

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MAIA MOREIRA

**FOUCAULT E O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO DE JANEIRO

2018

MARIANA MAIA MOREIRA

**FOUCAULT E O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea.

RIO DE JANEIRO

2018

Moreira, Mariana Maia

M835

Foucault e o corpo na Educação Infantil / Mariana  
Maia Moreira. -- Rio de Janeiro, 2018.

93

Orientador: Miguel Angel de Barrenechea.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2018.

1. Educação Infantil. 2. Corpo. 3. Disciplina. I.  
Barrenechea, Miguel Angel de, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

Dissertação intitulada: *FOUCAULT E O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, de autoria da mestrande: Mariana Maia Moreira, aprovada em 19/04/2018, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores doutores:

---

Professor Doutor Miguel Angel de Barrenechea  
Orientador – UNIRIO

---

Professora Doutora Maria Helena Lisboa da Cunha – UERJ

---

Professor Doutor José Damiro de Moraes – UNIRIO

---

Professora Doutora Lucrécia Paula Corballa Castelo Branco - FIOCRUZ

## **AGRADECIMENTOS**

Colocar um ponto final nesta dissertação não foi fácil, foram muitas coisas iniciadas e muitas coisas terminadas. Gostaria de agradecer ao meu orientador Miguel Angel de Barrenechea que durante todo o processo de feitura desta dissertação me acompanhou e me orientou com afinco, foram muitos encontros e muitas conversas. Ao grupo de pesquisa com quem tive muita troca. À banca, professores: Maria Helena Lisboa e José Damiro, pela disponibilidade de participarem e contribuírem com questões para essa pesquisa. À minha família que, mesmo que eu tenha me ausentado em alguns momentos, soube compreender o motivo da ausência e esteve sempre ao meu lado.

Gostaria de agradecer à Capes por ter me concedido uma bolsa de fomento à pesquisa, o que possibilitou com que me dedicasse integralmente ao mestrado. Ao banco Santander que disponibilizou um edital de auxílio para alunos da pós-graduação para que cursassem uma parte de sua pesquisa em alguma instituição conveniada com a RedMacro Universidades, o que me concedeu a possibilidade de fazer um intercâmbio na Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina o que fez com que eu tivesse um outro olhar para esse texto. À professora que me acompanhou na Universidad Nacional de Córdoba, Adriana Barrionuevo, pela ajuda e material disponibilizado.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos que acompanharam de perto as minhas crises quando não conseguia escrever e estiveram comigo, como minha família, em meu intercâmbio.

Agradeço ao João por ter feito café muitos dias de manhã e por ter ido várias vezes na xerox do centro da cidade imprimir esta dissertação.

Em suma, gostaria de agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para a tessitura desta dissertação.

## **RESUMO**

Esta dissertação procura discutir e problematizar o disciplinamento dos corpos na educação infantil a partir da análise que Michel Foucault faz sobre o poder disciplinar, que atua modelando o corpo por meio de práticas discursivas e não discursivas que visam a produção de corpos dóceis e submissos para que se alcance rapidez e eficácia nas atividades das instituições pedagógicas. A prática escolar de organização das turmas, da vigilância, dos exercícios, é entendida como um exame cujo objetivo é conhecer a criança escolar no detalhe para assim, melhor utilizá-la. Esta prática implica na normalização dos indivíduos: exclui, distribui, classifica, determina o normal e o anormal. Analisaremos alguns textos de pesquisadores que apresentam algumas condutas escolares em busca de esclarecermos possíveis práticas de homogeneização das condutas a partir de uma lógica disciplinar, tais como: os momentos de alimentação; os horários para descansar; o tempo para brincar e os rituais pedagógicos, aqui entendidos como as datas comemorativas do calendário escolar. Nossa pesquisa será teórico-bibliográfica e por isso nos debruçaremos sobre alguns textos que possam nos ajudar a entender a rotina da educação infantil e a partir destes analisaremos os mecanismos disciplinares que atuam sobre o corpo do educando. A partir da análise arqueogenealógica proposta por Foucault passamos a entender que os mecanismos escolares que incidem sobre o corpo do educando não são naturais, sendo fruto de uma convenção social. Quando nos damos conta desta não-naturalidade, passamos a pensar o novo e podemos, a partir de uma microfísica, resistir à normalização imposta ao corpo do sujeito criança escolar.

