

Destecendo conversas...

Breve ensaio: infância, educação e subjetividade.

Debate e discussão em teoria social

GT22 – Sociologia da infância e da juventude

Késia D’Almeida¹

Resumo

O presente trabalho visa discutir os atravessamentos entre infância, educação e subjetividade estabelecendo uma análise sobre os processos de normatização e normalização que perpassa a educação infantil no Brasil. As ações da educação infantil ainda hoje permanecem promovendo processos de subjetivação diariamente. No entanto, podemos ressaltar outros movimentos vivenciados na prática cotidiana com as crianças. Os movimentos de resistência e insurreição – não somente de modelação e adequação – são propulsores do repensar dos fazeres diário. Elegemos a análise genealógica de Foucault (1993) e a análise institucional de Lourau (1993), como metodologias viáveis para compreensão dos processos em curso no campo da educação da infância, acreditando que precisamos tensionar as práticas diárias, dando visibilidade a diferentes formas de fazer diário.

Palavras chaves: Infância, Educação e Subjetividade.

[...] a única verdade é que vivo. Sinceramente, eu vivo. Quem sou? Bem, isso já é demais...
Clarice Lispector (1995a)

1- Tecendo o caminho das análises

O modo pelo qual iniciamos as ponderações aqui presentes foi escolhido entre tantos possíveis. Um singular e breve ensaio sobre infância, educação e subjetividade. Uma tentativa de escrita com “especial curiosidade em conhecer suas regiões fronteiriças” (ROLNIK, 1997). O objetivo, no entanto, não é estabelecer um ajuizamento entre certo e errado ou entre o melhor e o pior, acreditando que diferentes dados constituem as realidades em suas múltiplas apresentações. Entretanto, é indispensável desviar-se das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, pela flexibilização, pelas exigências da globalização e colocar em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o próprio lugar de saber-poder que circundam e atravessam a temática proposta.

A educação infantil é uma área de pesquisa fascinante, configurando-se em um assunto me atraí, mas também produz perturbação, inquietação e uma destabilizante ausência de lógicas e verdades em vários momentos. As análises aqui presentes, em muitos aspectos, caminham no que poderíamos denominar de contramão da maioria dos estudos, pesquisas, textos e referenciais estabelecidos no Brasil para esta etapa da Educação Básica.

Ao refletir acerca da infância no momento atual, seja na família, na escola ou nas relações espontâneas, não podemos deixar de compreendê-la a partir do modelo de produção neoliberal.

¹ Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Pedagoga da Creche da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz; Coordenadora e Professora do módulo de Fundamentos Pedagógicos do Curso de Desenvolvimento Profissional para Educadores Infantis ministrado pela Creche Fiocruz em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Pública Joaquim Venâncio/ EPSPJV-Fiocruz; e Professora Supervisora do Centro de Referência de Formação Continuada de São Gonçalo/CREFCO –SG/RJ – kesia@fiocruz.br

Enquanto projeto político pode-se definir o neoliberalismo como a doutrina contemporânea do capitalismo, uma nova versão do liberalismo, caracterizado como uma nova face do capitalismo, que se delineia como alternativa à crise de acumulação capitalista, materializando-se através da globalização econômica e legitimando-se através de estratégias culturais orientadas a colocar novos significados e novas perspectivas sociais hegemônicas, estabelecendo-se como uma das principais estratégias de sustentação subjetiva da forma liberal de se pensar a sociedade, naturalizando e concebendo a desigualdade como algo necessário e inevitável (ANDERSON, 1995). Sob este ponto de vista, é suposto que os seres humanos nascem em iguais condições, sendo o “jogo” da existência humana um “jogo” de equilíbrio, neste cada indivíduo nasce igual, faz suas escolhas e daí segue, em um racionalismo “irracional” de que somos o que queremos ser. Nesta perspectiva, fatores como a diminuição drástica do Estado e a degradação das condições de trabalho – dentre outros – aliadas ao quadro de pobreza e as questões relativas ao feminino e à infância contribuem para a composição do cenário político que se apresenta de forma “global, multidimensional, contraditório e descentrado”, no qual tudo se coisifica, vira mercadoria (GÓMEZ, 2000).

