.

As tentativas da mídia acabam sendo no sentido de identificar os sujeitos com comportamentos pedófilos ou identificar quais são os comportamentos mais presentes nesses indivíduos, procurando alertar a sociedade para os “perigos” que rodeiam nossas casas, a internet, as escolas etc. Ou seja, a mídia organiza uma espécie de pânico moral para com os homossexuais, procurando identificar neles a pedofilia e nos pedófilos a homossexualidade, como se esses indivíduos pudessem ser categorizados num grupo totalmente anormal, patológico e de risco para as crianças.

Arelado a esse movimento estratégico de medo e de estigmatizações em torno da sexualidade, Felipe (2006) procura evidenciar que se a criança tem sido alvo de disputas e na ponta mais grave dela, de disputas e exploração sexual, é preciso compreender que as mudanças tecnológicas e midiáticas a colocam como objeto de consumo, de erotização e acima de tudo, de “espetáculo” (idem, p. 203). Dito de outra forma, as mudanças tecnológicas reinventam novas estratégias de prazer, pautadas na lógica do consumo de tal forma que o sexo é acionado como espetáculo e performance e, a criança é colocada como possibilidade de experimentação do desejo sexual adulto. Nessa direção compreende-se que, de um lado, aumentam-se as leis de proteção a infância, de outro, incentiva-se a exibição dos corpos infantis e juvenis, erotizando-os e sexualizando-os por meio de diferentes mecanismos que vão da adultização da criança, antecipando sua sexualidade por meio de vestimentas, comportamentos ou mesmo da glamourização da maternidade, à infantilização do corpo adulto já imbuído de erotização, mas em contrapartida, remetendo-se a vestimentas, comportamentos, “inocências” e gestos infantis. Segundo Felipe:

Ao disponibilizarmos determinadas imagens das meninas não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade (FELIPE, 2006, p. 221).

A discussão feita por Felipe (2006) nos ajuda a compreender que existe um movimento que produz estigmatizações em relação aos indivíduos que não se enquadram na heteronormatividade. Esse movimento está presente

em diferentes situações, na mídia, como citado por Felipe (2006) e principalmente na escola.

Já discutimos neste trabalho certas estigmatizações que ocorrem nos espaços escolares como, por exemplo, os xingamentos associados aos meninos que não se portam de acordo com o comportamento que se espera do sujeito menino, como “bichinha”, “veadinho”, etc. E quando os jovens assumem, por exemplo, que gostam de outras pessoas do mesmo sexo, que tipo de estigmatização ocorre? O estudo de Ribeiro (2007) procura registrar, a partir de uma pesquisa etnográfica com observações e entrevistas, as representações em torno da homossexualidade em uma escola pública de Niterói (RJ). A pesquisa da autora teve início quando promoveu sua inserção no local por meio de palestras frequentes sobre educação sexual e DST. A partir de então a autora constatou boatos em torno de uma determinada banda de música da escola, existente anos anteriores a sua inserção no espaço (2005). A banda existiu, segundo relatos da pesquisa, entre os anos de 1999 e 2003 e era sempre associada aos jovens homossexuais existentes na escola. O material coletado pela pesquisa etnográfica possibilitou perceber, que na escola predominava ainda uma concepção heterossexual a respeito da sexualidade, e o fato de haver uma banda associada a jovens homossexuais não agradava muito, em especial aos professores. Os jovens ex-integrantes associam o período da banda como um momento de alegria, de amizade de relações importantes entre eles. Já as crianças, em geral tinham manifestações mais agressivas, fazendo xingamentos ou alusões pejorativas aos membros da banda de modo a afastá-los de seu convívio e formar uma rede de ações preconceituosas diante dos jovens músicos.

Além de uma percepção geracional quanto ao tratamento para os jovens da banda, Ribeiro (2007) traz também a percepção de que entre essas crianças, os meninos são ainda mais agressivos e analisa esse fato dizendo que a feminilidade dos jovens homossexuais era “ameaçadora” apenas para a masculinidade dos meninos. As meninas não se sentiam ameaçadas.

Nesse contexto de preconceitos, xingamentos, expressões pejorativas e maus tratos, Ribeiro (2007, p. 32) entende que a banda servia como uma espécie de “vitrine” para os jovens homossexuais. Dentro dela, eles e elas se sentiam mais fortes e exercendo alguma espécie de deslumbramento ou de

admiração por parte dos demais estudantes da escola. Além de expostos e assistidos, os jovens homossexuais estavam protegidos pela “vitrine” da banda.

Todas estas discussões estão associadas à produção de um corpo por meio do dispositivo da sexualidade, que opera na normalização da sexualidade das crianças, dos jovens, dos casais, etc. Ou seja, como dissemos anteriormente existe um imperativo da heterossexualidade, que tem sido denominada de heteronormatividade. Mas as estigmatizações sobre as crianças ocorrem também por meio de outras formas de normalização do corpo. É o que discute Cesar e Duarte (2009) que associam estas formas às práticas de controle e produção de corpos “saudáveis”. Segundo os autores, apesar de todas as mudanças e adaptações da escola ao momento contemporâneo, a partir, por exemplo, da adesão aos “novos” temas nas questões curriculares, tais como sexualidade, meio ambiente, relações étnico-raciais, relações de gênero, ética, consumo, e mais recentemente, as questões alimentares voltadas para projetos de prevenção e combate à obesidade infantil, entre outros, a escola mantém sua vocação inicial de produzir corpos belos e saudáveis (robustos, como eram classificados no início do século XX). É a partir desse entendimento que os autores afirmam que a década de 1990 elabora uma espécie de “Pedagogia de Fitness”, na intenção de produzir corpos magros e saudáveis.

Segundo Cesar e Duarte (2008, p. 130) a “pedagogia do fitness” é o discurso higienista renovado e se constitui como uma tônica que define os padrões relativos à magreza e a saúde, bem como, se colocando contra a obesidade infantil. Como nas academias, as escolas passam a medir:

(...) cintura, abdome, coxas, peitoral, calcula-se o IMC e se realiza a equação sobre a circunferência abdominal, de maneira idêntica ao procedimento das academias de ginástica, dos consultórios médicos e das nutricionistas (CESAR e DUARTE, 2008, p. 130).

Entende-se que nessa renovação do discurso higienista há também uma re-significação do que venha a ser o mau aluno: o aluno gordo que não se encaixa nos padrões estéticos de magreza e saúde:

Desse modo, instrumentos de medida, velhos e novos, re-habitam e ressignificam o interior da instituição escolar, produzindo aquele que talvez seja o novo mau aluno, isto é, o aluno obeso. A obesidade será agora o novo lugar da indolência e da falta de caráter no interior da escola e todo um novo dispositivo biopolítico induzirá à produção de novos governamentos para os corpos de crianças e de jovens, em nome da saúde física e moral da população escolar (CESAR e DUARTE, 2008, p. 130).

Os autores comentam (CESAR e DUARTE, 2008, p. 131) a respeito dos diversos programas que se inseriram nas escolas com parcerias governamentais, entre eles, um que ocorreu na cidade de Brasília, que estipulou um prêmio para a escola mais “saudável” e outro em Curitiba, que instalou um programa de balanceamento alimentar individualizado, separando os alimentos em caixinhas de acordo com cada criança (ex: caixinhas de alimentos para crianças obesas e outras caixinhas de alimentos para crianças “normais”).

Entre os novos e velhos procedimentos mantém-se a intenção de educar as famílias por meio das crianças, que depois de “convertida à boa forma” poderá habituar seus pais, contribuindo para uma população “magra, ativa e saudável” (CESAR e DUARTE, 2008, p. 131).

Os autores entendem a pedagogia de fitness como um novo modo de excluir as crianças a partir da construção de uma referência de corpo saudável, que é sempre magro e esportivo. Compreende-se assim que está por vir uma nova forma de exclusão e produção de “anormalidade” que seria representada pela criança obesa e que não somente é obesa, mas fraca de caráter e de vontade, uma vez que não consegue cumprir as regras para um corpo saudável e belo:

(...) a nova anomalia escolar deixará de ser a criança indisciplinada, a qual, ademais, já pode ser farmacologicamente tratada e sedada, para recair sobre a criança obesa, que, renitente às novas investidas pedagógicas, será o próximo alvo da medicalização. Esse novo contingente de pessoas gordas e obesas, resistentes às políticas de saúde e à prática de exercícios, constituirá um peso econômico para o Estado, pois, segundo a lógica da saúde, certamente contrairá graves doenças em virtude da sua fraqueza de caráter, de seus defeitos de personalidade e debilidade da vontade. Por sua vez, esses novos outros possivelmente constituirão alvos

legítimos da repulsa moral e do ostracismo social (CESAR e DUARTE, 2008, p. 132).

O que podemos compreender destas discussões é que a escola corrobora com a produção de diferentes “anomalias” e que elas estão associadas à produção de um corpo que segue diferentes padrões de normalidade. A produção desta normalidade varia, entretanto, de tempos em tempos, de modo a produzir sempre novas estigmatizações e estereotípias, ora associada aos homossexuais, ora associada aos gordos e assim por diante, sempre correspondente à norma que se quer produzir no momento.

CAPÍTULO 5: EM DEFESA DA SOCIEDADE

Neste capítulo pretende-se apresentar algumas das linhas de visibilidade e de enunciação da infância moderna. Compreende-se, tal como Deleuze (1999) que as linhas de visibilidade são as que tornam visíveis determinada criança ou determinada infância. As linhas de enunciação são àquelas que colocam as crianças ou infância na ordem ou no domínio da linguagem, ou de determinadas práticas discursivas.

As linhas de visibilidade e enunciação não correspondem ao mesmo domínio ou ao mesmo tipo de formação, como ressalta Deleuze (1988), entretanto, nas discussões que apresentaremos neste capítulo, elas estão associadas às práticas médicas. Essa proximidade entre as linhas de visibilidade e de enunciação (não uma proximidade conceitual, mas temporal, e de convergência em relação a certo tipo de gênese) ⁴¹ pode ser compreendida porque, por exemplo, “no começo do século XIX, as massas e populações se tornam visíveis, vêm à luz, ao mesmo tempo em que os enunciados médicos conquistam novos enunciados” (DELEUZE, 1988, p. 42). Nesta perspectiva, observamos que as práticas médicas tornam visíveis as crianças pobres e negras, para enunciar a criança branca, higienizada e eugênica, entre outras formas, pela visibilidade da criança “robusta”. Na mesma direção tornam visíveis as crianças a partir de um investimento em sua periculosidade, isto é, as crianças tornam-se visíveis devido ao perigo que representam socialmente; este, por sua vez, está associado, nas práticas médicas, a dois fatores fundamentais: as crianças são perigosas porque são vulneráveis à masturbação, princípio de toda enfermidade adulta, e porque são frágeis fisicamente e moralmente, de modo a representarem um perigo para a saúde física e moral de todo corpo social.

Veremos também que as práticas médicas agem, tanto pelas tecnologias disciplinares, quanto pelas tecnologias regulamentadoras, investindo, respectivamente, no corpo individual da criança e no conjunto de crianças, na massa populacional, isto é, na infância.

⁴¹ Observar as discussões referentes às características do dispositivo, no segundo capítulo da presente tese.

Uma função estratégica dessas práticas é o fato de que elas se dão em nome da proteção ou da defesa da sociedade. Agregada a esta função estratégica está todo um conjunto de micro estratégias, como por exemplo, a constituição da família como instituição intermediária entre o Estado e as práticas médicas. Este capítulo trata-se da revisão bibliográfica que corresponde a essa discussão intercalando com análises feitas a partir de Michel Foucault.

5.1. Aspectos fundantes das práticas médicas

Foucault (2008) nos ajuda a compreender os aspectos fundantes das práticas médicas. O autor problematiza o nascimento da medicina moderna a partir dos processos transitórios da medicina antiga (grega e egípcia) para a moderna. O debate feito pelo autor procura evidenciar que a medicina moderna é frequentemente vista como uma medicina individual e a medicina antiga é vista como uma abordagem social. Foucault (2008) se opõe a estas noções, entendendo exatamente o contrário: a medicina moderna é que é social.

Para o autor, esse status da medicina moderna deve-se ao fato de que a medicina do final do século XVIII e início do século XIX socializou um primeiro objeto de intervenção, o corpo, enquanto força de trabalho e de produção. Essa socialização é constituída por três etapas da medicina, denominadas: medicina de Estado, medicina urbana e medicina da força de trabalho.

A medicina de Estado ou “polícia médica” foi o primeiro movimento de modernização da medicina e se constituiu em um importante fenômeno de normalização do campo, tanto das práticas médicas, quanto dos próprios médicos, por meio de um rigoroso controle por parte do Estado, dos cursos, programas de ensino e formação médica. Segundo Foucault:

A medicina e o médico são, portanto, o primeiro objeto da normalização. Antes de aplicar a noção de normal ao doente, se começa por aplicá-la ao médico. O médico foi o primeiro indivíduo normalizado (2008, p. 83).

Esse fenômeno implica, portanto, a subordinação da prática médica a um poder administrativo superior e também da ocupação do médico como administrador da saúde. Foucault (2008) assim descreve que:

Com a organização de um saber médico estatal, a normalização da profissão médica, a subordinação dos médicos a uma administração central, e, finalmente a integração de vários médicos em uma organização médica estatal, tem-se uma série de fenômenos inteiramente novos que caracterizam o que pode ser chamada de medicina de Estado (FOUCAULT, 2008, p. 84).

A medicina urbana ocorre a partir da segunda metade do século XVIII, quando se inicia o desenvolvimento das grandes cidades, uma crescente urbanização e industrialização. Esse novo cenário demandou, do ponto de vista econômico, uma unificação das relações comerciais, e do ponto de vista político, uma unificação do sistema jurídico e legislativo com o intuito de “esquadrinhar” a população urbana (2008, p. 86).

O principal motivo para tal esquadrinhamento foi o de apaziguamento das revoltas populares que ocorriam devido à expansão de uma população pobre, com fome e sem condições básicas de sobrevivência, aglomerada nos grandes centros urbanos. O sentimento que surge junto com a formação das cidades é o que Foucault chama de “medo urbano” (2008, p. 87), caracterizado por vários elementos:

[...] medo das oficinas e fábricas que estão se construindo, do amontoamento da população, das casas altas demais, da população numerosa demais; medo, também, das epidemias urbanas, dos cemitérios que se tornam cada vez mais numerosos e invadem pouco a pouco a cidade; medo dos esgotos, das caves sobre as quais são construídas as casas que estão sempre correndo perigo de desmoronar.

Desses medos surgem os “pequenos pânicos” e certa “inquietação política sanitária” (idem, ibidem). Em casos de epidemias, Foucault menciona a reivindicação feita pela burguesia para protegê-la por meio de um plano de emergência, que consistia na imobilização da população em suas casas para facilitar a vigilância e o controle dos indivíduos doentes.

A medicina urbana possui a função de analisar a população, em especial, partindo dos amontoamentos humanos, dos lugares de confusão e de

perigo, de controlar e estabelecer uma boa circulação de ar e de água. Segundo Foucault (2008, p. 93) é possível afirmar que a medicina urbana passou a analisar os efeitos do meio para a saúde do organismo. A noção de salubridade surge nesse contexto. “Salubridade é a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos”. A noção de higiene pública advém da noção de salubridade. Conforme destaca Foucault (2008, p. 93):

Salubridade e insalubridade são o estado das coisas e do meio enquanto afetam a saúde; a higiene pública – no século XIX, a noção essencial da medicina social francesa - é o controle político- científico deste meio.