**Palavras-chave: Corpo – Disciplina – Educação Infantil.**

## **RESUMEN**

Esta disertación busca discutir y problematizar la disciplinabilidad de los cuerpos en la educación infantil a partir del análisis que Michel Foucault hace sobre el poder disciplinario que actúa modelando el cuerpo por medio de prácticas discursivas y no discursivas que apuntan a la producción de cuerpos dóciles y sumisos para que se alcance rapidez y eficacia en las actividades de las instituciones pedagógicas. La práctica escolar de organización de las clases, de la vigilancia, de los ejercicios, es entendida como un examen cuyo objetivo es conocer al niño escolar en el detalle para así, mejor utilizarla. Esta práctica implica la normalización de los individuos: excluye, distribuye, clasifica, determina lo normal y lo anormal. Analizamos algunos textos de investigadores que presentan algunas conductas escolares en busca de esclarecer posibles prácticas de homogeneización de las conductas a partir de una lógica disciplinaria, tales como: los momentos de alimentación; los horarios para descansar; el tiempo para jugar y los rituales pedagógicos, aquí entendidos como las fechas conmemorativas del calendario escolar. Nuestra investigación será teórico-bibliográfica y por eso nos ocuparemos sobre algunos textos que puedan ayudarnos a entender la rutina de la educación infantil ya partir de éstos analizaremos los mecanismos disciplinares que actúan sobre el cuerpo del educando. A partir del análisis arqueogénetico propuesto por Foucault pasamos a entender que los mecanismos escolares que inciden sobre el cuerpo del educando no son naturales, siendo fruto de una convención social. Cuando nos damos cuenta de esta no-naturalidad, pasamos a pensar lo nuevo y podemos, a partir de una microfísica, resistir a la normalización impuesta al cuerpo del sujeto niño escolar.

**Palabras clave: Cuerpo - Disciplina - Educación Infantil.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
1- DISCURSO, PODER E NORMA NA EDUCAÇÃO FORMAL: O CORPO DISCURSIVO.....	17
1.1 Formação discursiva: dispersão e repartições dos enunciados.....	22
1.2 O sujeito do discurso educacional.....	27
2- DISPOSITIVOS DISCIPLINARES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O CORPO DISCIPLINADO.....	34
2.1 A normalização produzida pelos discursos pedagógicos.....	41
2.2 Os recursos para o bom adestramento.....	51
2.3 A rotina na educação infantil.....	61
3- ROTINA E EDUCAÇÃO: O CORPO CERCEADO.....	70
3.1 O descanso.....	77
3.2 A alimentação.....	79
3.3 A brincadeira “livre” .....	82
3.4 Os rituais comemorativos .....	84
À GUIA DE CONCLUSÃO: O CORPO RESISTENTE.....	88
<b>Referências</b> .....	91



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a questão do corpo disciplinado na Educação Infantil, a partir do referencial teórico de Michel Foucault relativo ao poder, sobretudo àquele referente ao disciplinar, para uma compreensão das relações que se dão na escola, atingindo e modelando o corpo do educando. Vale esclarecer que corpo disciplinado é aquele enquadrado nos valores da sociedade, é construído a partir das relações que se estabelecem socialmente.

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será de um saber clínico (FOUCAULT, 1979, p.189).

Buscaremos traçar uma relação das ideias de Foucault acerca do corpo disciplinado, normatizado com o processo de formação das crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil. Para o filósofo esse corpo é construído pelos limites que definem as noções de identidade e diferença, critérios que são determinados pelo saber clínico que dita o normal e o anormal, isto só é possível quando surge um saber sobre o homem, que por meio de um processo que busca comparar, hierarquizar, homogeneizar, excluir, determina a "normalidade". Segundo Foucault, a escola é uma das “instituições de sequestro”, pois interna o indivíduo, durante um longo período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensa etc.