Lazzarato (2003), ao discutir a transposição e captação feitas pela economia da informação de tempo de trabalho em tempo de vida, afirma que

Foucault já havia dito que o capitalismo se caracteriza pela instituição de técnicas de poder que ele definia como “disciplinares” e “bio-políticas”. Enquanto as primeiras tinham como objeto o “homem-corpo”, as últimas investiam no “homem-espécie”. Todas as duas se referiam à “multiplicidade dos homens”, mas enquanto as primeiras resolviam a multiplicidade em corpos, as últimas aludiam à “massa global investida de processos de conjunto que são específicos da vida, como a morte, o nascimento, a produção, a doença.” A técnica bio-política “recoloca os corpos no interior dos processos biológicos de conjunto” (p.1).

Neste contexto, para um ensaio que propõe discutir atravessamentos entre infância, educação e subjetividade é preciso estabelecer uma análise sobre os processos de normatização e normalização que atravessa a educação da criança, considerando a concepção de infância naturalizada hegemonicamente na modernidade e apartada do processo histórico pelo qual foi produzida (SCHEINVAR, 2009). Para tanto, partimos da concepção de que a história não é contínua, como um somatório de acontecimentos que forma uma linearidade e uma continuidade permanente. Sob este aspecto qualquer que seja a história – ou as histórias – da infância – ou das infâncias – encontraremos muitos enunciados sobre a criança e sobre as práticas pedagógicas que se configuraram no universo infantil, conformando paradigmas e paradoxos sobre a infância como fenômeno moderno, à medida que, de acordo com Orlandi (1985), não podemos falar da população infantil de forma homogênea, visto que “falar da infância de maneira geral é abstrair a idéia de infância. Existem na verdade, várias populações infantis” (p.15).

2- Educação infantil e processos de subjetivação: algumas reflexões

Historicamente, a infância é efeito de demandas sócio/econômicas e da decorrente importância política que a preservação das crianças passou a ter. Com a constituição do Estado Moderno (séculos XVI a XVIII) o poder senhorial e, com ele, a influência que a Igreja exercia na Idade Média declinaram. Para perpetuar seu domínio, os moralistas e os homens da Igreja do Renascimento programaram táticas e dispositivos de intervenção para a preservação da sua autoridade. Dentre os mecanismos utilizados estava o desenvolvimento de práticas educativas transformando a Europa e suas colônias em terra de missões religiosas (Católicas e Protestantes). O fanatismo religioso é um dos

pontos característicos da modernidade, transformando a infância em alvo privilegiado para a compreensão e aceitação dos preceitos religiosos de moralização, dada sua condição física e o processo de socialização fora do espaço da família, que os tornaria futuros católicos ou protestantes.

Com o decorrer dos anos, à medida que as demandas sociais, culturais e do mercado de trabalho aumentaram, a educação se voltou gradativamente para crianças cada vez mais novas e a proposta de cuidados pedagógicos e médicos em uma perspectiva higiênica caracterizou-se efetivamente pela normalização de procedimentos e práticas desde a mais tenra idade. A partir do século XVIII há uma prática educativa voltada às adequações do homem aos pressupostos imperantes na sociedade capitalista, vinculando o ideário de uma pedagogia liberal e não crítica, através da qual se expressa a concepção burguesa de infância, família, educação, sociedade e mundo de maneira geral, favorecendo a construção do conceito de infância na Modernidade:

Configura-se, pois, a “infância”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser marcada, ao mesmo tempo em que se justifica a necessidade de seu governo específico, que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos, mas, se em último caso a poderosa arte da educação fracassa, pode-se culpar à má índole dos sujeitos (ALVAREZ-URÍA e VARELA, 1991, p. 18).

Assim sendo, entendemos a infância não como fato natural, mas como acontecimento sócio e culturalmente produzido, à medida que se organizam regulações maiores e potentes, instituindo-se maneiras de cuidar e educar da criança seja na família ou nos demais espaços, como a escola. Ainda sobre a fundamentação do processo educativo das crianças Ó (2007) afirma que:

Com efeito, no espaço da modernidade, toda a relação educativa pareceu alimentar-se do princípio de que deveria estabelecer um nexos causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a modelagem da sua sensibilidade moral. [...] foi a tentativa de viabilizar esta tecnologia *disciplinar-normalizadora* que esteve na origem da *descoberta do aluno* e do seu tratamento diferenciado [...] Se nessa conjuntura histórica a personalidade individual se havia tornado o elemento central da cultura intelectual, da política à economia e até à arte, era natural que o educador passasse, também ele, a ter em conta o germe de individualidade que se escondia no interior de cada criança. (p.37)

Por certo, as ações da educação infantil ainda hoje permanecem promovendo processos de subjetivação diariamente, seja ao determinar, enquadrar e controlar os comportamentos das crianças por meio de técnicas de dominação, seja ao estimular que as crianças operem de acordo com os padrões estabelecidos, vigiando a si e ao outro, estabelecendo como prática o exercício de “governar” a si mesmo num modelo panóptico no qual todos se tornam polícia de suas ações e das práticas alheias a partir dos modelos tidos como ideais. Práticas aparelhadas por elementos baseados no discurso de funcionalidade, inclusão e adequação. Os olhares são treinados para estabelecer comportamentos aceitáveis, seguindo as determinações sociais, as normas e as regras. Mesmo ao apropriar-se do discurso que se coloca como ideal de respeito às diferenças e a possibilidade de ser diferente há uma massificação de padrões éticos, estéticos e comportamentais.

No entanto, também podemos ressaltar outros movimentos vivenciados na prática cotidiana com as crianças. Embora de forma tímida talvez ou mesmo banalizada cotidianamente, os movimentos de resistência e insurreição – não somente de modelação e adequação – são propulsores do repensar dos

fazerem diário. As resistências são anteriores ao poder, pois se não houver resistência não há necessidade de poder. Não há poder, existem relações de poder.

Mas o que se torna visível ou invisível? Como determinada questão se transforma em problema e como as estratégias vão implementando-se aqui e ali para estabelecermos as produções que foram surgindo como verdade? É necessário refletir sobre as práticas, colocando em foco os pressupostos e os diferentes planos que as atravessam; como se constitui e como começa, buscando pensar sobre como se cria o cotidiano, rastreando, articulando e extraindo ruídos e entendimentos diversos. Deste modo, criamos indagações e perguntas sobre fatos que estão dispersos que produzem e possibilitam práticas outras, acreditando que a vida não é o prescrito, mas tudo que está atravessado.

Quais normas e diferenças são produzidas? Quais instâncias sociais estão envolvidas? Quais são os efeitos de poder dessas relações? O que pensamos como natural é culturalmente produzido e tendemos a achar que o nosso olhar é o certo, o natural. Questionamos então: será que existe mesmo uma única forma de pensar e de fazer? E ainda: “Quando pensamos em educação infantil como prioridade, quando falamos de infância, de que infância estamos falando? O que entendemos por infância enquanto objeto ou sujeito de um projeto educativo prioritário? Quando formulamos a nossa proposta de educação infantil que concepção de infância nós temos?” – apontadas por Arroyo (1995) – são precedentes as considerações em torno da infância, educação e subjetividade.

O modelo determina o comportamento e as pré-determinações existentes a partir deste. Estamos envoltos em determinadas simetrias que promovem fazeres contínuos que não tem cortes, que não se rompem, instituindo uma dominação simbólica que favorece a manutenção e a transmissão de comportamentos e lógicas. São lógicas produzidas que mantêm as formas de vida, de fazeres, de procedimentos, que nos captura em relações permanentes de vigilância permanente dos outros e de nós mesmos. As normas, regras e leis paralisam, assim, a diversidade e assumem um caráter identitário, produzindo identidades que padronizam e enquadram em moldes (pré) decididos. Suscitam uma cisão moral entre bem e mal, melhor e pior, correto e incorreto. O que faz com que neste contexto, como aponta Guattari & Rolnik (1996, p.135), seja necessário “[...] estar alerta para tudo o que bloqueia os processos de transformação no campo subjetivo”.

No entanto nos damos conta dos modelos que vão sendo produzidos e que também produzimos? Problematizamos os processos de subjetivação subalternos agenciados e que também promovemos? Discutimos as práticas, colocando-as em análise a fim de constituir caminhos de entendimento sobre as produções que vão se firmando?