Atentando para as etapas de desenvolvimento da medicina moderna Foucault compreende que, num primeiro momento, a medicina analisou o meio (medicina de Estado), depois passou a analisar os efeitos do meio sobre o organismo (medicina urbana) e por fim, analisou o próprio organismo ocasionando o desenvolvimento da terceira etapa, a medicina da força de trabalho ou dos pobres e operários.

A medicina dos pobres é mais evidente no segundo terço do século XIX e desenvolveu, em especial, a noção de que o pobre era um indivíduo “perigoso”. O que faz o pobre do século XVIII não ser perigoso, ao contrário do pobre do século XIX, advém das seguintes razões: (1) de ordem política: os pobres passam a ter força política após a Revolução Francesa e promoverem uma série de reivindicações e revoltas; (2) de ordem organizacional: enquanto os pobres exerciam algumas funções subalternas necessárias para a manutenção das funções fundamentais da cidade, como limpeza, serviço de postagem, movimentação dos entulhos, etc., ou seja, enquanto pertenciam à “paisagem urbana”, não representavam perigo; (3) de ordem epidêmica: eles eram responsáveis, segundo a burguesia, pela proliferação das doenças de modo que o mundo dos ricos e dos pobres foi, a partir daí, separados nas grandes cidades, criando as periferias (FOUCAULT, 2008, p. 94).

A medicina dos pobres incide na população de forma ambígua. Por um lado, passa a existir um sistema de leis (leis dos pobres) que garante a assistência à saúde da população pobre, beneficiando-a; por outro lado, essa

assistência é feita por meio do controle médico e sua real intenção é proteger a população burguesa.

Com a lei dos pobres aparece, de maneira ambígua, algo importante na história da medicina social: a ideia de uma assistência controlada, de uma intervenção médica que é tanto uma maneira de ajudar os mais pobres a satisfazer suas necessidades de saúde, sua pobreza não permitindo que o façam por si mesmo, quanto um controle pelo qual as classes ricas ou seus representantes no governo assegurem a saúde das classes pobres e, por conseguinte, a proteção das classes ricas (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Esse tipo de intervenção e controle médico foi se expandindo e tornando-se cada vez mais autoritário. Foucault (idem) menciona dois sistemas de intervenção e controle médico ocorridos na Inglaterra em 1875, o Health service e Health officers, que consistiam na vacinação obrigatória da população, na listagem dos sintomas e das epidemias consideradas contagiosas e na declaração da população sobre suas doenças, e por fim, na localização dos lugares insalubres e destruição dos mesmos. São, certamente, medidas de controle da população pobre⁴².

Uma correlação pode ser feita em relação à história da criança: a preocupação com a criança se dá pela preocupação com a população de crianças pobres que vagavam nas ruas das cidades. Um movimento muito semelhante ao registrado por Foucault (2008) pode ser percebido em relação às crianças. Elas são retiradas das ruas, porque são consideradas indivíduos perigosos, pois poderiam “contagiar” a sociedade com suas doenças físicas e morais. Produz-se em relação a elas um sentimento de medo e de pânico, sendo que são esses sentimentos que motivam uma varredura moral e higiênica com ênfase nas ações sobre as crianças.

Os asilos e as instituições voltadas para crianças passam a ser geridos por esses princípios. Em suma, podemos perceber que o higienismo produz uma série de saberes em relação às crianças, em especial, das crianças pobres, assim como faz a medicina dos pobres no debate de Foucault. E o

⁴² É preciso ressaltar que todo esse controle não se deu de forma pacífica. Foucault (idem) destaca a ocorrência de diferentes revoltas populares em relação a essas medidas e evidencia o quanto seria importante historicizar as reações populares ao controle médico em diferentes países. Nicolau Sevcenko faz um estudo importante sobre o episódio da vacinação em massa no Brasil, no início do século XX (ver Sevcenko, 1993).

intuito desta medicina era, igualmente em relação às crianças, proteger os não pobres.

Tomamos como exemplo a discussão de Gondra (2000). O autor procura examinar o modo pelo qual as crianças eram representadas e as ideias que se tinham sobre elas por meio da investigação de algumas importantes teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, na qual, durante todo o século XIX as crianças eram objetos de análise. As atas da I Conferência Nacional de Educação (1927) e do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922), também foram analisadas, pois, segundo Gondra, são importantes documentos ilustrativos da incidência das crianças nas práticas médicas, refletidas sobre a infância e sua educação. Além disso, o autor evidencia a existência subordinada de uma área sobre a outra, no caso, da educação da infância, por uma das áreas médicas, a higiene. Esta, por sua vez, é posta durante o período analisado, como mecanismo de “salvação da humanidade” (GONDRA, 2000, p. 102).

Uma das teses analisadas é de 1857, defendida por um renomado médico da UFRJ, conhecido por Dr. Coutinho. O médico propunha, entre outras coisas, um modelo para educação das crianças baseado nos pressupostos higienistas e, mais do que isso, propunha que esse modelo fosse adotado por toda corte no período imperial.

Os pressupostos higienistas também deveriam ser adotados para cuidar dos pobres e enjeitados; a criação de um “hospício dos enjeitados” (GONDRA, 2000, p.104) foi proposta a fim de aglomerar essa população e “cuidar” dela com maior “facilidade”. Dr. Coutinho evidenciava que esse hospício deveria ser regido por tais princípios uma vez que, a roda dos expostos do Rio de Janeiro apresentava mais de 80% de mortalidade e a causa apontada era a falta de higiene do ambiente, das pessoas e das instalações. Nesse sentido, o médico cria um guia de higiene para conduzir e orientar a população e os educadores.

Segundo Gondra (2000, p. 105) esse guia não discutia as causas da pobreza, mas apenas estabelecia regimentos a serem adotados para cuidar dos “(...) deserdados, dos infelizes, dos enjeitados”. Trata-se, portanto, “(...) de uma representação em torno da pobreza que estranha aquilo que identifica

como práticas da barbárie (o abandono dos enjeitados), naturalizando, contudo, a própria pobreza”.

As práticas higienistas são bastante aceitas e divulgadas na sociedade do século XIX e XX, sobretudo porque a elas agregam-se os discursos econômicos que preferiam se importar com a criança para que ela fosse integrada produtivamente na ordem do trabalho. A criança, portanto, não é vista como um problema da família, mas como um “máximo problema social”. Assim, “Em defesa da sociedade” (FOUCAULT, 1999) estabelece-se uma “gramática” para resolvê-lo, expressa nas ordens de “guiar, ajudar, corrigir e substituir” (GONDRA, 2000, p. 106).

A tese do Dr. Magalhães, de 1924, também analisada por Gondra (2000) deixará claro que, cuidar da criança, sobretudo da criança pobre, é um mecanismo para proteger a sociedade, sobretudo os não pobres. Nas palavras de Dr. Magalhães:

Quando recolhemos um pequeno ser atirado sozinho nas tumultuosas marêtas dos refolhos sociaes, victimas de paes indignos ou de tarãs profundas, não é elle que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar á saude physica ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra agressões, das quaes para ella mesma, o abandono das creanças constitue uma ameaça ou um pressagio(Dr. Magalhaes, 1924, p.133, apud GONDRA, 2000, p. 106).

Por clamar que a defesa da criança trata-se de uma defesa da sociedade, entra em jogo também os discursos do direito penal. Dissemina-se a ideia de que as crianças não protegidas tornam-se perigosas para a sociedade em dois sentidos: no sentido de não se “tornarem homens” e no sentido de serem agentes de endemias, serem contagiosas e doentes. As crianças podem “contagiar” a sociedade, tanto com sua rudeza e falta de noções de comportamento, educação, etc., quanto por sua doença, sua precariedade diante das prescrições de higiene. Formula-se, nesse sentido,

uma espécie de “pânico” ⁴³ em relação às crianças e em consequência elas passam a ser “sementeiras do porvir” (GONDRA, 2000, p. 107).

Dr. Belisário Penna, presidente da comissão de educação higiênica da Conferência Nacional de Educação (1927), afirma que a falta de higiene e a falta de cuidado com a vida aumenta o número de “(...) depositários e propagadores de doenças e taras patológicas”, além de ser responsável pela “(...) contínua e progressiva degeneração da família, da sociedade e da espécie” (GONDRA, 2000, p. 107).

É interessante observar que a expressão “taras patológicas” fica submersa, mas de alguma forma se associa a manutenção da célula familiar, pois, logo na sequência, coloca-se a falta de higiene como destruidor das famílias. O uso desse termo parece estratégico no sentido de fazer prevalecer um pânico moral a esse respeito (as doenças destroem as famílias) e convencer, boa parte da população, sobre o plano higienista de ação.

A presença de uma preocupação com a proteção e melhoramento da espécie, apresentado por Dr. Penna, abre caminhos para a intervenção eugênica. Segundo Gondra:

Lado a lado com o argumento econômico (melhorar a sociedade) e o jurídico (a defesa da sociedade), esse médico acopla a razão eugênica (aperfeiçoar a espécie), advertindo que depende do poder e vontade do homem “apurar as qualidades, corrigir ou eliminar os defeitos”, superando-se “no produto, servindo-se no jardim do matrimônio com a vontade firme de criar filhos e que estes sejam melhores do que os que o geraram” (COSTA, et al, 1ª. Conferência Nacional de Educação, 1997, p. 33, apud GONDRA, 2000, p. 107).

O higienismo e a eugenia tornam-se bases para aquilo que será chamado de “Ciência da Infância” (GONDRA, 2000, p. 109). Segundo Gondra, Dr. Magalhães, já em 1858, assim caracterizava os saberes que compunham a infância que deveria ser produzida e que esteve (ou ainda está) presente na sociedade principalmente nos séculos XIX e XX. Ao ser estabelecida como “ciência da infância”, concepções higienistas e eugenistas operam nas dimensões familiares e estatais, ou em outras palavras, em instituições

⁴³ Gondra não utiliza essa expressão, mas pela similaridade dos fatos, me pareceu adequado utilizar esse termo, utilizado por Foucault (1979, p. 87) ao se referir ao nascimento da medicina social.

públicas e privadas. A defesa por uma educação pública está relacionada ao interesse dos governos em “cuidar” dos filhos das famílias, filhos da pátria, dividindo (vigiando) essa tarefa com as famílias. A educação, assim como a medicina e a higiene, deveria se focar na “prevenção” e não exclusivamente na “cura” (GONDRA, 2000, p. 110).

Gondra conclui que

(...) ao representar a infância como o “porvir do amanhã”, acionando o argumento da religião-caridade, da prevenção, da economia, da eugenia ou mesmo do direito, tal esforço colabora para se construir a representação da escola higiênica – higienizada e higienizadora – como incubadora de um “amanhã” regido e controlado pela racionalidade comprometida com uma ordem que produzia seus enfeitados e “incluídos”, tanto como enunciava dispositivos voltados mais para a redução dos efeitos das desigualdades existentes entre uns e outros do que propriamente para a erradicação de suas efetivas motivações (GONDRA, 2000, p. 115).

Foucault compreende que ao se colocar a criança como “semente das populações futuras” está se reiterando toda uma nova organização das relações entre crianças, adultos, pais, educadores, etc. Está se intensificando as relações intrafamiliares, a medida que a criança é colocada como problema comum para os pais, para as instituições educativas, para a medicina e a área da higiene (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Podemos concluir desse modo, que a medicina urbana e dos pobres está atrelada ao desenvolvimento das grandes cidades, da urbanização e, conseqüentemente, dos “pânicos” e das medidas de controle adotadas para gerir as cidades. Nesse sentido, a sexualidade entra como um dos elementos a ser investida pelas práticas médicas. Isso ocorre porque a população se torna um problema econômico de modo que os governos, com a ajuda médica, precisam analisar seus fenômenos específicos e suas variáveis, tais como: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidências de doenças, forma de alimentação e de habitat (FOUCAULT, 1977, p.28). No cerne deste problema econômico e político está o sexo, pois

[...] é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a freqüência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou

estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas, desses famosos “segredos funestos” que os demógrafos, na véspera da revolução, sabem já serem conhecidos no campo (FOUCAULT, 1977, p. 18).

O século XVIII chega a afirmar que o futuro da sociedade está na população e na maneira como cada qual usa seu sexo (FOUCAULT, 1977, p. 29). O campo da medicina toma para si o sexo dos indivíduos. Ele produz as verdades sobre o sexo no intuito de controlar, também, a população por meio da sexualidade.

As crianças estão, no caso, inseridas nesta população. O que passa a ser objeto de estudos também da medicina é a análise das formas gerais de comportamento dessa população específica, conforme veremos adiante.

5.1.1. Infância como condição da psiquiatria

Foucault (2001) compreende que a psiquiatria é uma vertente das práticas médicas que pode ser analisada a partir das antigas “Medicina da alienação” ou da medicina do tipo “espirol”. O objeto de intervenção da psiquiatria são os diferentes casos que faziam até o século XVIII parte da “paisagem natural” das regiões “aldeãs” e que paulatinamente vai ser tomada pela medicina, que irá produzir o sujeito “anormal” (2001, p. 375).

O “anormal” poderia ser decifrado, compreendido, ou produzido, a partir de três figuras típicas: o grande monstro, o pequeno masturbador e a criança indócil. A gênese desse indivíduo anormal pode ser compreendida a partir da maneira como o mesmo se relaciona com a sexualidade e com a masturbação. A criança indócil e masturbadora de hoje pode vir a ser o grande monstro de amanhã. É nessa direção que se instala todo um mecanismo de vigia e controle da sexualidade das crianças.

A partir dessa evidência, Foucault (2001) irá problematizar como é que a criança passa a ser o núcleo do saber psiquiátrico. Compreende-se primeiramente, nesse saber, que a infância pode ser considerada a fase inicial do comportamento humano, uma fase pueril e em desenvolvimento. A questão posta por Foucault é que, a partir do momento que se define a infância como “fase” de desenvolvimento e do comportamento inseridas nas descrições

acima, entende-se que, o indivíduo adulto doente ou posteriormente anormal é aquele que possui comportamentos e atitudes similares ao de uma criança. Assim destaca Foucault:

É na medida mesma em que um adulto se parecerá com o que era quando era criança, é na medida em que se poderá estabelecer continuidade infância-adulta, isto é, na medida em que se poderá encontrar no ato de hoje a maldade de outrora, é nessa medida que será efetivamente possível detectar esse estado, com seus estigmas, que é a condição da psiquiatrização (FOUCAULT, 2001, p. 385).

Há diferentes contextos que vão promover a produção da psiquiatria. Na medicina da alienação mental do início do século XIX, por exemplo, o “mau” comportamento de um adulto era comparado com o seu comportamento quando era criança. Nesse caso, se houvesse indícios desse mau comportamento também em sua infância então se considerava que este adulto tinha uma má índole, algo inerente a ele, uma “natureza” má, de caráter duvidoso, talvez mesmo um criminoso. Já na psiquiatria moderna, nessa mesma situação, o adulto seria considerado doente, anormal, alguém que deveria ser tratado. A psiquiatria moderna, portanto, produz o sujeito anormal.

O fato é que, tanto na medicina antiga quanto na psiquiatria moderna ocorre que, a criança, ou melhor, o comportamento inerente à infância é objeto de comparação e que possibilita decifrar se o sujeito adulto é maldoso ou doente. Nesse sentido, Foucault compreende que a infância é a “condição histórica de desenvolvimento” da criança, bem como sua “forma geral de comportamento” (2001, p. 386). Mais do que isso, Foucault ressalta que:

(...) é pela infância que a psiquiatria veio a se apropriar do adulto, e da totalidade. A infância foi o princípio da generalização da psiquiatria; a infância foi na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos (FOUCAULT, 2001, p. 387).