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Sendo a escola, conforme define Foucault, uma “instituição de sequestro” que tem como objetivo veicular determinadas práticas discursivas, ou seja, falar a partir de

determinadas regras e expor as relações que ocorrem dentro do discurso e se formam a partir de um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; e de práticas não discursivas que constituem a arquitetura, o espaço, o tempo etc. Podemos inferir que com o aumento das matrículas de crianças em creches e pré-escolas<sup>1</sup>, cresce o número de corpos disciplinados, submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados, por práticas discursivas e não discursivas, já que é na escola que esses educandos passarão alguns anos de suas vidas.

De acordo com Foucault a disciplinarização, ato de disciplinar, visa um domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas para que se opere como se quer, alcançando rapidez e eficácia nas atividades exigidas em um determinado sistema social. Essa prática representa um poder disciplinar, e está presente nas instituições sociais, dentre elas a escola. O poder disciplinar emerge no século XVII e XVIII, com o advento do capitalismo e consolida-se no século XIX, permanecendo até os dias de hoje; substituindo o suplício, no qual o corpo do delinquente era esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo, ou, pensando na escola, onde a criança era punida com castigos físicos: palmatórias, ajoelhar no milho, ficar em pé durante a aula inteira etc. por um poder que atua sobre o corpo de forma mais sutil:

O essencial da pena que nós, juízes, infligimos, não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, “curar”; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores. Existe na justiça moderna e entre aqueles que a distribuem uma vergonha de punir, que nem sempre exclui o zelo; ela aumenta constantemente: sobre essa chaga pululam os psicólogos e o pequeno funcionário da ortopedia moral (FOUCAULT, 2014, p.15).

O poder disciplinar atua sobre o corpo dos indivíduos, no sentido de produzir “corpos dóceis”<sup>2</sup>. Esses corpos submissos e exercitados, aumentam as forças do corpo

<sup>1</sup> Vide Censo do IBGE de 2010, onde observamos que 25,1% das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade estão matriculadas na Educação Infantil.

<sup>2</sup> “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (...) Trabalhar detalhadamente o corpo, exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimento, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto do controle passa a ser a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (...) Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2013, p. 132-133).

em termos econômicos e diminuem essas mesmas forças em termos políticos, pois modelam o corpo para que se produza com a máxima eficácia, rapidez, com economia de tempo, e extingue o tempo para refletir sobre o que se faz, submetendo os indivíduos a obediência e enquadrando-os nos valores da sociedade.

Foucault afirma que a escola é um lugar privilegiado de proposições pedagógicas para a adequação do indivíduo às regras sociais. Nessa instituição um corpo se relaciona com o outro por meio de um aparato de regras sociais sob o propósito de adequação e da aprovação social.

A criança na educação infantil passa a ser educada para a contenção e o controle dos gestos: modo de olhar, de falar, de agir, de rir etc. Ela é inserida na imensa teia de relações de poder existentes na sociedade e é adestrada pela disciplina – uma manipulação calculada dos aspectos corporais, de seus gestos, de seus comportamentos.<sup>3</sup>

A disciplina pressupõe uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições de receitas e dados (FOUCAULT, 2013, p.136).

O educando vai aprendendo desde a infância como deve se comportar na sociedade. Esse adestramento é estabelecido socialmente, através de um conjunto de normas. Segundo Foucault (2013, p.178-179), a sociedade estipula aquilo que é determinado como normal e anormal, através dos discursos dos especialistas, médicos, pedagogos, engenheiros etc.