A trajetória formativa e os fundamentos teóricos pelos quais muitas vezes norteamos nossas práticas levam-nos constantemente a buscar uma identidade como referencial. No entanto, não contribuem muitas vezes para pensar que as identidades e atribuições de papéis fragmentam e separam, imobilizando-nos no dia-a-dia por que encontramos-nos enquadrados em uma função ou em um modelo. Contudo, segundo Dias (2011), a chave se encontra na ampliação do nível de suportabilidade e no grau de abertura para experimentar os movimentos e, com isto, criar os contornos que não existiam. Apesar disso, é muito difícil e árdua constituir uma outra racionalidade. É preciso também uma “desaprendizagem” dos processos instituídos, das naturalizações e de seus efeitos em nós (DIAS, 2011). Complementamos, a partir de Rolnik (1997), que o processo – de “desaprendizagem” – apontado por Dias é fomentado pelo desapareço das identidades, pois

O viciado em identidade tem horror ao turbilhão das linhas de tempo em sua pele. A vertigem dos efeitos do fora o ameaça a tal ponto que para sobreviver a seu medo ele tenta anestesiá-lo: deixa vibrar em sua pele, de todas as intensidades do fora, apenas aquelas que não ponham em risco sua suposta identidade. Através deste recalçamento da vibratibilidade da pele, ou seja, dos efeitos do fora no corpo, ele tem a ilusão de desacelerar o processo (p.28).

O desafio, então, é colocar em análise as atribuições de papéis e as identidades fixas que acabam nos imobilizando, buscando desnaturalizá-las à medida que também nos constituem.

A ideia liberal e moderna preconiza o indivíduo como uma unidade, ligada a uma identidade, a uma demarcação, algo imprescindível para ligá-lo a uma identidade presente – essa também produzida a partir da naturalização de ações e comportamentos. A produção identitária está ligada a uma referência que é produzida historicamente e como tal – com suas lógicas – o indivíduo como identidade busca constantemente uma modelação, um padrão. Neste contexto, segundo Mancebo (2004), o indivíduo enquanto conceito da modernidade é

[...] Levado a encontrar o sentido do mundo a partir de si próprio, [...] volta-se para elaboração cada vez mais refinada de sua própria individualidade, fecha-se em sua particularidade, considerando a liberdade, principalmente, como a possibilidade de cultivar seus interesses privados [...] (p.45-46).

As identidades nos conformam em protótipos aceitáveis e tidos como “normais”, sendo necessário comportar-se conforme o esperado e o determinado. O conceito de identidade é modulado e nos engessa em movimentos pré-estabelecidos, fazendo com que as dinâmicas grupais nos levem, muitas vezes, ao fechamento identitário, no qual os comportamentos precisam seguir um modelo único determinado por modos homogêneos de falar, vestir, proceder, agir, e segundo Corrêa (2006) ao fazer diferente saímos da identidade estabelecida, rompemos com os padrões esperados.

Igualmente, é necessário pensar a prática na educação infantil, visto que muitas vezes a mesma volta-se para o diagnóstico do atendimento escolar, sem problematizar a institucionalização de crianças tão pequenas. A prática nesta etapa da educação acaba, deste modo, ressoando no cotidiano das crianças e das famílias, através da implementação de práticas e regras que dizem como a “vida” deve ser tecida, representando, assim como para Clarice Lispector (1995, p.55), que “Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser...”. Não deveríamos vivenciar nos espaços de educação voltados as crianças a perpetuação da ideia da educação infantil como aparelho de base ao Ensino Fundamental, cujo objetivo está acondicionado em torno da ampla “fabricação” de crianças alfabetizadas.

Este olhar muitas vezes é negado socialmente ou politicamente através do enaltecimento do “corpo” genérico, que não permite a percepção dos corpos que não se adequam ao padrão (SENNETT, 2003). O fazer e ser diferente são negados pela permanente busca por identidades, nos imobilizando em práticas recorrentes e padrões moralistas. Rolnik (1997a) afirma que

[...] a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de *kits* de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural, etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade. (p.19)

Mas o que é invariante e não variante? Como dar visibilidade ao que não está convencionalizado? Como nos desvencilhar de técnicas de assujeitamento que em sua produtividade condicionem as subjetividades? Para Guattari (1990) é vital que

[...] se organizem assim novas práticas micropolíticas e microssociais, novas solidariedades, uma nova suavidade juntamente com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações inconscientes. Parece-me que essa é a única via possível para que as práticas sociais e políticas saiam dessa situação [...] os diversos níveis de prática não só não têm que ser homogeneizados, ajustados uns aos outros sob uma tutela transcendente, mas, ao contrário, convém engajá-los em processos de *heterogênese* (p.35).