Esta discussão permite compreender que a criança não foi simplesmente incluída em um tipo de saber que já existia, mas que foi, por assim dizer, a condição de existência deste saber, médico e psiquiátrico. A infância foi estabelecida como forma geral de comportamento e de desenvolvimento de forma a permitir, a partir daí, uma série de comparações

de produções sobre o comportamento e desenvolvimento humano. Foucault diz o seguinte:

(...) longe, por conseguinte, de considerar que a infância é um território novo que foi, a partir de certo momento, anexado à psiquiatria – parece-me que foi tomando a infância como ponto de mira da sua ação, ao mesmo tempo do seu saber e do seu poder, que a psiquiatria conseguiu se generalizar. Ou seja, a infância parece- ser uma das condições históricas da generalização do saber e do poder psiquiátrico. (FOUCAULT, 2001, p. 387).

É esta generalização, por sua vez, que dá a psiquiatria à condição para que fosse ascendida ao estatuto de ciência.

Vejamos alguns elementos que possibilitam essa ascensão: Primeiro, estabelece-se que a infância, ou a infantilidade, como afirma Foucault, é uma espécie de “filtro” para analisar os comportamentos. Para que este seja psiquiatrizável, basta ser comparável a um comportamento infantil, ou como confirma Foucault, “(...) bastará que seja portadora de um vestígio qualquer de infantilidade” (2001, p. 388).

É por esta razão que todas as condutas da criança passam a ser sistematicamente prescritas pela psiquiatria. Os comportamentos dos adultos passam a ser prescritos dentro de certa “normalidade” para um sujeito adulto, a partir dessa comparação com a infância, de modo que, a psiquiatria vai abandonando a doença para envolver-se em uma ciência do comportamento, isto é, mais precisamente o que irá definir os comportamentos normais e anormais para um adulto.

A criança é prescrita a partir da junção de três elementos bastante problematizados ao longo da medicina da alienação mental e posteriormente da psiquiatria: o prazer, o instinto e a imbecilidade, ou, dito de outra forma, o pequeno masturbador, o monstro e aquele que resiste a todas as disciplinas.

A psiquiatria associa-se à biologia e à neurologia, o que irá dar mais crédito a psiquiatria enquanto de saber científico. Por fim, a psiquiatria vai passar a enfatizar cada vez mais os comportamentos, de modo que sua gerência vai saindo do campo da doença para inserir-se cada vez mais no campo do normal e do anormal, no que diz respeito ao comportamento. Toda esta ascensão da psiquiatria à ciência só é possível a partir da caracterização

detalhada da criança e da infância, que são, em suma, condição de existência dessa vertente.

5.2. Disciplinamento das crianças e governo da infância

Vimos no capítulo referente à pedagogia uma série de mecanismos disciplinares que buscam cuidar, controlar, e produzir a criança a partir de um investimento no seu corpo. As práticas pedagógicas registradas na presente tese correspondem a toda uma estrutura, ou melhor, dizendo, a um conjunto de técnicas disciplinares centradas, sobretudo, no corpo, no corpo individual, que, por meio de uma série de procedimentos asseguram sua distribuição espacial, isto é, sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série, sua vigilância, além de todo um campo de visibilidade, o qual Foucault (1987) denominou de panoptismo.

Essas tecnologias do corpo, sobre o corpo individual, que configuraram o que Foucault chama de sociedade disciplinar foram predominantes até o final do século XVIII quando então emerge uma nova tecnologia de poder, não mais centrada sobre o corpo-homem, indivíduo, mas sobre o conjunto de homens, sobre a massa populacional de homens, ou na expressão de Foucault, sobre a espécie homens. (2005, p. 289). Foucault vai dizer que essa

[...] nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade de homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie.

Nesta direção, pode-se compreender que a medicina do final do século XVIII vai levar em conta os problemas que atingem não exclusivamente o corpo individual, mas justamente essa massa populacional. Diz Foucault (2005, p. 290) que a medicina desse período passa a se preocupar, não somente com as epidemias que se abatiam sobre o corpo, ocasionando a morte dos indivíduos, mas, sobretudo, com outra extensão da doença, enquanto fenômeno de

população; trata-se de cuidar das “endemias”, sob uma nova modalidade do poder, a biopolítica (2005, p. 290).

A biopolítica é isso: tecnologias de poder que lidam com a população, esta enquanto problema político, por se tratar de um corpo múltiplo, com inúmeras cabeças. O objetivo desta biopolítica é o de otimizar um estado de vida.

A diferença entre as tecnologias disciplinares e estas ligadas a biopolítica é justamente de foco. O biopoder inscreve-se sobre o corpo individual, por meio de tecnologias disciplinares. A biopolítica inscreve-se sobre o conjunto, sobre a população, em seus fenômenos específicos, por meio de tecnologias que são regulamentadoras. O que Foucault ressalta é que as tecnologias regulamentadoras não excluem nem suprimem as disciplinares. Na verdade, elas só são possíveis em decorrência destas primeiras (2005, p. 289) e possuem mecanismos que se articulam uns com os outros (2005, p. 299).

Foucault (2005) explica que a extinção do poder soberano, a partir da industrialização, se deu por meio de duas grandes acomodações. A primeira delas é a partir das técnicas disciplinares de poder, que se instauram a partir de mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância, treinamento, ordenação, classificação, hierarquização, etc. Isso foi a disciplina. Segundo Foucault (2005), essa foi a acomodação mais simples de se realizar e por isso ela é anterior às regulamentatórias (ou previdenciárias, ver FOUCAULT, 2005, p. 297), presentes já nos séculos XVII, cujos exemplos podem ser dados no âmbito (limitado) das instituições (escolas, hospitais, quartéis, etc.). A segunda acomodação, em um nível mais complexo, ocorre nos finais do século XVIII, e procura regulamentar os fenômenos mais globais das massas humanas. Assim explica Foucault (2005, p. 298): “Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores”

As práticas médicas se constituem a partir de mecanismos que são disciplinares e regulamentatórios, pois se inscrevem no corpo dos indivíduos, e também na gerência da população. Por exemplo, são práticas que transformam o habitat dos indivíduos, a partir dos processos de higienização (medicina higienista), das casas, das famílias, das escolas, que vão gerir, por sua vez, a saúde da população, da infância à velhice; são práticas que vão exercer

pressões sobre a sexualidade das crianças, no controle contínuo da masturbação e posteriormente sobre o controle da procriação, na sexualidade dos casais.

Para exemplificar essa intervenção disciplinar e regulamentatória das práticas médicas, sobre o corpo da criança e sobre a infância, elucidaremos algumas discussões abaixo.

Rocha (2003), por exemplo, procura discutir o modelo de educação sanitária formulada a partir das campanhas de “regeneração física, intelectual e moral” lançada pelo Instituto de Higiene de São Paulo, que objetivava para tanto, a formação de uma “consciência sanitária”. O documento analisado pela autora é a tese apresentada pelo Dr. Antonio de Almeida Junior do Departamento de Higiene Escolar do Instituto, no começo do século XX (1922) sob o título “O saneamento pela educação” (ROCHA, 2003, p. 40).

A autora mostra que os médicos higienistas propagavam, por meio do Instituto, que o rápido crescimento das cidades e as condutas “desregradas” da população lançavam sobre a sociedade uma grande ameaça de ordem higiênica e moral. Por isso procuraram implantar um programa disciplinar por meio da educação. As crianças eram vistas como possíveis agentes de incorporação e disseminação de seus ideais. Acreditava-se na capacidade “plástica” (ROCHA, 2003, p. 43) das crianças, ainda em formação, por meio da qual os hábitos de higiene seriam mais facilmente incorporados. A tese do Dr. Antonio de Almeida Junior apresenta tais ideias:

A época de maior capacidade para a aquisição de hábitos é, pois, a infância. À medida que o individuo se aproxima da idade adulta ou nella caminha, maior resistencia offerece ás novidades. A excitação nervosa póde impressionar os centros cerebraes: mas a impressão, por funda que seja, é transitoria. [...]. Dahi a necessidade de fazer-se a educação tão cedo quanto possivel. Toda a espera é nociva. Alem da plasticidade, que se vai esmorecendo, uma infinidade de impressões indesejáveis vêm continuamente ocupar lugar, no cerebro, e obstrui-lo (JUNIOR, Almeida, 1922, p. 26-27 apud ROCHA, 2003, p. 44).

O foco, portanto, estava na educação higienista das crianças que consistia na criação de um sistema de hábitos prescritivos em torno da área da higiene, e acreditava-se que somente na infância era possível edificá-lo de tal forma que as crianças passariam a agir inconscientemente sob os preceitos da

higiene. Esse sistema agiria como um “anjo da guarda invisível e silencioso” (ROCHA, 2003, p. 44). A escola deveria adotar os preceitos higienistas, uma vez que não poderia “se manter nula” na tarefa de “regenerar” a população (ROCHA, 2003, p. 45).

Segundo Rocha (2003, p. 46) o médico propunha em sua tese um modelo para a educação higienista que deveria seguir o caminho da imitação, da obediência, do amor-próprio e do raciocínio, dito de outra forma, de um conjunto de técnicas disciplinares sobre as crianças. A partir da elaboração de um modelo elaborou-se também a prescrição do que viria a ser os pecados contra a higiene (idem, p. 47), bem como dos procedimentos que crianças e professores deveriam seguir para estarem dentro destas normas. Em outras palavras, estabeleceu-se uma verdadeira “gramática do controle” (idem, p.48 e 49), na qual estava previsto as seguintes etapas: “revista do aluno”, “desfile da classe diante de si”, “a inspeção do espaço escolar pelos alunos” (para adquirirem o hábito de ver a sujeira externa a ela e aprender assim a olhar para si mesma), “a vigília sobre a conduta” (o professor deveria vigiar o comportamento dos alunos em todos os espaços em que eles estivessem; “exibição dos índices de normalidade” (que estava relacionado ao corpo, aspectos físicos, altura, peso, forma); “inquérito sobre a vida doméstica” (que era previsto pela visita às famílias das crianças, procurando localizar os hábitos de higiene; desta forma, a criança higienizada iria também higienizar sua família e o professor que conhecesse os maus hábitos das crianças poderia intervir de maneira mais eficaz na sua correção); “o ensino dos porquês” (que viria nas idades mais avançadas) e “o ensino pela imitação” (que era realizado para as crianças pequenas).

É interessante notar que nessa “gramática”, além de observar se os alunos tinham lavado às mãos, se estavam de cabelos penteados e roupas limpas, o professor precisava observar se o aluno sentava-se corretamente, se pegava no lápis como deveria, se olhava para frente enquanto o professor falava, se mastigava de boca fechada, se comia enquanto estava suado etc. Ou seja, a observação de hábitos de higiene se confundem com a observação do comportamento o que faz desses preceitos uma educação higiênica e moral.

O texto de Marques (2003) ajuda a compreender a influência desses pressupostos a partir da discussão sobre o trabalho infantil no século XX, procurando diferenciar as práticas higienistas que, no início do século defendiam o trabalho infantil, por entendê-lo como estratégia de “educação” para crianças pobres, das condições atuais de exploração e trabalho infantil.

A autora constata que nas práticas higienistas do começo do século XX o trabalho era visto como espécie de “Ortopedia social” (MARQUES, 2003, p. 62) que possibilitava a regeneração e o disciplinamento do corpo e da mente das crianças pobres. Incentivava-se que as crianças trabalhassem, pois o tempo ocioso era perigoso e ameaçador para a formação da sociedade moderna. Com a industrialização, as práticas higienistas se convergiram com os ideais dos proprietários fabris uma vez que para eles, o emprego de crianças era bastante lucrativo, por seus baixos salários e pelo baixo custo destinado à alimentação. Estava instalada, assim, a proposta de “educação pelo e para o trabalho” dos higienistas e “homens de bem” da sociedade.

Educá-los pelo e para o trabalho, procedendo à higienização social dos excluídos, ensinando-os a bem viver em sociedade, buscaria, ao fim e ao cabo, construí-los à imagem de bons trabalhadores. O que implicava: alterar hábitos, costumes e modos de ser e estar; inseri-los no tempo e no espaço da produção; inculcar o hábito do fazer, do realizar racionalmente tarefas cotidianas desenvolvidas por meio de técnicas pedagógicas, cuidadosamente elaboradas que, para além de educar, servissem para adestrar, controlar. Enfim, cabia incorporá-los no mundo das práticas higienizadoras e moralizantes (MARQUES, 2003, p. 65).

Tais práticas foram responsáveis por inserir milhares de crianças no mundo do trabalho, mas por outro lado, a autora ressalta ainda que em determinado momento, esses interesses tornaram-se contraditórios, pois as condições de higiene das crianças nas fábricas não atendiam aos requisitos dos higienistas. No entanto, os proprietários revidavam e moviam estratégias para parecer que as crianças estavam sendo zeladas, como por exemplo, a construção de maquinários do tamanho adequado para a labuta das crianças.

Essas divergências, bem como as mudanças no mundo do trabalho fazem com que a educação pelo trabalho, nesses moldes, não seja mais suficiente nos finais do século XX. O aprendizado dos ofícios e das disciplinas

necessárias para formação dos trabalhadores antes estruturados, não foram “salvacionistas” das condições de vida da população pobre, como proferiam os higienistas no início do século XX. Desse modo, Marques (2003) aponta que

O velho aprendizado das disciplinas tão arduamente ensinado das Escolas de Artes e Ofícios, nas instituições de reforma e regeneração, nas quais os higienistas tanto se empenharam, defendendo o trabalho redentor, não atende aos desígnios do mercado atual. A criatividade, a avaliação, a análise crítica, a formação continuada e a iniciativa caracterizam os dispositivos normalizadores atuais, em substituição às práticas disciplinares de então. [...] (MARQUES, 2003, P. 72).

No final do século XX, o cenário que se configura é de crianças trabalhadoras e em permanentes condições de miséria e exploração.

Assim o trabalho infantil salvacionista do início do século proposto pelos homens de ciência tornou-se o grande entrave dos futuros trabalhadores-cidadãos do século XXI. E mais, o discurso do trabalho higienizador cunhado e introjetado na cultura das classes desfavorecidas ainda permanece associado à miséria e exploração das crianças (MARQUES, 2003.p. 73).

Por esse motivo, o que ganha força de fato, dentro dos pressupostos higienistas, é a educação, que por meio de um conjunto de práticas disciplinares sobre cada criança e sobre o conjunto delas, atuam como mecanismo de regeneração social.

Para Boto (2001) as instituições de atendimento à criança tiveram, acima de tudo, um papel importante na privatização da vida das crianças. Baseada em Ariès (1981) a autora destaca que a educação das crianças ocorria anteriormente ao sentimento de infância, em espaços públicos. A primeira privatização se deu em decorrência de seu “enclausuramento”⁴⁴ na família e posteriormente na escola. Esta, por sua vez, desde seus primórdios, nos asilos e escolas jesuíticas, foi determinada a partir de algumas características básicas, tais como:

- Primeiramente a definição de um estatuto específico, tornando a infância como uma categoria social que pudesse ser pensada coletivamente e de modo uniforme;

⁴⁴ Essa expressão é utilizada por Foucault e também Ariès, autores também referenciados no texto de Botto (2001).

- A elaboração de espaços específicos destinados ao atendimento e educação das crianças;

- A elaboração de um corpo específico de saber, que pudesse legitimar as ações dos funcionários da instituição sobre os “filhos dos outros”;

- A primazia da educação escolar sobre qualquer outro modo de educação, por meio da destruição de outros modos de formação dos jovens e crianças que antecederam ao estilo moderno de escola;

- A imposição da obrigatoriedade escolar, legitimando sua supremacia na responsabilidade educativa e coletiva das crianças sobre suas famílias e demais setores da sociedade.

Esses elementos vão constituir a escola moderna para as crianças que tinha por objetivo formar o “homem novo” organizando-se e estruturando-se sob os preceitos que formariam uma “nação” e a infância brasileira. Acreditava-se potencialmente nos poderes da educação e a ela cabia “regenerar” a população, superando “(...) os impasses e as limitações, tanto do meio quanto da hereditariedade” (BOTO 2001, p. 242).

Quando se fala de “regeneração” e de hereditariedade o que está em pauta é o modo como a população se organiza e lida com questões relativas à sexualidade. Neste sentido, o que se observa é que de um lado, a sexualidade exprime o comportamento corporal individual que moveu, em diferentes instâncias o controle disciplinar, em forma de vigilância, contra o onanismo, por escolas, famílias, etc. De outro, a sexualidade adquire visibilidade por seus efeitos procriadores, inscrevendo-se no âmbito da regulamentação da população. Dito de outra forma, a sexualidade adquire uma dimensionalidade que vai do corpo individual, ao corpo social, isto é, do corpo individual à população.

Essa centralidade na sexualidade do indivíduo e da população vai produzir sobre a criança uma atmosfera de periculosidade, de modo que a criança passa a ser considerada indivíduo perigoso e em perigo. Isto porque, como veremos adiante, ela é colocada como a causa primeira e total de todas as doenças individuais e que são, por sua vez, causa de toda “degenerescência” do corpo social. Assim resume Foucault (2005, p. 300): “A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população.

Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação”.

Aqui retomamos um aspecto conceitual sobre a infância abordada no primeiro capítulo da presente tese. A infância enquanto lugar social ocupado pelas crianças toma esta proporção de coletividade, de massa populacional e de população. Nessa direção, compreendemos que a pedagogização do sexo das crianças se inscreve, inicialmente, por mecanismos de disciplinamento do corpo das crianças, de forma individualizante, do corpo sob vigia, sob mecanismos de disciplina e controle, e, posteriormente, vai se inscrevendo sobre as crianças em sua coletividade, por mecanismos que são regulamentatórios, sobre a população de crianças, isto é, sobre a infância.

Desse modo, este é o sentido que queremos concluir para a presente tese: existe uma pedagogização do sexo das crianças, que se inscreve primeiramente no corpo, por meio de técnicas disciplinares, à infância por meio de técnicas regulamentadoras. Isto nos permite compreender que a infância é produzida no interior de diferentes regimes de verdades e práticas, tais como vimos neste capítulo, e que são sustentadas por linhas de força, inscritas nestas técnicas disciplinares e regulamentadoras, tais como descrevemos anteriormente.

5.3. Perigosa e em Perigo

Como já indicamos anteriormente, a criança se torna visível por meio de um investimento em sua periculosidade. Compreendemos que essa visibilidade é decorrente dos primeiros investimentos que se tem sobre o corpo da criança e sobre a infância, majoritariamente produzida pelas práticas médicas. Em primeira instância, as práticas médicas normalizam a sexualidade das crianças, controlando a masturbação e suas relações afetivas. Essa normalização leva ao disciplinamento das crianças, ou, como dirá Foucault (1977) ao “corpo a corpo” com a criança. Num segundo momento as práticas médicas investem na seguridade da população; em outras palavras, cuidar da população significa higienizar e cuidar da população pobre, entre elas, as crianças.

Uma das estratégias de cuidado dessa população e em especial, das crianças pobres, é o investimento na sua institucionalização, que poderia, inicialmente, ser compreendida como uma extensão das práticas médicas, pois a educação faz uso, em diferentes âmbitos, das orientações e dos “manuais” higienistas produzidos pela medicina. Podemos compreender esta associação a partir de algumas discussões abaixo.

Fernandes (2000b), por exemplo, procura registrar uma das instituições destinadas às crianças existentes em Portugal durante os anos de 1834 a 1840, chamada na época de Funchal. Segundo o autor, as primeiras instituições portuguesas para o atendimento das crianças procuravam atender a criança “desvaledida”. Tinha um cunho assistencialista, contudo, diferentemente de outras instituições de mesma origem, na França ou Inglaterra, preocupavam-se com o aspecto “educativo” de seus atendimentos. Em certa medida, Fernandes (2000b) irá trazer à tona a discussão de que, no bojo das instituições assistencialistas estava um projeto educativo: de um lado, objetivava-se retirar as crianças pobres das ruas - a infância “em perigo” - no discurso oficial, para protegê-las, nas críticas realizadas por diferentes estudiosos, para proteger as elites – a infância “perigosa”. Por outro lado, suas funções higienistas e posteriormente eugenistas concretizavam seu ideário educativo – formar a “nação brasileira”. Fernandes (2000b) faz essa discussão, já colocando o papel educativo das instituições filantrópicas e salas de asilos, sendo estas desde o início “Regeneracionista”, como exemplifica o autor, dando a oportunidade dos ricos mostrarem-se e executarem suas caridades, e ao mesmo tempo, colocando a população dentro de um modelo de comportamento e educação (FERNANDES, 2000b, p. 97).

Nas palavras do autor:

Essas iniciativas educacionais inscreviam-se, portanto, num processo de reconstrução política e social, com vista a assegurar a ordem e a estabilidade das sociedades, ameaçadas pelos pobres e ignorantes. (...) Combatendo a ignorância, única escora do “velho edifício social” em vias de desmoronar-se, adquirir-se-iam por intermédio da escola “hábitos de ordem, de asseio, de amor do trabalho e de fraternidade – elementos profundamente aglomerados no âmago desses corações virgens (FERNANDES, 2000b, p. 100).

Com base nesses princípios, o projeto “regeneracionista” dessas instituições era pautado na tríade Proteção, Educação e Instrução, sendo que, proteger significava sustentar e agasalhar as crianças e promover uma “contínua progressão de suas faculdades” por meio da vigilância e desvio dos perigos que as rodeavam. A educação por sua vez, consistia em “(...) robustecer nos meninos” (FERNANDES, 2000b, p. 100) hábitos de ordem, obediência, respeito, decência, presteza, etc., consideradas bases fundamentais das virtudes cristãs. Por fim, instruir significava ensinar às crianças a respeito das “verdades fundamentais” que consistia na filosofia cristã, na história sagrada, elementos de leitura e escrita que subsidiassem tais acessos e “noções úteis” para cada idade e sexo. Diga-se de passagem, às meninas também eram ensinadas trabalhos manuais que auxiliassem nos afazeres domésticos. Além dessa marca evidente de gênero, Fernandes (2000b) destaca que desde então já havia uma predominância feminina nas educadoras dessas instituições, pois se entendia que

[...] o homem nunca será capaz de educar criancinhas, porque será sempre para elas um tirano. Só a mulher compreende um coração infantil; só ela com seu carinho pode inspirar-lhe brandura de ânimo, e fazer nele pulular o gérmen da piedade (extraído dos documentos referentes ao Funchal, comentado por FERNANDES, 2000b, p. 105).

Schueler (2000, p. 121) também analisa uma instituição destinada às crianças, fundada em 1883 no Brasil, por “ilustres dirigentes imperiais”, instituição esta denominada “Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada”, destinada à instrução primária e agrícola. Segundo a autora, a fundação dessa associação teve como pano de fundo todo um discurso proferido desde 1870 a respeito da necessidade de se educar as crianças ditas “pobres” e “abandonadas”, órfãos ou ainda menores “vagabundos” ou “ingênuos”. Mas, para além dos objetivos de manter a “ordem pública” e a “limpeza” das ruas nas cidades, pela retirada das crianças desamparadas deste cenário, a associação tinha por objetivo o desenvolvimento da agricultura por meio de formação de mão de obra especializada. Nas palavras da autora:

A intenção da Associação, ao forjar um espaço asilar e disciplinar para os ditos menores desamparados e pobres, incluindo entre eles os "ingênuos", filhos de mães escravas, era formar, como vimos, bons trabalhadores agrícolas (Schueler, 2000, p. 126).

O espaço físico destinado a Associação continha uma estrutura organizacional hierárquica, proveniente de uma instituição com fins educacionais, morais, religiosos e agrícolas. Na pesquisa de Schueler (2000, p. 127) a autora resgata as falas do diretor da Associação que afirmava que as crianças chegavam ali com uma série de vícios das ruas, mas com o tempo iam adquirindo "o gosto pelo trabalho" e a "disciplina".

A "regeneração" dos desamparados ocorria lentamente, por esse motivo incentivava-se a criação de novos asilos agrícolas para se ter um resultado contínuo e gradual. Além disso, a instituição procurava inverter a visão negativa que se tinha sobre a agricultura, por ter sido associada até então, ao trabalho escravizado.

Schueler (2000) analisa que a criação deste e de outros asilos agrícolas teve ainda outro fim, que era manter sob o controle do governo imperial os filhos não escravizados dos trabalhadores rurais negros e os ainda escravizados que tentavam uma autonomia na produção de suas próprias terras. Com a produção em massa de trabalhadores agrícolas o governo cria uma dependência dessas crianças "desamparadas" em relação aos proprietários que as contratariam para o trabalho agrícola. Além disso, poucos eram os asilos que permitiam a entrada das meninas, mantendo-as no trabalho doméstico, o que também manteria a dependência dos senhores de terra.

Gouvêa e Jinzenji (2006, p. 115) analisam os pressupostos pedagógicos que embasam a educação e os discursos sobre as crianças no século XIX, no caso, das crianças pobres, no período que varia entre os anos de 1820 a 1850 e, em especial, a partir da realidade educacional mineira, tendo como objeto de investigação as seguintes fontes: um manual didático-pedagógico de origem francesa, intitulado "Curso normal para professores de primeiras letras" ou "Direcções relativas à educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias", escrito pelo barão Joseph-Marie De Gérando (1839); o periódico O Universal, impresso na capital mineira de Ouro Preto, e que circulou no período de 1825 a 1842; a legislação educacional

mineira; os relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais; mapas trimestrais de frequência dos alunos das escolas elementares, preenchidos pelos professores para recebimento do salário; ofícios, requerimentos e portarias referentes à instrução pública mineira e por fim, relatórios dos delegados de ensino.

As autoras recuperam o debate que reafirma que pensar em criança nesse período era, em geral, pensar na criança pobre, pois sua institucionalização nasce na tentativa de apaziguar os conflitos sociais existentes e colocar a população pobre como aliada do governo. Trata do projeto de “civilizar” a população e proteger a elite brasileira, projeto este já mencionado por outros autores na presente pesquisa. No caso especificamente mineiro, Gouvêa e Jinzenji (2006) destacam que a decadência do trabalho em busca de ouro no interior das minas faz com que uma quantidade muito grande de ex-trabalhadores ficasse às ruas de forma ociosa, preocupando ainda mais os dirigentes e a elite quanto ao risco de conflitos e revoltas sociais, como já vinha ocorrendo nesse período em Minas Gerais. Dessa forma, o projeto de civilizar torna-se ainda mais pertinente. Nele estava presente a discussão da identidade das crianças que sobressaía em torno de questões geracionais, raciais e de gênero.

No que diz respeito a questões geracionais, esta estabelece a idade certa para formação escolar da criança, que era entre 8 e 12 anos. Para as meninas não era previsto essa educação e quando ocorria, recebia um tratamento diferenciado, voltado para lições domésticas e separado do ensino dirigido para meninos. Observa-se que, a criança nessa idade já era tratada como um vir a ser adulto de tal forma que sua educação objetivava ensinar-lhe preceitos do mundo adulto. Até a idade de cinco anos as crianças eram ainda motivo de divertimento e atração. Essa noção pode ser percebida a partir dos escritos de um viajante chamado Luccock (1810) citado por Gouvêa e Jinzenji (2006), sobre as vestimentas e diferenças entre as crianças, conforme adiante:

[...] tanto meninos quanto meninas vivem a trançar nus pela casa, até que atinjam cerca de cinco anos, e durante três ou quatro anos ainda, após essa idade, nada mais usam que a roupa de baixo [...] quando em raras ocasiões tem que ir a Igreja ou em visitas, vestem-nas com toda elegância rígida de uma época que já passou; não há diferença, salvo nas dimensões entre os trajes, de um rapaz que faz pouco adquiriu o garbo viril

e os de seu pai, entre os de uma menina e os de sua majestosa mãe (GOUVÊA e JINZENJI, 2006, p. 119).

A educação das crianças pobres era referenciada como a educação dos “selvagens” (GOUVÊA e JINZENJI, 2006, p. 121). Esses, por sua vez, eram adjetivados como “Indivíduos das classes inferiores da humanidade”, “meninos pertencentes às condições menos abastadas”, “meninos desamparados” ou ainda “indigentes”. Não é preciso mencionar que as crianças pobres eram, em sua grande maioria, negras, o que explicita os recortes raciais quanto à identidade das crianças.

Os estudos sobre as crianças que emergiram nessa época, segundo as autoras, eram a respeito dessas crianças e em situações específicas de escolarização, de modo que a criança pobre passa a ser dimensionada dentro de ainda outra dimensão, a criança aluno, e gradativamente essas representações vão se tornando sinônimas. Há, contudo algumas diferenciações: a criança pobre é o negativo da infância modelo e a criança aluno é a aprendiz da infância modelo (GOUVÊA e JINZENJI, 2006, p. 123).

Gouvêa e Jinzenji (2006) também retomam, nesse sentido, aspectos presentes na educação de crianças ricas e pobres, destacando que na concepção vigente desse período, a educação dos pobres deveria ser pautada em valores morais, geralmente dirigidos pelos preceitos católicos; além disso, reafirmam a crença da época de que educar as crianças era também o meio mais rápido e eficaz de educar as famílias. Por outro lado, a educação das crianças ricas era dirigida pela aquisição de conhecimentos, produção da intelectualidade e instrução. Por essas discussões podemos compreender de que modo a criança pobre foi tornando-se objeto de intervenção médica, disciplinar e educacional.

Conforme destacamos no início deste capítulo, a periculosidade da criança se dá por meio de duas vias: inicialmente pela relação que se estabelece entre o corpo da criança e a periculosidade da masturbação; posteriormente pela visibilidade da criança pobre, discutida neste item. Retomaremos a seguir a problemática instalada em torno da masturbação.

5.3.1. A criança masturbadora

O estudo de Ribeiro (2006a) traz alguns elementos para se compreender esse investimento no corpo da criança pelas práticas médicas. A autora aponta como que os saberes da medicina foram gradativamente inseridos na educação e posteriormente no campo de conhecimento que deu início ao estudo da psiquiatria infantil. Nesse sentido, tem-se clara a ideia de que a sexualidade é o mote da existência desse campo. Em seu estudo Ribeiro (2006a) procura apresentar a constituição dos saberes psicológicos e psiquiátricos sobre a infância no Brasil a partir de algumas obras que iniciaram esse campo, no século XIX e XX.