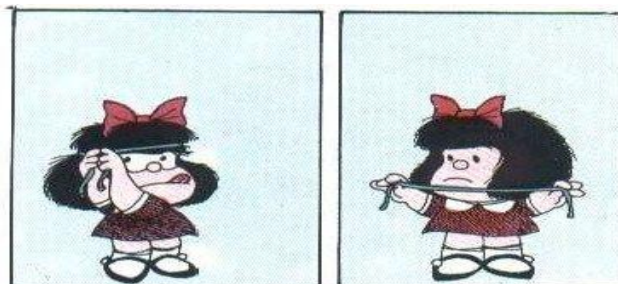
De tal forma que não podemos perder de vista que subjetividade é diferente de essência, à medida que, segundo Foucault (1993), não há essência física e estática, mas há uma essência “mutante” historicamente, pois para ele essência não se constitui metafisicamente, é uma construção histórica. O ser não tem essência tem uma essência histórica que da mesma forma que apareceu pode desaparecer, não tem nenhuma garantia de permanência. Deste modo, a produção de subjetividade também ocorre no campo da razão, a qual precisa ser questionada, visto que também é “feito” de tantas outras produções e agenciamentos. De acordo com Rolnik (1999):

O contorno de uma subjetividade delineia-se a partir de uma composição singular de forças, um certo mapa de sensações. A cada novo universo que se incorpora, novas sensações entram em cena e um novo mapa de relações se estabelece, sem que mude necessariamente a figura através da qual a subjetividade se reconhece. Contudo, à medida que mudanças deste tipo acumulam-se, pode tornar-se excessiva a tensão entre as duas faces da subjetividade – a sensível e a formal. Neste caso, a figura em vigor perde sentido, desestabiliza-se: um limiar de suportabilidade é ultrapassado. A subjetividade tende então a ser tomada por uma inquietude que a impele de tornar-se outra, de modo a dar consistência existencial para sua nova realidade sensível (p. 207).

O processo de adequação promovido muitas vezes pela escola precisa ser lido e relido nos diversos cenários e retratos do dia-a-dia. Um veículo propulsor de análise das questões que podem se apresentar no contexto educacional é a “leitura” de quadrinhos e tirinhas que se utilizam em geral de personagens infantis para satirizar situações cotidianas que muitas vezes desconsideramos.

Aparente brincadeira de criança, a leitura de histórias em quadrinhos pode muito bem nos levar a sérias e importantes reflexões sobre o mundo em que vivemos. O mais interessante em tudo isso é que ao mesmo tempo em que aprendemos e nos conscientizamos podemos nos divertir e rir de nossos descaminhos e imperfeições (MACHADO, 2007, p.6).

Os quadrinhos apresentados abaixo da personagem Mafalda – criada na Argentina na década de 1960 pelo quadrinista portenho Quino – colocam em análise inúmeras situações, frases, relatos do cotidiano, entre outros fatos que podem ocorrer na relação das e ou com as crianças em uma instituição de educação infantil. A personagem Mafalda, apresentada nas situações a seguir, nos ajuda na discussão que propomos, visto propagar caminhos para um repensar das relações e das práticas que se estabelecem cotidianamente nas escolas e também em creches e pré-escolas.





A leitura das situações apresentadas nos quadrinhos de Quino nos permite pensar que o professor, a escola e todos os demais especialistas não deveriam ser transmissores de saberes, mas fomentadores da curiosidade, proporcionando espaços e atividades para que as crianças experimentem, arrisquem e criem hipóteses. Os movimentos de resistência estão presentes diariamente. São potentes. A questão é: O que é tão visível que ninguém vê?