Ribeiro (2006a) resgata, primeiramente, a influência da medicina na educação a partir da ciência higienista, apontada como salvaguarda da alta mortalidade infantil presente neste período. Tais pressupostos estavam atrelados, também, ao eugenismo que, como ponto de partida, afirmava que a prática da amamentação com as amas de leite escravizadas era prejudicial para as crianças brancas. Diferentes manuais e guias foram formulados a fim de educar as crianças e as famílias segundo os preceitos higienistas. A escola seria vista como local privilegiado para a disseminação dessas boas práticas. Contudo, aflorou-se também nesses ambientes, contra a vontade dos higienistas, a sexualidade das crianças e jovens.

Nesse sentido, uma série de discursos foi proferida na época para disseminar que a masturbação e as práticas sexuais “desreguladas” (idem, p. 32) eram prejudiciais à saúde e à higiene.

Num primeiro momento, procurou-se combater e controlar o onanismo, como afirma Ribeiro (2006a, p. 32)

O controle da sexualidade, sob os ditames da moral médica, tornou-se ponto importante no rol das atividades consideradas danosas à formação da criança, as quais por isso deveriam ser proibidas, erradicadas, fiscalizadas. A masturbação era prática considerada nociva à saúde e, como tal, necessitava ser contida a qualquer custo (RIBEIRO, 2006a, p. 32).

Para tanto, proferiu-se que a masturbação provocaria enlouquecimento mental, apatia, emagrecimento, tremor nos ossos, falta de coordenação motora, além de provocar doenças e retardamento mental. Num

segundo momento, aliados aos preceitos de repressão sexual da época, os médicos higienistas divulgavam que a masturbação também provocaria uma progressiva efeminação dos jovens (RIBEIRO, 2006a, p. 32).

A psicologia e a psiquiatria nascem no bojo desses pressupostos; estas vertentes da área médica compreendiam que era de sua propriedade estudar os efeitos nocivos da masturbação como o retardo mental, a apatia, e efeminação, por exemplo. A partir de então esses campos de conhecimento passam a prescrever o que é e como deveria ser a criança normal em contrapartida da criança com comportamentos anormais, tendo como mote a sexualidade das crianças.

O estudo de Ribeiro (2006a) introduz alguns elementos para se compreender como é que o corpo, em especial, o corpo das crianças, é tomado como objeto direto de intervenção, vigia e controle médico. Foucault (2001) compreende que esta intervenção esteve relacionada a um movimento maior de “direção das almas”, sobretudo, das almas das crianças. Nesse sentido, compreende que ocorre, primeiramente, entre os séculos XVI e XVII um investimento nas tecnologias cristãs de controle do corpo e das almas, que juntas formam o que Foucault chama de “penitência analítica” (2001, p. 293). A confissão detalhada é um dos instrumentos que se inscrevem nessa penitência. Este é o momento em que nada se fala sobre os prazeres, sobre o sexo, sobre os desejos, a não ser no interstício do confessionário. Os atos corporais pelo prazer são colocados na ordem dos pecados e da moralização.

Entretanto, ao mesmo tempo em que nada se fala sobre o sexo, tudo corresponde a ele. Dito de outra forma se há um silenciamento e ao mesmo tempo uma privatização dos assuntos relacionados ao sexo, ao desejo e ao prazer, há por outro lado, uma esfera física na qual tudo diz respeito ao controle dos corpos. Foucault compreende que:

A arquitetura, a disposição dos lugares e das coisas, a maneira como se arrumam os dormitórios, cuja vigilância é institucionalizada, a própria maneira como se constroem e se dispõem no interior de uma sala de aula os bancos e as carteiras, todo espaço de visibilidade organizado com tanto cuidado (a forma, a disposição das latrinas, a altura das portas, a caçada aos cantos escuros), tudo isso, nos estabelecimentos escolares, substitui – para fazê-lo calar – o discurso indiscreto da carne que a direção de consciência implicava (FOUCAULT, 2001, p. 294).

Em outras palavras, o século XVI e XVII assistiu a um intenso “policiamento do corpo” que se dava por meio de um silenciamento velado: falava-se o mínimo possível sobre o sexo e os prazeres, entretanto, tudo, na arquitetura das coisas, designava os perigos do corpo e da carne.

Esse primeiro momento de silenciamento do sexo e dos prazeres é quebrado no século XVIII por uma explosão discursiva que tende, majoritariamente, a enfatizar “o problema” da masturbação. Nesse momento Foucault (2001) evidencia que não é a sexualidade em si que se torna alvo, mas o ato masturbatório, este sim, enquanto gênese de diferentes problemas, inicialmente relacionados à saúde do corpo e posteriormente relacionados também a outros problemas populacionais. Assim Foucault afirma que “[...] o que é interessante notar é que, nesses textos sobre a masturbação, a sexualidade adulta não intervém PRÁTICAMENTE nunca. Muito mais: a sexualidade da criança também não” (2001, p. 296).

A questão parece ser compreender, para Foucault, porque é que a masturbação é assim tão enfatizada a partir desse período, bem como, quem profere esses discursos e como os proferem.

A primeira constatação é a de que existe, nesse período intermediário entre os discursos da carne e a psicopatologia sexual, uma imensa propagação contra a masturbação que é promovida por discursos que não são científicos. Eles são elaborados por pais, por conselheiros aos pais, seguem uma estrutura e uma linguagem de um manual ‘educativo’. Entretanto, já nesses primeiros escritos contra a masturbação, inserem-se as orientações médicas, prescrições de remédios e medidas preventivas e “corretivas” para impedir e “curar” o vício da masturbação. Era recorrente nesses tipos de escritos a ilustração de imagens de crianças degeneradas, pálidas, moribundas e cujas causas dessa morte lenta do corpo eram apontadas como sendo a masturbação. Um fato interessante é descrito por Foucault ao discutir essa problemática e que parece pontual para ilustrar a visibilidade da criança masturbadora:

Foi organizado, parece, durante o império (em todo caso, nos últimos anos do século XVIII – primeiros anos do século XIX, na França), um museu de cera a que os pais era convidados a levar seus filhos, se estes apresentassem sinais de masturbação. Esse museu de cera

representava precisamente, em forma de estátuas, todos os acidentes de saúde que podiam acontecer com alguém que se masturbava (2001 p 301).

Existe, por assim dizer, uma visibilidade da criança masturbadora e que produz um sentimento de pânico diante da masturbação; este, por sua vez, vai cada vez mais saindo do campo da moral (pânico moral) para ir se inserindo no campo da patologia. Foucault (2001) percebe isso ao se questionar de onde vem esse pânico e o que constata é que existe uma espécie de “efeito somático” à masturbação que é proveniente do campo médico, que está produzindo nesse momento uma espécie de “gênero literário” (FOUCAULT, 2001, p. 302) contra a masturbação. Uma pequena descrição médica sobre a masturbação parece ilustrar o que Foucault está diagnosticando nesse momento, a descrição diz o seguinte:

Esse rapaz estava no marasmo mais completo, sua vista tinha decaído inteiramente. Ele satisfazia onde quer que estivesse as necessidades da natureza. Tinha a pele terrosa, a língua vacilante, os olhos cavos, as gengivas todas retraídas e cobertas de ulcerações que anunciavam uma degeneração escorbútica. Para ele, a morte era o termo feliz de seus longos padecimentos (FOUCAULT, 2001, p. 301).

O efeito somático da masturbação corresponde a alguns elementos proferidos sobre esta prática: primeiro, a divulgação de que esta prática levaria os jovens e as crianças a uma espécie de “doença total”, segundo, o gênero literário que se implantava, descrito a pouco e que proferia uma espécie de pânico entre pais, crianças e jovens de modo que a masturbação tornava-se uma prática cada vez mais vigiada, controlada e ameaçadora à vida e ao corpo. Por fim, não somente evidenciavam as doenças totais causadas pela masturbação como também a proferiam como causa para todas as doenças do corpo.

A questão que podemos observar por meio de Foucault é que, a campanha contra a masturbação divulgada nesse período (século XVIII) coloca em evidência algo que até então não era central, o corpo da criança. Este deveria ser objeto de atenção permanente, lido pelos pais como “brasão” e “indícios possíveis da masturbação” porque este mesmo corpo era a “Potência

causal” de todas as doenças (FOUCAULT, 2001, p 311), tal como descreve Foucault:

[...] uma doença de velhice pode perfeitamente ser devida a uma masturbação infantil e de uma espécie de esgotamento precoce do organismo. [...] No fundo, ao pôr a mão em seu sexo, a criança compromete de uma vez por todas, e sem poder medir conseqüências, mesmo se já tem certa idade e é consciente, sua vida inteira (FOUCAULT, 2001, p.311).

É, portanto, a criança, a responsável por todos os males corpóreos; entretanto, ser responsabilizada não significa ser culpabilizada. A culpa é, na verdade, dos pais, que não vigiavam que não impediam que não cercasse devidamente a criança para que esta não viesse a se masturbar. Os pais foram assim acionados para esta campanha contra a masturbação, pois se compreendia que a prática em si não possuía uma causa orgânica, mas que era proveniente de maus exemplos e de pouca vigilância. Os pais foram, portanto, convocados para um “corpo a corpo” com a criança, uma vigia constante, um acompanhamento mais direto de todas as manifestações das crianças em relação ao seu corpo, de modo que ocorre uma exoneração da educação das crianças por parte de intermediários, isto é, de amas, de criados, de preceptores, etc. São os pais quem deveriam assumir o olhar e o exemplo diante do corpo da criança.

A partir dessa visibilidade da criança, ocorre uma intensa inflexão na estrutura familiar; ou seja, há uma nova demanda organizacional do espaço familiar que promove a:

[...] eliminação de todos os intermediários, supressão, se possível, da criadagem doméstica, em todo caso vigilância estreita dos empregados domésticos, a solução ideal sendo precisamente a criança sozinha, num espaço familiar asséptico (FOUCAULT, 2001, p. 311).

Este enredo todo promove um verdadeiro “teatrinho da comédia e da tragédia de família” que tem como objeto o corpo da criança, em decorrência do pânico em torno da masturbação e das possíveis manifestações da perigosa sexualidade infantil. A “família-célula” surge, portanto, em decorrência da preocupação com o corpo e a sexualidade das crianças, formando, por assim

dizer, uma espécie de “família-canguru: o corpo da criança como elemento nuclear do corpo da família” (FOUCAULT, 2001, p. 315).

Agora, é interessante se perguntar o que é que se quer com toda essa nova lógica familiar e toda essa nova empreitada em torno do corpo da criança, ou, em outras palavras, qual é de fato a função estratégica inscrita nessas visibilidades. Na perspectiva apresentada por Foucault (2001) podemos colher alguns elementos para tal explicação. Primeiro, se quer que as crianças sobrevivam (ainda que a masturbação não seja a causa de suas mortes, é em decorrência dessa prática que se passa a atentar para as manifestações do corpo da criança). Segundo, se quer formar uma nova organização familiar, proporcionada especialmente por essa nova atenção dada às crianças. Terceiro, que esta nova “família-canguru” seja intermediária dos saberes médicos, que devem ser transmitidos e corporificados no modo de gerir o corpo da criança, nas palavras de Foucault “Do corpo da criança à técnica do médico, a família deve no fundo servir simplesmente de intermediária e como que de correia de transmissão” (FOUCAULT, 2001, p. 319). Quarto, se quer que essa família “medicalizada” seja a primeira instância normalizadora da sexualidade e por meio da qual irá se instituir, nas primeiras décadas do século XIX, o normal e o anormal do ponto de vista sexual. Quinto, a família tem o dever de cuidar do corpo da criança, normalizá-lo em primeira instância, para que depois essa mesma criança seja tomada pelo Estado e educada segundo determinada concepção. Foucault (2001) compreende que o corpo da criança se torna, nesse sentido, uma “moeda de troca” entre famílias e Estado, pois

No momento em que se pede que as famílias assumam o próprio corpo dos filhos, no momento em que se pede que garantam a vida e a sobrevivência dos filhos, também se pede que elas abram mão desses mesmos filhos (FOUCAULT, 2001, p. 324-325).

Isto é, existe um processo de troca no qual a família cuida da sobrevivência das crianças para que, posteriormente, o Estado possa inserir as crianças em uma “máquina” que será o sistema de educação, de instrução e de formação proporcionada pelo Estado.

5.3.2. Da criança pobre e negra a criança branca, higienizada e eugênica

Destacamos nesse capítulo que as ações sobre as crianças, ricas e pobres, se deram em nome da proteção ou da defesa da sociedade; assim compreendemos que as crianças, ora estavam em perigo, ora eram perigosas. Destacaremos nesse item quais crianças, se tornam visíveis e são enunciadas a partir de alguns estudos que nos pareceram bastante elucidativos.

O estudo de Veiga e Gouvêa (2000), por exemplo, procura ilustrar as concepções de infância vigente no início do século XX a partir da análise de algumas comemorações dirigidas para crianças durante este período, como por exemplo, o dia da criança, instituído em 1924 em BH, o Natal, e o concurso de robustez, iniciado em 1935. Essas três comemorações dirigiam-se às crianças de forma diferenciada. O dia da criança, por exemplo, destinava-se às crianças de classe média e alta e relacionava-se somente com crianças escolarizadas; o Natal, segundo as autoras, caracteriza o dia da criança pobre, por meio do qual as entidades filantrópicas atuavam; por fim, o concurso de robustez comemorava e exibia a criança eugênica (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p.137).

O intuito dessas comemorações era, em primeiro lugar, expandir um ideal de “nação” civilizada, a partir da visibilidade de comportamentos adequados, de normas de conduta e de uma forma de consciência que, de um lado, colocava os valores da classe média como referência e de outro, exibia a pobreza e o modo de se relacionar com ela, bem como, de educá-la. A infância, nesse sentido, é colocada como foco na produção de uma identidade da criança brasileira. “Assistência, proteção e cuidado da infância eram os termos chaves para designar o tratamento dado à infância, o qual dependia o futuro das raças e da nação brasileira” (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p.137).

Em segundo plano, essas comemorações eram ressaltadas como instrumento de memória por meio do qual a nação brasileira era lembrada e produzida. A memória era a forma de se resgatar o passado, ficando o modelo desejado e, ao mesmo tempo, dando subsídios para se planejar o futuro. A formação dessa nação brasileira, portanto, estava pautada em dois instrumentos: a regeneração do homem adulto, por meio de uma educação e da exemplificação dos modelos a serem seguidos, e a invenção de uma

infância, também enunciada como referência. Assim, a esse respeito Veiga e Gouvêa afirmam que “(...) tratava-se mesmo de um renascimento físico e mental para compor uma nova raça. Mais que sua formação, colocou-se como imperativo a sua criação, sua invenção (2000, p.138). A infância passa a ser monumentalizada (idem, ibidem). Veiga e Gouvêa (idem, ibidem) destacam ainda que, aliada à invenção da infância está à invenção da família, da mãe, da professora, e de todo um aparato que permitia a sua manutenção.

A população brasileira era representada pela falta, ou seja, destacava-se dela aquilo que não tinha e projetava-se então o que deveria ter. O código civil brasileiro de 1916 colocava as mulheres, as crianças e as populações “selvícolas” como absolutamente incapazes de exercerem qualquer escolha e qualquer ato consciente, racional. Nesse sentido, diversas legislações são criadas em nome da “proteção da infância” e dos direitos dos “cidadãos” e, ao mesmo tempo, é criada a fundação da Sociedade Eugênica (1919), por Renato Kehl, e a Liga Brasileira de Higiene Mental (1923), por Gustavo Riedel (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p.140). Ou seja, é possível afirmar que no bojo da formação da sociedade brasileira, que inclui também a produção da infância, está uma política higienista e eugênica que enunciam e, ao mesmo tempo, tornam visíveis um modelo de infância para todas as crianças.

Veiga e Gouvêa (2000, p.140) entendem que

(...) mais do que comemorar a infância, buscou-se comemorar as crianças, tomadas como objetos psico-médico-biológicos, passíveis de serem medidas, testadas e denominadas normais ou anormais. No objetivo de perseguir o ideal de uma nação civilizada, as representações de criança projetaram a concepção de infância, como utopia de um novo mundo adulto a ser estabelecido.

As comemorações eram tomadas de uma “clara institucionalização da infância e da família”, compreendida aqui como um movimento de “Pedagogização” dessas instâncias. (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p.143).

Segundo Veiga e Gouvêa (2000, p.145) a produção de um ideal de criança civilizada trouxe para muitas, geralmente as pobres e as negras, a sensação de fracasso, uma vez que não pertenciam aos valores e hábitos referenciados. E a sociedade divulgava que o fracasso era culpa dessas

crianças, pois possuíam o “gen” do sujeito “vadio”, “doente”, “ocioso”. Para essa sociedade, o lado positivo da criança pobre era o de permitir a expressão do sentimento de compaixão dos ricos. “O dia da criança pobre, o Natal, era o dia da mais alta significação para o assistencialismo, era também o dia clímax de se celebrar a filantropia e as ações de caridade” (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p.145 e 146). As autoras comentam, inclusive, que existia uma concorrência entre os membros da sociedade burguesa que procuravam uma espécie de status de maior bondade a partir de comparação entre as doações para os pobres e os gestos de caridade realizados. Contudo, estas doações eram muito diferentes das premiações que ocorriam nos concursos de robustez. Para os pobres os donativos eram em notas baixas de dinheiro, chapéus de palha, um pote de queijo, uma bola; já as crianças “eugênicas” (compreenda-se “robustas”) eram premiadas com medalhas de ouro, de prata, com termos e sapatos finos, vestidos luxuosos, etc. (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p. 149).

Os concursos de robustez tinham, nesta perspectiva, a intenção de apresentar, isto é, de tornar visível o corpo perfeito de tal modo que o corpo infantil torna-se patrimônio da espécie. Se identificado como exemplar, deveria ser premiado, se identificado como desajustado, deveria ser educado segundo os preceitos de uma eugenia positiva (VEIGA e GOUVÊA, 2000, p. 152). Esses pressupostos estavam explícitos nas comemorações dirigidas às crianças, constituindo-se como instrumentos de expansão e também de produção deste modelo.

Na mesma direção Brites (2000) procura ilustrar as concepções de infância presentes no início do século XX utilizando para isso a análise das imagens das crianças e de suas representações presentes em duas revistas de forte circulação nacional entre os anos de 1930 e 1950: a revista Vida Doméstica e Fon Fon. Acredita-se, nesse sentido, que a imprensa exercia (e exerce), assim como os festejos comemorativos, o papel de formadora de opinião pública, de produção ideológica e que, dentre outros papéis, se colocou como educadora da família, em especial, da mulher, no que se refere à educação das crianças (BRITES, 2000, p. 163). As imagens das crianças e os textos apresentados nestas revistas tornaram-se importantes referências na construção de uma infância “ideal”, sendo esta robusta, bela e alegre. Da mesma forma, assumiam a capacidade de interferir nos processos sociais mais

gerais, estabelecendo articulações entre o consumo e outras práticas, criando hábitos e necessidades nos moldes da sociedade idealizada. Apresentava-se nelas o modo de vida ideal, mostrando exemplos de “elegância” e “beleza” e colocavam as crianças em sintonia com esse padrão.

Na percepção de Brites (2000, p.166) o intuito dessas revistas era “vigiar” as mães, as crianças e a família, valorizando a puericultura e a necessidade de se controlar o tempo da criança.

É importante destacar a dimensão do uso da fotografia: a imagem fotográfica não é vista aqui como o retrato de uma época, pois o fotógrafo age sobre o corpo fotografado. Ou seja, na verdade, a fotografia é o retrato daquilo que se deseja tornar visível e daquilo que se pretende enunciar como modelo, como perspectiva e referência. Nesse sentido, Brites (2000) observa que a criança pobre e a pobreza não eram registradas nessas revistas, a não ser que fosse para evidenciar os gestos de caridade dos ricos e, ou associadas a eventos religiosos que procuravam induzir suas condutas morais. Do mesmo modo, a criança negra estava ausente, uma vez que o que se evidenciava eram as crianças robustas e belas, o que em geral era representada pelas crianças brancas. Isto é, tornam-se visíveis as crianças negras e pobres apenas sob algumas condições, à medida que se quer tornar visível a criança branca e robusta, enunciando um modelo ideal de infância para todas as crianças. Assim tomamos como síntese a frase de Brites:

As fotografias apresentam uma classe dominante sintonizada com o universo da pobreza, ajudando, transformando, diferenciando-se de setores de elite alheios a esses problemas. Tratava-se de exibir os pobres e, junto com eles, a elite que o país devia desejar (BRITES, 2000, p.167).

Em sua pesquisa Brites (2000) constata que há alguns registros fotográficos especificando as crianças nas escolas. Nelas, as crianças estavam uniformizadas, realizando atividades físicas, com roupas diferenciadas quando estavam em algum evento cívico ou festas escolares. Para Brites (2000, p.170-171) estas imagens queriam representar a disciplina, o sucesso das atividades propostas e a aceitação por parte das crianças e das famílias por aquele tipo de educação. Os uniformes destinados às crianças pobres eram, por sua vez,

uma forma de evitar a aparência indesejada das crianças pobres, e ao mesmo tempo, ilustrar uma possível condição de igualdade.

O conteúdo das revistas também expressava uma sintonia com os planos do governo, pois os apresentavam como benfeitores, democráticos, criadores de ordem, de disciplina e de civilidade. Brites (2000, p.174) conclui que em geral as imagens das crianças e os textos exibidos representavam a valorização de uma família bem estruturada, com filhos saudáveis, robustos, higienizados. Tornava-se visível nestas revistas um modelo ideal de relacionamento bem como àquilo que era considerado “desvio” e que deveria ser corrigido.

Os conteúdos das revistas eram proferidos por médicos e professores que divulgavam os saberes sobre as crianças. O modelo de família também era divulgado a partir da modulação do papel da mulher, do homem, da condenação das relações extras-conjugais, da condenação aos relacionamentos que não seguiam o modelo cristão, da condenação do feminismo, do trabalho da mulher fora de casa e etc. Em outras palavras, o estudo de Brites (2000) permite compreender, a partir de um instrumento imagético, como no caso das revistas, todo o processo que torna visível determinada criança e, ao mesmo tempo, a enunciação de determinada infância. Nas palavras da autora, “através das fotografias, constituía-se um espetáculo social do que se devia ver” (BRITES, 2000, p.174).

O texto de Gouvêa (2008) também traz alguns elementos para se compreender o modo pela qual a criança e a criança negra ganham visibilidade nas práticas médicas. A autora procura entender o conjunto de saberes que produziu a psicogenia, que, segundo consta, tinha como foco de análise a observação sistemática das crianças (idem, p. 544). Segundo a autora, estes saberes constituíram também o disputado campo da educação da infância, que começa a partir do século XVIII, com intensas produções sobre sua “educabilidade” e chega ao século XIX com produções a respeito da “conformação desses saberes no campo escolar”. A psicogenia está localizada nesse primeiro período, mas se estende por todo o século XIX, uma vez que os estudos sobre a infância utilizam esses saberes para sustentação “científica” do campo.

Gouvêa (2008) procura localizar a discussão a respeito do progresso, da ordem moral e da evolução. Segundo a autora estes pressupostos tiveram influência, em especial, do campo da biologia e dos estudos provenientes de Darwin, de Lamarck e de alguns de seus sucessores. Ainda que sob diferentes polêmicas, que parecem bem específicas do campo da biologia, esses naturalistas propagaram a ideia da evolução das espécies por meio da qual haveria uma seleção natural das mais fortes e mais adaptadas ao ambiente em transformação.

Esse entendimento se estende a outros domínios humanos, como a própria psicogenia e à ciência da educação. Dessa forma, acreditava-se que as crianças, por exemplo, eram o estágio menos desenvolvido da espécie humana e que esta se desenvolveria a partir de etapas sucessivas, marcadas linearmente e progressivamente. Da mesma forma, elabora-se a noção de desenvolvimento e progresso, que irá colocar, além da criança, algumas sociedades como sendo a etapa menos desenvolvida e cuja meta de desenvolvimento deveria atingir certo padrão de vida, de costumes, de hábitos, de crenças, enfim, de “civilidade”. Entende-se que “Assim é que se afirmou a associação, característica do século XIX, entre progresso científico, civilização e progresso moral” (GOUVÊA, 2008, p.541). Ao longo de todo o século XIX consolida-se essa representação, colocando as nações européias como civilizadas e como referência para a evolução das demais nações. Vale destacar as considerações que Gouvêa traz a esse respeito:

Um dos aspectos definidores do ideário do progresso no século XIX é sua articulação com o conceito de civilização, em que ambas as noções estão plasmadas na configuração de um modelo etapista de desenvolvimento histórico. Construiu-se um modelo linear e universal de evolução das diferentes sociedades humanas, cujo ápice seria o nível alcançado pelas sociedades ocidentais européias, que se tornaram sinônimos de civilização. Na medida em que o homem, na teoria evolucionista, era compreendido como parte de uma totalidade maior, definida pelas mesmas leis da evolução, tornava-se mais clara a ideia de uma lei geral do progresso (ou da evolução, ambição maior de Spencer), a governar as espécies, as sociedades, as raças e os indivíduos. Essa concepção iria sustentar, no campo da Antropologia, o evolucionismo de Tylor, na Sociologia o modelo spenceriano e o positivista de Comte e na Psicologia, a psicogenia (GOUVÊA, 2008, p.541).

Constituí-se assim a ideia de um tempo serial, construída de tal forma que a criança, início de todas as fases, é vista como ápice de intervenção para

o desenvolvimento moral, civil e de progresso. Segundo Gouvêa (2008, p. 550) essa mesma lógica ira constituir o eugenismo, que terá no caso, as populações negras e judias como inferiores, e brancas e arianas como superiores. Entendia-se, dessa forma, “(...) que havia uma escala evolutiva entre as diferentes raças humanas, cujo ápice seria a raça branca ocidental, produtora da civilização”.

Segundo consta a autora, essa tendência se manifesta em Comte e é tomada também pelos sucessores de Darwin, como por exemplo, Spencer, citado por Gouvêa (2008), que assim dizia:

(...) não espereis das crianças uma grande soma de bondade moral. Durante os primeiros anos, todo homem civilizado passa pelas fases do caráter, patenteadas pela raça bárbara de que descende; como as feições da criança – o nariz chato, as narinas abertas, os lábios grossos, os olhos muito afastados, a ausência de *sinnus frontal*, etc, parecem-se, por certo tempo, com as feições do selvagem, assim se assemelham seus instintos. Daqui a tendência para o roubo, a crueldade, para a mentira... (SPENCER apud GOUVÊA, 2008, p 547).

Por esta afirmação é possível compreender que existe, no princípio da psicogenia, ciência que influencia a educação da infância, pressupostos que colocam as crianças como semelhantes aos “selvagens”, tanto em seus aspectos morais quanto em seus aspectos físicos, e estes por sua vez, são representados pela raça negra. Crianças e negros, nesses discursos, são tomados como inferiores, primeiro estágio da evolução das espécies.

Por fim, uma última discussão, também relacionada à visibilidade e enunciação da criança e da infância moderna. Vimos anteriormente, por meio do estudo de Brites (2000), que junto com um ideal de infância estava um ideal de família, que por sua vez, para manter-se estável, tornava visível determinado modelo de relacionamento, de modo que nele estava inscrito também o papel atribuído ao homem e à mulher. Essa diferenciação entre os sexos pode ser localizada já nos médicos higienistas, que também estavam em consonância com este modelo familiar. Para se compreender essa discussão tomamos como exemplo o texto de Gondra e Garcia (2004). Os autores trazem alguns subsídios para entender a relação existente entre os pressupostos higienistas, que embasaram a concepção de infância e de sua educação principalmente no século XVIII e XIX, e a educação diferenciada para meninos

e meninas. Segundo os autores, os médicos higienistas tiveram bastante influência de alguns personagens franceses, como exemplo, o médico Becquerel, escritor da obra *Traité élémentaire d'hygiène privée et publique* (1864)⁴⁵ e do religioso educador Fénelon, escritor *Da educação das meninas* (1852)⁴⁶ e *De l'éducatons des filles* (1983)⁴⁷.

Segundo Gondra e Garcia (2004) o aumento do número de abandonados na França do século XVIII e XIX fez com que Becquerel propusesse o fim das instituições para esse fim, como as casas de expostos e asilos. Propunha também que o anonimato no abandono das crianças fosse suprimido e o encaminhamento dessas crianças para outras instituições. De acordo com os autores, os médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro se apropriavam das ideias de Becquerel, mas faziam adaptações convenientes à realidade escravocrata de nosso país. A supressão das casas dos expostos não foi uma medida rapidamente aderida, no entanto, procurou-se conduzir essas instituições de acordo com os preceitos higienistas. A influência forte de Becquerel, neste sentido, se deu na ordenação da amamentação, realizada no Brasil, em grande medida, por amas de leite. Becquerel disseminava as condutas a esse respeito, indicando diretrizes sobre a qualidade do leite, sobre as condições de amamentação e sobre as condições físicas e morais daquelas que amamentavam. No Brasil, tais orientações foram conduzidas por preposições racistas. Em primeiro lugar os médicos higienistas ressaltam que as amas de leite não amamentavam por amor e sim por obrigação e por medo. Dessa forma, não poderiam expressar bons sentimentos ao neném amamentado. Além disso, as escravas amas eram ausentes de educação, de bons sentimentos e de comportamentos higiênicos, podendo assim prejudicar o desenvolvimento dos nenéns. Tomam como hipótese que a mesma violência que era usada contra elas pelos senhores, seria usada por elas em relação às “criancinhas”. Os médicos higienistas combatem, por estas razões, a escravidão e também o aleitamento por meio

⁴⁵ BECQUEREL, A., (1864). *Traité élémentaire d'hygiène privée et publique*. 3ª ed. com adição e bibliografia feita por Beuagrand. Paris: P. Asselin.

⁴⁶ FÉNELON, François de Salignac de la Mothe, (1852). *Da educação das meninas*. Paris: Typographia de Fillet Fils Ainé.

⁴⁷ (1983). *De l'éducatons des filles*. Première version. In: LE BRUN, Jacques. *Fénelon – Oeuvres*. Paris: Gallimard, p. 1.201-1.230.

das amas de leite, sugerindo que esta era uma responsabilidade exclusiva das mães dos bebês (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 74 e 75).

A intervenção na roda dos expostos, em especial na Santa casa de Misericórdia do Rio de Janeiro se dava por intermédio do questionamento da qualidade da ama de leite, da qualidade de sua higiene (pré-condição para amamentação), de suas características físicas e morais. Além disso, preocupavam-se com a higiene das roupas das crianças, com limpeza das instalações, ventilação e circulação de ar dos ambientes.