3- Educação Infantil: estranhamentos constitutivos de um repensar – Algumas considerações finais

O olhar voltado para os fatos diários do contexto educacional deve permitir entendê-los como acontecimentos que transbordam resistência e são sobrecarregados de potência, mas também indicam processos de subjetivação dos sujeitos. A leitura dos momentos cotidianos precisa estar para além de formar bons cidadãos e bons assujeitados, possibilitando a construção de uma subjetividade para a resistência e não uma subjetividade pacata, assujeitada e controlada. Favorecer que a vida encontre outros movimentos, outros braços, outros rumos e não somente o curso determinado a priori, é um caminho possível dentre tantos outros.

Carecemos permanecer “metendo” coisas na cabeça das crianças? É esta a prática que buscamos, queremos e promovemos? É imprescindível continuar a propagação de ensinamentos sem contexto e significados? Perguntamos-nos o que sabem as crianças? O que consideramos importante? Ou ainda o que é de fato importante e para quem? Por que não fazemos estes questionamentos? Ainda há a perpetuação da crença – seja por meio dos discursos instituídos ou pelas práticas voltadas à infância ou por ambos – que a criança não tem um saber, mantendo a lógica que entende a infância como “sujeito da falta”, daquele que necessita de cuidado e educação enquanto modelação,

enquadramento, controle e disciplinarização e, ainda, com o argumento de que será bom para o futuro daquele “futuro cidadão”.

Mas há resistências, há situações – como as apresentadas nos quadrinhos acima – vivenciadas e experienciadas cotidianamente por diferentes “Mafaldas”, há movimentos que inventam novos caminhos que arriscam possibilidades. É preciso vê-los com outros olhos, como possibilidade de outras subjetividades. Não é “descobrir”, mas pensar o que somos para que então deixemos de ser o que acreditamos ser o único possível, o que reproduzimos e mantemos.

É preciso analisar nossas próprias práticas, perceber implicações, os atravessamentos e as relações de saber-poder que produzimos ou que ajudamos a construir e pelas quais também somos determinados. O pensado não pode ocupar o lugar da potência de pensar, a não ser que o pensado seja potência ele também e não apenas o que está posto como verdade, instituído. É necessário “ler” nosso cotidiano, tensionar nossas verdades, estar atento às resistências e potências que se anunciam diariamente. Embora estejamos vivenciando comportamentos, normas, regras e modelos que se repetem e agenciam a confirmação de um passado que custeia o sistema de ideias do presente, produzindo e estabelecendo disciplinas no contexto da educação infantil, as relações de poder também envolvem, e, fundamentalmente, promovem liberdade e resistência como potência de ação, como as que podemos “ler” nas situações apresentadas por Quino e que em muito se assemelham ao cotidiano.

Assim, discutir a disciplina e a hierarquia no cotidiano da educação infantil são pedras basilares para o repensar dos fazeres nesta modalidade de ensino, à medida que muitas vezes nestes espaços a ordem necessita ser cumprida maquineamente a fim de se educar, fazer obedecer e modelar o corpo. Como se produzem historicamente as práticas e os conceitos, e como o fato se constitui em “nós”, são dimensões fundamentais para a análise que se apresenta no campo da educação infantil para trazer à tona as implicações que estão presentes nas normalizações produzidas, nas naturalizações cotidianas, nas modelações instituídas, no sistema de regras cada vez mais sofisticado que vivenciamos dia a dia nestes espaços.

Faz-se necessário um outro tempo para a educação infantil. Tempo que não exija reproduções como nos aponta o quadrinho da Mafalda... Tempo que rompa com a emergência, com a necessidade expressa de ser rápido e veloz... Tempo que não seja representativo da vida como definição de tendências (LAZZARATO, 2003). Tempo de voz e conseqüentemente de vez à criança. Tempo para desestabilizar-se, como proposto por Rolnik, para considerar as sutilezas do cotidiano. Momentos de ouvir, ter paciência, de fazer um outro tecido para o momento vivido, de dar espaço para que as crianças se expressem livremente, não só com a palavra, mas também com as diversas formas de expressão, quando cada experiência é uma experiência diferenciada.

Desta forma, não nos caberia permanecer indignados, mas ousar lutar. Inventar outras formas, estar aberto às transformações que vêm sem selo de garantia de um “melhor” absoluto, apostando em perspectivas de mudança que são provisórias e precisarão ser sempre problematizadas. Abertura para um indefinido que a seguir se limita. Não há receitas. Precisamos ter coragem de abandonar certezas presentes e nos permitirmos criar outras estratégias. O contemporâneo não fala de um tempo de servidão, mas produz em nós essa certeza e nos joga para a impotência; não é ele o vilão e sim nossa crença na soberania das forças de dominação e a cegueira produzida por análises maniqueístas do presente (MACHADO, 1999, p.161).