A existência da roda dos expostos também promoveu uma série de debates entre católicos e protestantes. Para os protestantes, tal instituição era um incentivo para as práticas imorais uma vez que se entendia que os enjeitados eram, em grande parte, filhos da imoralidade (do adultério e/ou do relacionamento sexual antes do casamento). Já os católicos viam a existência da roda como uma caridade às famílias de baixa renda que não podiam criar seus filhos e, entendiam que as mulheres que teriam cedido às seduções fora do casamento, ou antes, dele, deveriam ter o direito de recomeçarem suas vidas a partir do abandono anônimo das crianças frutos desse erro (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 76).

Segundo Gondra e Garcia (2004) as concepções de infância no Brasil também foram conduzidas de maneira diferenciada para as crianças ricas e crianças pobres, assim como, para crianças do sexo feminino e crianças do sexo masculino. Os autores entendem que uma influência importante nesse sentido é Fénelon, em especial, seus tratados sobre a educação, com forte caracterização religiosa. Além disso, o educador religioso restringia seus escritos à educação da “boa sociedade” (idem, p. 79), o que excluía as crianças e as mulheres oriundas de classes sociais inferiores.

O importante parece ser destacar a justificativa para a educação das mulheres ricas. Segundo comentam Gondra e Garcia, Fénelon entendia que a educação das mulheres ricas era importante, pois elas deveriam dirigir a casa, fazer um esposo feliz e educar seus filhos (2004, p. 79). Além disso, apesar de seus escritos dirigirem-se a educação das meninas, abordavam também a educação dos meninos uma vez que se entendia que a educação, seja ela pública ou privada, era uma tarefa exclusivamente feminina. Desse modo, as mulheres, mães ou professoras, deveriam saber como educar ambos os sexos.

As orientações para a educação das mulheres estavam pautadas na concepção de Fénelon a esse respeito. Segundo o educador, as mulheres tinham um espírito mais fraco e curioso que os homens, eram fracas fisicamente e não deveriam abusar das atividades físicas, além de serem insinuantes e persuasivas. Não deveriam ocupar-se do governo de coisa alguma, exceto dos lares, e também não deveriam “(...) ingerirem-se no ministério sagrado das cousas” (FÉNELON, 1852, p. 13, apud GONDRA e GARCIA, 2004, p.80). São “falhas comum ao seu sexo (...) a facilidade das lagrymas d’encomenda..., as vaidades, que alentam violento desejo de agradar...” (FÉNELON, 1852, p. 137, apud GONDRA e GARCIA, 2004, p.80).

Nesse sentido, Gondra e Garcia vão destacar o que Fénelon pensava sobre as funções femininas que conduziria toda sua educação. As mulheres deveriam assim

(...) encarregar-se do ensino de seu filho até certa idade; das filhas, até que se casassem ou se tornassem religiosas; da conduta dos criados, de seus serviços, das despesas, de modo a tudo fazer econômica e honradamente. Contudo, para que realizassem sua tarefa com perfeição, seria necessário que fossem instruídas. Sendo assim, a mãe de família da elite deveria saber bem sua religião e, apesar de esse manual não conter todo o conhecimento que precisava para orientar os filhos, o autor o considerava suficiente para lhe dar a “intender a extensão dos conhecimentos que urgentes lhes servirão” (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 81).

Igualmente ressaltado pelos médicos higienistas, que afirmavam que as crianças pequenas deveriam ser educadas porque tinham certa plasticidade e aprenderiam com mais rapidez, Fénelon demonstra entender que as crianças são providas de certo “miolo mole” o que facilita também a inserção de valores higiênicos e morais.

A adesão de Fénelon nas práticas médicas higienistas se deu porque ele propunha a higiene nos ambientes privados (a família) por meio do cuidado da casa e dos filhos pela mulher, e nos ambientes públicos (as escolas e rodas de expostos) que também seriam ministrados pelas mulheres (devido sua predestinação nata para o cuidado com a criança). A higiene, portanto, fazia parte da educação feminina e por esse motivo, Fénelon foi bastante utilizado nas práticas higienistas que formularam a concepção de infância e de educação durante os séculos XIX E XX (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 82).

Gondra e Garcia compreendem que nas teses dos médicos higienistas, influenciadas por Becquerel e Fénelon em especial, a infância é concebida como uma fase da vida, ligada ao tempo cronológico, sobre a qual “os miolos” ainda estão “moles” e sobre a qual deve haver uma rígida educação nos princípios da higiene. Essa educação acaba por universalizar a infância, inclusive no que diz respeito à educação das meninas e dos meninos, produzindo-a segundo essas perspectivas, e desconsiderando os fatores históricos, sociais e culturais que promovem suas diferenças.

CAPÍTULO 6: A pedagogização do sexo das crianças: do corpo ao dispositivo da infância

O presente trabalho procurou localizar, apresentar e discutir o modo pelo qual a noção de infância moderna foi construída. Os aportes teóricos desta tese são pelo menos dois: um corresponde aos estudos iniciados por Philippe Ariès a respeito da construção social da infância e, outro, correspondente ao aporte analítico elaborado no decorrer do presente trabalho por meio de Michel Foucault.

A motivação para este estudo se deu a partir de minhas leituras de Michel Foucault e que me trouxeram elementos para compreender que a criança ocupa um lugar central nos processos que desencadearam diferentes transformações: as crianças estão, por exemplo, inseridas nas discussões que o autor faz sobre a produção dos “anormais” e que acarretou inúmeras transformações no campo da medicina antiga, da medicina da alienação mental e da consolidação da psiquiatria. Estão também inseridas nas discussões feitas em torno dos processos de disciplinamento do corpo, em *Vigiar e Punir* e que acarretaram na transformação da dinâmica do corpo em um tempo e em um espaço que foi se tornando cada vez mais disciplinar. Por fim, as crianças estão mais ainda destacadas nos processos que inventaram e produziram a *scientia sexualis* ou a sexualidade. Aqui, de maneira mais contundente, Foucault insere a criança no interior dos grupos estratégicos de intervenção, produção e transformação da sexualidade.

Por outro lado, pude perceber, a partir destas leituras, que Foucault fez muito pouca referência à infância. Das poucas encontradas destacamos: primeiro, uma menção que indaga se a infância não seria justamente uma relação polimorfa com as coisas e as pessoas; segundo, Foucault insere a infância como condição de existência de algumas ciências, entre elas, as médicas, principalmente a psiquiatria; e, uma terceira menção, enfatiza a infância como condição de existência da família moderna incitada a partir do século XVIII.

Observamos, contudo, que havia entre essas diferentes “aparições” da infância em Foucault um elemento que as tornavam absolutamente convergentes, que era o fato de que todas estas transformações tinham como

mote a sexualidade e uma mudança de comportamento em relação ao modo de entender e conceber o corpo. Desta maneira, compreendemos o seguinte: que a produção da sexualidade, tal como foi inventada a partir do século XVIII, mobilizou o olhar para as crianças de modo que diferentes instâncias, entre elas a medicina, a psiquiatria e a instância familiar, foram acionadas para cuidar, gerir e proteger a sexualidade das crianças e as crianças da sexualidade, por meio de um regime de controle e vigia sobre o corpo. Esse movimento disperso e heterogêneo faz com que exista uma empreitada em torno do que Foucault chama de Pedagogização do sexo das crianças.

Nesta direção, Foucault compreende que a sexualidade é um dispositivo histórico do poder e por dispositivo compreende um conjunto heterogêneo de práticas, de leis, de medidas, de discursos que mesmo sendo dispersos, produzem uma rede na qual converge a sexualidade. Os médicos, os psiquiatras, os padres e pastores, os pais, as crianças, todos falam algo a respeito da sexualidade, porém, não somente falam, mas gesticulam, manipulam, mobilizam ações, gestos, carícias, bem como tantos outros movimentos que dizem respeito também à sexualidade. Ainda, não somente falam e gesticulam, mas mobilizam um tempo, um espaço, um lugar, uma arquitetura, tudo enfim, diz respeito à sexualidade. Um dispositivo é isto, o resultado e o efeito de uma produção incessante de poderes e saberes.

O que tentamos apontar nesta tese foi que este dispositivo multifacetado da sexualidade inseriu-se, também, no corpo das crianças, pois, como o próprio Foucault dizia, as crianças correspondem a um dos grupos estratégicos deste dispositivo. Essa ação do dispositivo da sexualidade sobre as crianças produziu sobre elas um novo olhar, uma nova visibilidade até então inexistente. Este novo olhar e esta nova visibilidade sobre as crianças, faz com que, novamente, uma produção incessante de saberes e práticas se instalem sobre elas, convergindo-as em certo modo de se portar, de se vestir, de se expressar, de pensar, de calar, de se mover, de parar, etc., enfim, convergindo as crianças em certo modo de ser e ter uma infância.

Nossa proposta foi, portanto, compor algumas discussões para apontar, primeiro, que o dispositivo da sexualidade é o mote para a produção da infância moderna. Segundo, compreender: o que é a infância afinal?

A infância é um dispositivo histórico do poder, produzida a partir de diferentes saberes, discursos, enunciados, preposições pedagógicas, filosóficas, religiosas, isto é, a infância é tal como a sexualidade um dispositivo produzido a partir de diferentes regimes de verdade e práticas.

Com essa noção, fizemos alguns investimentos, sendo o primeiro no sentido de tentar compreender a definição exata de um dispositivo. Encontramos neste percurso algumas dificuldades, pois, como aponta a literatura discutida na presente tese, poucas vezes Foucault procurou caracterizar este conceito, embora ele atravessasse boa parte de suas obras. Das poucas vezes em que tentou caracterizá-lo, elegeu para o dispositivo os seguintes elementos: (1) ser constituído a partir de diferentes regimes de verdade e práticas, por isso seu caráter heterogêneo; (2) ser sustentado e produzido por diferentes linhas de forças, pois o dispositivo possui uma relação direta com o poder e com o saber; (3) possuir sempre uma função estratégica.

Alguns sucessores de Foucault vão complementar e agregar ao dispositivo novos elementos. Agamben (2005) associa o dispositivo à maneira pela qual os indivíduos se tornam homens, ou seja, o dispositivo transforma os “seres vivos” em homens. Ainda para Agamben (2005) o conceito de dispositivo está interligado com o conceito de “Oikonomia” e que por sua vez, corresponde à administração, gerência de certo grupo de indivíduos, ou, mais especificamente, governo de uma população. Veyne (2009) traz para o dispositivo a noção de que ele é constituído no interior de diferentes “práticas discursivas” porque nem os discursos são exclusivamente linguísticos, nem as práticas são exclusivamente ausentes de discursos; na realidade, os discursos também são práticas. Mais do que isso, Veyne (2009) traz para o dispositivo a noção de resistência, compreendendo que “O dispositivo é menos o determinismo que nos produz que o obstáculo contra o qual reagem ou não reagem o nosso pensamento e a nossa liberdade” (VEYNE, 2009, p. 102). Por fim, Deleuze (1999) aponta que um dispositivo é composto por linhas de visibilidade e de enunciação, que correspondem, por sua vez, às formas pelas quais determinados objetos se tornam visíveis e por meio de quais enunciados. Estas linhas funcionam segundo Deleuze, como máquinas de “fazer ver” e “fazer falar”. Por sua vez, esta máquina é sustentada por diferentes “linhas de força” que produzem também certos efeitos nos indivíduos, que Deleuze (1999)

chama de linhas de subjetivação e de linhas de fuga, pois não há um efeito mecânico e passivo dos indivíduos aos dispositivos, da mesma forma que não há um sujeito a priori, mas sim produzido no interior desses diferentes mecanismos.

Veyne (2009) afirma que o propósito de Foucault foi compor uma “história sociológica das verdades”. Talvez o estudo dos dispositivos possa nos levar a compor uma história das invenções. Neste sentido, diferentes autores (Bujes 2000, 2002; Corazza, 2000, 2002, 2011; Narodowski, 1995, entre outros) vão apontar que a infância é uma fabricação moderna, uma invenção que produz nas crianças determinadas formas de se ter e viver a infância, ou, dito de outra forma, produz determinados “sujeitos infantis”.

Tentamos, dessa maneira, localizar, analisar e compreender as diferentes formas ou, as diferentes práticas que produzem estes sujeitos infantis. Compreendemos que elas podem ser divididas em pelo menos três categorias: as práticas pedagógicas, as práticas que são identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Observamos também que cada uma dessas práticas possui certas linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Na realidade, todas estas práticas operam também como dispositivos, ora pedagógicos, ora médicos, ora da sexualidade. Mas o exercício de reflexão proposto na presente tese é o de pensar a infância enquanto dispositivo, ou seja, o de pensar a maneira pela qual estes dispositivos ou práticas convergem no sentido de produzir a infância.

Dessa maneira, compreendemos ser possível traçar as linhas de força por meio das práticas pedagógicas, as linhas de subjetivação por meio das práticas identitárias de gênero e sexualidade e as linhas de enunciação e de visibilidade a partir das práticas médicas. Entretanto, este é um traçado totalmente aberto a outros olhares, possível de ser refeito e novamente cartografado. Além disso, é preciso dizer que o nosso olhar é também subjetivado por uma formação em pedagogia e, por isso, não tentamos traçar estas linhas no interior de reflexões oriundas de elementos linguísticos e, menos ainda, filosóficos. Nosso traçado é de quem pensa a educação e mais especificamente a educação infantil e as diferentes formas de agir sobre as crianças, bem como as diferentes formas pelas quais as crianças agem sobre mim, sobre minhas práticas e me constituem também como professora de

educação infantil. É a partir desse olhar que tentamos cartografar as práticas destacadas na presente tese.

As práticas que aqui chamamos de “pedagógicas” correspondem mais especificamente àquelas inseridas nos contextos escolares ou àquelas que são produzidas a fim de direcioná-los e orientá-los. A expressão pedagógica traz algumas problemáticas porque, na verdade, podemos entender por pedagógicas todas as ações que tentam de alguma forma direcionar, corrigir, canalizar ou anular os comportamentos, os gestos, as maneiras de agir e pensar dos indivíduos. Neste sentido, todas as práticas registradas na presente tese são de alguma forma, pedagógicas. Entretanto, há algumas particularidades e algumas convergências nas práticas inseridas nestas que correspondem ao capítulo três.

A primeira convergência que tentamos apontar neste capítulo é o fato de que, a história da criança e da infância tem uma correspondência com a forma pela qual as instituições escolares foram organizadas ao longo de diferentes períodos. Ariès (1981) irá demonstrar, por exemplo, que as escolas e colégios existentes até o século XV funcionavam como abrigos para uma população pobre e que pouco a pouco foram se tornando instituições cuja tarefa era ensinar. Nos séculos XVI e XVII, as escolas já eram consideradas instituições de ensino, entretanto, o ensino aqui ministrado tinha uma função muito específica que era a de afastar os jovens e as crianças dos assuntos “mundanos”, no caso, dos assuntos relacionados aos prazeres do corpo e da carne.

O fato é que, a tarefa de ensinar fez com que as escolas e colégios adotassem uma estrutura cada vez mais rígida e disciplinar. A disciplina corresponde, no caso, a uma “anatomia política do detalhe” que opera sobre o corpo das crianças a partir de diferentes instrumentos, tais como: a distribuições dos indivíduos no espaço e no tempo, de forma a tornar o espaço cada vez mais visível e o tempo cada vez mais útil. O espaço é organizado a partir da composição de verdadeiros quadros vivos e o tempo é regimentado a fim de estabelecer o que e como cada corpo irá realizar em cada segundo, cada minuto, cada hora. A noção de esquadramento de Foucault (1987) e de enquadramento de Ariès (1981) é oriunda desta composição.

A relação que estabelecemos neste capítulo é, enfim, a de que, quando mais se queria cobrir, moralizar, corrigir e canalizar as ações e o corpo da criança, mais rigorosa foi se tornando a disciplina nas escolas. Nesta direção, a história das instituições escolares tem uma relação direta com as representações sociais em torno da criança e, da mesma forma, a história das instituições escolares é também uma história do corpo e, entre tantos, do corpo da criança.

A discussão apresentada procurou também evidenciar que o disciplinamento do corpo e do espaço é sustentado e produzido por meio da composição de diferentes forças. Estas estão presentes, por exemplo, nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais, ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, listas de chamadas, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados nos espaços escolares, como os brinquedos, as imagens “decorativas”, os livros infantis, os games, etc.

No quarto capítulo procuramos apresentar e discutir as práticas que são divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade. Foucault (1995) compreende que as práticas divisórias e as que operam pelo dispositivo da sexualidade se inscrevem nos corpos dos indivíduos funcionando como modos de objetivação; e são, no caso, pelos modos de objetivação que os indivíduos são subjetivados e se transformam em sujeitos.

No quarto capítulo apresentamos a ideia de que estes dois modos de objetivação podem operar juntos, pois a atuação do dispositivo da sexualidade produz certos tipos de normalidade, dividindo os indivíduos em categorias que são identitárias. Neste sentido, eles produzem sujeitos meninos, sujeitos meninas, sujeitos homossexuais, sujeitos negros, entre outros. Tomamos como referência o fato de que: “A formação do sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo” (BUTLER, 2007, p. 156) e, a partir de então, entendemos que as linhas de subjetivação estão presentes nas discussões que apresentam o modo pelo qual as crianças meninas e as crianças meninos são representadas nos contextos escolares, estão presentes também no modo pelo qual a homossexualidade é tomada como referência de uma sexualidade bizarra, “perversa” e anormal, e estão presentes também no modo pelo qual os sujeitos meninos negros são representados, por meio de uma sexualidade mais

exaltada e mais latente em relação à sexualidade dos meninos brancos, por exemplo.

Os processos divisórios e identitários do corpo passam também por diferentes representações em torno da categoria gênero. Embora o estudo deste conceito não seja o objeto da presente pesquisa, tentamos destacar que os estudos feitos por Foucault em torno da sexualidade traz algumas novas perspectivas também para o conceito de gênero. Além disso, há uma correspondência entre as representações sociais em torno das crianças e as representações sociais em torno das mulheres de modo que o dispositivo da infância se configura a partir de ainda outro dispositivo, o da maternidade.

No quinto capítulo tentamos destacar as práticas médicas. Nelas estão presentes, por exemplo, os modos de objetivação que elevaram a infância ao estatuto de ciência. A medicina e mais especificamente a psiquiatria produziram a infância a fim de estabelecer um comportamento normal para o adulto. Estabeleceram com a masturbação uma espécie de efeito somático sobre o qual todas as enfermidades adultas poderiam ser explicadas por meio da masturbação infantil. A medicina e a psiquiatria utilizaram de técnicas disciplinares para manipular, controlar e especialmente higienizar e “curar” os corpos. Mas essa manipulação não se efetivou exclusivamente nos corpos individuais, mas, sobretudo, no conjunto da população, no “corpo-espécie” como diz Foucault, de modo a esquadrihar e regimentar também todos os fenômenos oriundos dessa nova demanda que foi a população.

O estudo das práticas médicas nos possibilitou perceber que no esquadrihamento da população tornaram-se visíveis e foram enunciados como referência determinados modos de se comportar, de se vestir, de se alimentar, de cuidar do corpo, de habitar, de se relacionar e ter parceiros sexuais, etc. Os pressupostos higienistas, aliados aos eugenistas tornaram visíveis determinado corpo infantil, que era enunciado, por exemplo, por meio da criança robusta que era majoritariamente apresentada por meio da criança branca ou como destacaram alguns autores, pela criança eugênica. Tornaram-se visíveis também determinadas formas de se relacionar com as crianças pobres e as medidas tomadas para retirá-las das ruas, agrupá-las em certos estabelecimentos, torná-las “limpas”, higienizadas e na medida do possível culturalmente brancas.

Os pressupostos higienistas incidiram também sobre a sexualidade dos casais, incentivando e incitando a formação da família nuclear e alocando para a mulher um “papel” efetivo na educação e no cuidado para com as crianças. Os médicos higienistas alegavam que a amamentação feita pelas amas de leite poderia prejudicar a criança com os maus hábitos morais e higiênicos das amas. Dito de outra forma, o abandono das crianças com as amas de leite foi “cientificamente” criticado pelos médicos higienistas de modo que a mulher passa ocupar uma centralidade absolutamente estratégica para a vida e a sobrevivência das crianças. As práticas médicas, portanto, tornam visíveis e enunciam também uma forma familiar, centrada no cuidado e na vigia da criança.

A invenção da infância como critério de comparação e produção do comportamento normal e, sobretudo, “perverso”, as ações sobre as crianças pobres, o recolhimento delas das ruas, seu enclausuramento, assepsia, higienização e educação, e, por outro lado, a visibilidade de uma criança branca, higienizada e eugênica, bem como, por fim, a ação sobre os casais e visibilidade da família nuclear e do papel da mulher sobre a criança, fez com que as práticas médicas fossem postas como ações em nome da proteção e da defesa da sociedade. Esta seria, pois, a função estratégica maior que compôs para as crianças toda uma forma de ser e ter uma infância.

Compreendemos, a partir de então, que as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas, são ações que tiveram como elemento pulsante a sexualidade e o corpo da criança e mobilizaram um amplo percurso de pedagogização de seu sexo. A pedagogização do sexo da criança é, portanto, um movimento que começa pelo corpo e produz um modo de ser e ter, que compreendemos ser a infância.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, número 5, ISSN 2176-8552, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 2005.

AGAMBEN, Giorgio. Qu'est-ce qu'un dispositif? Paris: Éditions Payot&Rivages, 2007.

ANJOS, Gabriele dos. Maternidade, cuidados do corpo e “civilização” na Pastoral da Criança. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(1): 280 janeiro-abril/2007

ARÁN, Márcia. A psicanálise e o dispositivo diferença sexual. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(3): 312 setembro-dezembro/2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. Ed. Rio de janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elizabeth. **O mito do amor materno**. Rio de janeiro: nova fronteira, 1985.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **A pedagogia do sexo em Ateneu**: o dispositivo da sexualidade no internato da ‘fina flor da sociedade brasileira’. Dissertação de Mestrado defendida pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas. Orientador: Prof. Dr. Richard Miskolci. São Carlos, UFSCar, Março de 2009.

BÉJIN, André. Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos. In: ARIÈS, Philippe e BÉJIN, André (org.). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire** – um lírico no auge do capitalismo, Obras Escolhidas III, SP, Ed. Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP, Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**, Obras escolhidas II, SP, Ed. Brasiliense, 1993.

BOTO Carlota. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX E XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, nº 40, p. 237-264. 2001.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul./dez. 1995;

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade e Diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de estudos de gênero Pagu, N. 26, p-329-376, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 3 v.

BRITES Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.161-176, jan./jun. 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, 4(1), 25-44, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, Nº 21, 2002a.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na Abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em revista** | Belo Horizonte | N. 48 | P. 101-123 | Dez. 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p. P. 153-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2008. 236p.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu** (22) 2004a: pp.247-290.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos De Educação, Gênero E Relações Escola–Família. **Cadernos De Pesquisa**, V. 34, N. 121, P. 41-58, Jan./Abr. 2004b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na Escola? **Cadernos De Pesquisa**, V. 34, N. 121, P. 11-40, Jan./Abr. 2004c

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, no. 46, jan/abr, 2011, p.99-118.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica** – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**. Maio/agosto, 2009.

CONNEL, Raewyn. **Masculinities**. Australia: Allen & Unwin/Britain: Polity Press/United States: University of California Press, 1995a.

CONNEL, Raewyn. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, 1995b.

CORAZZA, S. Mara. **História da infância sem fim**. 1ª. Ed. Ijuí- RS: UNIJUÍ, 2000. V. 1. 392 p.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação – Era uma Vez... Quer que Conte Outra Vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, S. M. **O que faremos com o que fizemos da infância?** Apresentação de trabalho/Palestra. Universidade Federal do Rio grande do Sul – texto disponível em [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos_trabalhos/TEXTOS%20SIMP%203%93SIO%20\(SANDRA%20MARA%20CORAZZA\).pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos_trabalhos/TEXTOS%20SIMP%203%93SIO%20(SANDRA%20MARA%20CORAZZA).pdf).

Acesso em 25 de setembro de 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Os bons (?) e os maus (?): genealogia da moral da Pedagogia. In: CORAZZA, S. Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação – Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins.** Belo Horizonte> Autentica 2002. P. 67-74.

COSTA, Maria J. F. F.; SHENA, Denílson R.; SCHIMDT, Maria A. (Orgs.) **1ª Conferência Nacional de Educação.** Brasília: MEC/INEP-IPARDES, 1997.

COVELLO, Sergio Carlos. **Comenius – a construção da pedagogia.** São Paulo: editora Comenius, 1999.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.113-143.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação Infantil. **Educação e Realidade.** Jul/Dez, 2005.

DANZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1980

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **FOUCAULT.** São Paulo: editora brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. Prefácio – A ascensão do social. In J. Donzelot. **A Polícia das Famílias.** Rio de Janeiro: Brasiliense, p. 01-08, 1986.

DELEUZE, G. **Que és un dispositivo?** In E. Balibar, H. Dreyfus, G. Deleuze et al. Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, p. 155-163, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972 – 1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FARIA Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. V2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FARIA Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 26, N. 92, P. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (26), pp.201-223. Janeiro-junho de 2006.

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias De Menina. **Cadernos Cedes** Ano Xxii, No 56, Abril/2002.

FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de criança. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.87-97, jan./jun. 2000a.

FERNANDES, Rogério. Orientações Pedagógicas Das “Casas De Asilo Da Infância Desvalida” (1834-1840). **Cadernos De Pesquisa**, Nº 109, P. 89-114, Março/2000b.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e Educação**: Pensar e Fruir a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**, vol. 1 - A vontade de saber. 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigia e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia Del racismo** – de la guerra de las razas al racismo de Estado. Madrid: La piqueta, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Por que estudar o poder: a questão do sujeito.** In: DREYFUS, H.L e RABYNOW, P. Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231 a 251.

FOUCAULT, Michel (1926 -1984). **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970 – 1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

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

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 26ª. Edição. Rio de Janeiro: edições Graal, 2008.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: obras psicológicas completas. Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. 1978. **Cinco lições de Psicanálise** (1910 [1909]). Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GONDRA, José e GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação.** Maio /Jun /Jul /Ago 2004, N° 26.

GONDRA, José G.. A sementeira do por vir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.26, n.1, p.99-117, jan./jun. 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de e JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares De. Estudos Sobre Desenvolvimento Humano No Século Xix: Da Biologia À Psicogenia. **Cadernos De Pesquisa**, V. 38, N. 134, P. 535-557, Maio/Ago. 20 Maio/Ago. 2008.

KASTRUP, Virgínia e BARROS, Regina Benevides. Movimentos-Funções do dispositivo na prática cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCOSSIA, Liliana da (org.). **Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 76-91.

KULHMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

KULHMANN JUNIOR, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

LANDINI, Tatiana Savoia. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.225-252.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, T.T (Org.). O sujeito da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N. 46. P. 201-218. Dez. 2007a.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 176p. P.8-34, 2007b.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu** (24), janeiro-junho de 2005, pp.249-281.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCELLO, Fabiana. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.226-241, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384 (online).

Acesso em agosto de 2011.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009, 199f.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no novecentos. **Cad. Cedes**, Campinas, V. 23, N. 59, P. 57-78, Abril 2003. Disponível Em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARTINS, Ana Paula Vosne. "Vamos criar seu filho": os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro; v.15, n.1, p.135-154, jan.-mar. 2008.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os Brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MINELLA. Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.289-327.

MORUZZI, Andrea B; ABRAMOWICZ, Anete. A produção da "infância": reflexões em torno da sexualidade da criança. A produção da "infância": reflexões em torno da sexualidade da criança. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 14, p. 75-86, 2010.

MORUZZI, ANDREA B. A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa. Dissertação de mestrado defendida junto ao programa de pós-graduação em educação da universidade federal de são Carlos. São Carlos, UFSCar, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder** – a conformação da pedagogia moderna. Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, Fabiana. **A criança e a infância nos documentos da ONU**: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como capital humano do futuro. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCOSSIA, Liliana da (org.). **Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207p.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, Vigilância E Pedagogia. Educação E Pesquisa USP. **Cadernos De Pesquisa**, V. 37, N. 131, P. 481-510, Maio/Ago. 2007

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu** (11): 1998 PP. 89-98.

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. Tradução Ary Blaustein. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

REICH, Wilhelm. **Escuta Zé Ninguém!** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

REICH, Wilhelm. **Paixão de juventude**: uma autobiografia. Tradução Cláudia Sant'Ana e Sâmia Rios. São Paulo: Brasiliense, 1996.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massa do fascismo**. Porto, Portugal: Escorpião, 1974.

REICH, Wilhelm; SCHMIDT, Vera. **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto, Portugal: Escorpião, 1975a.

REICH, Wilhelm; SCHMIDT, Vera. **Psicanálise e educação**. Tradução Dulce Lagoeiro e José Vicente. Lisboa, Portugal: Ler, 1975b.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19 (Sup. 2): S345-S353, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Saúde Mental Infantil: A Criança Brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006a.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006b: pp.145-168.

ROBEIRO, Claudia Regina Santos. Uma certa banda de musica: representações sobre a homossexualidade numa escola pública. **Educação e Realidade**, V 32 (2), p. 23-48, julho/dez, 2007.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; e SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(1): 109-129 janeiro-abril/2004.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cad. Cedes**, campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cad. Cedes**, campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RUBIN, Gayle. “**O tráfico de mulheres**. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo”. **Cadernos Pagu**, n. 21, pp. 1 a 64, 2003a (não editado).

RUBIN, Gayle. “**Pensando sobre sexo**: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade”. **Cadernos Pagu**, n. 21, pp. 1 a 88, 2003b (não editado).

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. Fundação Carlos Chagas e PUC-SP. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.**

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, v1, ano 9, p. 9-21, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880 – 1886). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.119-133, jan./jun. 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.20, p.71-100, jul./dez.1995.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Edna Aparecida. **Filosofia, educação e educação sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2001.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.169-199.

TOMÁS, Catarina Almeida. A transformação da infância e da educação: Algumas reflexões sócio - históricas. **Paidéia**, 2001, 11(20), 69-72.

UBERTI, Luciana. **Diário de um bebê**: governo da subjetividade infantil. Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2002. 93f.

VAILATI, Luiz Lima. Os funerais de “anjinho” na literatura de viagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 365-392, 2002.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.87-96.

VEIGA Cynthia Greive; GOUVEA Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.135-160, jan./jun. 2000.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: edições Texto & Grafia, Lda. 2009.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu** [online]. 2009, n.33, pp. 265-283. ISSN 0104-8333. doi: 10.1590/S0104-83332009000200010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p. P. 35-82.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**; 18 (3): 16-22; set/dez. 2006.