Uma vez que, segundo Passetti (2009), é “no perigo que pulsa a vida [...] Estamos num momento propício para arruinar condutas – como são todos os momentos –, livres de guias e propenso a ensaios de existências”. Momento propício para uma vida libertária que implica práticas inovadoras, andando por fora das prevenções alardeadas. Sob essa perspectiva, corremos riscos e temos que corrê-

los, e isso não tem haver com direito e muito menos com direitos naturais, mas com prestar atenção ao que se passa na vida, no mundo e na sociedade. Um dos caminhos possíveis é tentarmos nos deslocar do mundo de adesão e assujeitamento, arriscando ações libertárias que compreendam práticas inovadoras e contrárias à uniformização das diferenças. Assim, talvez se inicie um caminho no qual a criança não é mais vista como uma consumidora de costumes, valores e regras, mas sim como uma potente criadora de múltiplos fazeres e saberes.

Precisamos na educação infantil tensionar as práticas cotidianas, dando visibilidade a outras formas de fazer cotidiano. Questionar as posições arraigadas e as naturalizações das práticas, discutindo o processo de trabalho e estratégias de resistência. Na experimentação há criação. Ver o mundo como diferença e as verdades em suas transitoriedades, compreendendo que onde há poder há resistência e, principalmente, há potência. Estabelecer regiões limítrofes de possibilidade de outros espaços de discussão. Outros espaços criativos, mas não absorto na criatividade como exigência de vida.

Assim, constituiremos, possivelmente, “linhas de fuga” – como proposto por Deleuze e Guattari (2008) – em busca de “uma vida não fascista”, como convida Foucault (1993a), para os fazeres e saberes de e na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia. **Arqueología de la escuela**. Tradução de Estela Scheinvar. Madrid: La Piqueta, 1991.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O significado da infância**. Revista do professor - educação infantil. São Paulo, 1995.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Introdução a uma vida não-fascista**. In: PELBART, Peter; ROLNIK, Suely (Org.). Cadernos de Subjetividade. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1, 1993a, p. 197-200.

GÓMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 127 - 42.

LAZZARATO, Maurizio. **Para uma definição do conceito de “bio-política”**. In: CMI Brasil Centro de Mídia Independente. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/09/262958.shtml>

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995a.

MACHADO, Leila D. **O rei está nu. Ética** In: BARROS, Maria Elizabeth. (Org.). *Psicologia: Questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.

MACHADO, João Luís Almeida. **Toda Mafalda Quadrinhos críticos, charmosos e engraçados**. 2007. <http://www.planetaeducacao.com.br/portal>. Acesso em Maio/2012

MANCEBO, Deise. **Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimento atuais**. In: MANCEBO, Deise & JACÓ-VILELA, Ana Maria. *Psicologia Social: Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo do aluno na modernidade**. *Revista Educação – Especial Foucault pensa a educação*. São Paulo, v. 3, 36-45. 2007.

ORLANDI, Orlando. **Teoria e Prática do Amor à Criança introdução à pediatria social no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PASSETTI, Edson. **Palestra Foucault anti-fascista, São Francisco de Sales e atitudes parrhesiastas**. 2º Colóquio Internacional de Filosofia Política Estratégias, Relações de Poder, Liberdade do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFRJ realizado no Rio de Janeiro de 24 a 25 de Agosto de 2009.

ROLNIK, Suely. **Novas figuras do Caos: mutações da subjetividade contemporânea**. In: SANTAELLA, Lucia e VIEIRA, Jorge A. (org.). *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências*. São Paulo: Face e Fspesp, 1999, pp.206-21.

_____. **Uma insólita viagem à subjetividade**. In: LINS, Daniel. *Cultura e Subjetividade, Saberes Nômades*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 25-34.

_____. **Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização**. In: LINS, Daniel. *Cultura e Subjetividade, Saberes Nômades*. Campinas: Papyrus, 1997a, p.19-24.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo Capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHEINVAR, Estela. **O Feitiço da Política Pública**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.