O filósofo defende que a disciplina, em contraponto com o suplício e a punição física, nasce com a Modernidade “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2013, p.143). Em *Vigiar e punir* (1975), embora não tenha a pretensão de desenvolver uma abordagem

---

<sup>3</sup> Uma imagem que pode ilustrar esse adestramento dos corpos é a de N. Andry. *A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo*. p. 1749, reproduzida por Foucault no livro *Vigiar e Punir*. Nessa imagem o tronco da árvore é amarrado à um pedaço de madeira ereto para que se possa corrigir o tronco ondulado desta árvore. Pensando nos corpos infantis, utilizamo-nos de vários mecanismos, que serão abordados ao longo desta dissertação, para deixá-los em conformidade com o que a sociedade impõe.

detalhada sobre a escola, reconhece, principalmente no terceiro capítulo, que a escola é um dos lugares de disciplinarização dos corpos<sup>4</sup>.

Foucault foi um dos filósofos empenhados em analisar como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar as instituições da modernidade e o assim chamado sujeito moderno. Com base em Foucault pôde-se observar a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a (em) formam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.

É importante ressaltarmos que Foucault escreveu a partir de um referencial europeu, mas seus conceitos vêm sendo utilizados como referência para a problematização de questões no campo da educação brasileira. Gadelha (2009)<sup>5</sup> convida-nos a deixar de lado as intenções de ler a obra de Foucault rigidamente, a quebrar os nossos próprios limites estabelecidos pelo respeito a tal figura e, assim, começar o que poderia ser chamado de uma conversação com ele, no sentido de permitir que ele nos ajude a pensar sem deixá-lo pensar por nós.

O filósofo apresenta em seus textos um referencial teórico importante para o nosso objeto de investigação, nesse sentido utilizaremos a caixa de ferramentas foucaultiana<sup>6</sup> para analisarmos a docilização do corpo na educação infantil.

A disciplina tem como proposta tornar o corpo mais eficiente e mais dócil. Ela estipula o que pode fazer e o que não deve fazer. Com base em tecnologias disciplinares<sup>7</sup>. Segundo Foucault isto significa organizar a multiplicidade dispersa das populações e transformá-las em um grande corpo produtivo, aplicando-o como extensão

---

<sup>4</sup> Neste capítulo Foucault apresenta a Disciplina: corpos dóceis, os recursos para um bom adestramento e o panoptismo. Em muitas partes deste capítulo o filósofo cita a escola como uma das instituições disciplinares.

<sup>5</sup> Professor da Universidade Federal do Ceará que trabalha nas proximidades do encontro entre filosofias da diferença e educação, com ênfase nas políticas e processos de subjetivação contemporâneos e nas relações entre biopolítica, governamentalidade neoliberal e educação nas sociedades de controle.

<sup>6</sup> Segundo Foucault a Filosofia deve ser vista como uma caixa de ferramentas, nesta encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos. “Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros, seja *História da loucura*, seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!” (FOUCAULT, 2006, p.52).

<sup>7</sup> Repartição do tempo, controle da atividade, distribuição no espaço etc. – constrói-se uma "anatomia política" (FOUCAULT, 2013, 134).

das máquinas, para melhor competência deste, diretamente ligada a maior enquadramento. Assim, desenvolvem-se formas para aperfeiçoar as forças corporais, pois as tornam mais frágeis naqueles momentos em que poderia desenvolvê-las mais fortes, para transgredir a disciplina. Em outras palavras, com o poder disciplinar produz-se, sempre, algum tipo de exercício para fragilizar o corpo.

O corpo, segundo Foucault, é modelado e marcado pela sociedade que faz parte e expressa uma determinada realidade social, econômica e cultural. Ele é fabricado a partir de múltiplas relações que o homem estabelece em sociedade. A escola é uma instituição formal que veicula os saberes estabelecidos socialmente e enquadra o corpo dos educandos dentro dos padrões convencionais, reproduzindo dicotomias e políticas da verdade que estabelecem o que é o certo e o errado. As crianças são indivíduos com relações com outros e, por isso, sujeitas a influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de suas identidades e comportamentos.

Buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre o processo de disciplinarização na educação infantil a partir do pensamento do filósofo francês, analisando o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias do poder vigente. Para concretizar a pesquisa utilizaremos textos de pesquisadores que narram as suas experiências cotidianas na escola de educação infantil. Não pretendemos nesta dissertação, tratar de um todo, mas de uma pequena parte que nos é narrada.

Segundo Foucault, a formação do sujeito<sup>8</sup> ocorre a partir da relação com a exterioridade, para o filósofo, sujeito é a figura singular, individualizada pela ação sobre o corpo, por meio do adestramento do gesto, da regulação do comportamento e da interpretação do discurso, ou seja, há um saber sobre o corpo que determina, que forma, que constrói o sujeito, sendo assim, o sujeito é construído historicamente nas relações com outrem. Já a subjetividade é constituída pela ação dos outros sobre o sujeito, o sujeito é dividido a respeito dos outros é classificado como louco, hiperativo, inteligente etc.

---

<sup>8</sup> Para Descartes o “eu pensante”, é fundamental para que se firme a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, desde sempre preexistente ao mundo social. Foucault, em vez de entender o sujeito como algo já dado a priori, buscou averiguar não só como se constituiu essa noção de sujeito da Modernidade, mas como nos tornamos sujeito (assujeitado) a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência e autoconsciência (VEIGA-NETO, 2011, p. 110-111).

Na concepção de Foucault, a escola é uma instituição onde a disciplina<sup>9</sup> constitui o eixo central da formação dos sujeitos. Ser sujeito escolar, neste caso, não significa ser um sujeito de qualquer modo, “o que um indivíduo é ou não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade” (KOHAN, 2003, p. 81). Na educação escolar, muitas experiências vivenciadas pelos indivíduos que frequentam a escola são marcadas por regras e procedimentos que colaboram para a formação de corpos dóceis, para o disciplinamento e para a uniformização das subjetividades. Segundo Machado (1979), “O poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber”. Esses processos se desenvolvem com a participação dos professores, em consonância com o currículo escolar e as práticas pedagógicas que são levados a adotar no contexto escolar em que atuam. Essa fabricação dos corpos “maleáveis e moldáveis” não se constitui de forma repressiva, mas de maneira tão sutil que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas como instrumentos de individuação.

Sendo assim, com base nesse pensamento de Foucault, investigaremos a disciplinarização no processo educacional, dando ênfase à educação infantil, pois entendemos que na fase de 0 a 6 anos, os mecanismos de disciplinarização se apresentam com maior eficácia, buscando a normalização dos corpos das crianças. A organização e disciplinarização dos saberes que circulam no espaço escolar se configuram através de atravessamentos de práticas diversas constituídas nas constantes mudanças nos diferentes âmbitos da sociedade. Desta forma, a criança passa a ser percebida como alguém especial, que necessita ser educada, cuidada, ensinada. A educação, em nossa sociedade, investe em formar indivíduos que lhe sejam úteis e produtivos. Assim, a escolarização torna-se parte desses interesses, preocupando-se em formar sujeitos que, através do trabalho, contribuam para o sucesso econômico. A criança escolarizada passa a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento a fim de agir sobre o corpo infantil em estado escolar.

Analisaremos como os dispositivos disciplinares funcionam e constituem, moldam sujeitos, que veem essa moldagem como natural. Cabe ressaltar que dispositivo é uma rede que se estabelece entre os aspectos ditos e não ditos, estratégias de relações

---

<sup>9</sup> A disciplina é caracterizada por uma microfísica do poder que resulta em pequenas ações sobre o corpo para garantir uma potencialidade econômica e pouco pensamento político (FOUCAULT, 2013, p.133-134).

de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Investigaremos a naturalização da disciplina e as técnicas de distribuição do corpo no espaço, a serialização das atividades, divisão em séries etc., e os instrumentos de dominação – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

No primeiro capítulo, a partir do estudo das obras de Michel Foucault: *As palavras e as coisas* (1966); *A ordem do discurso* (1970), assim como aquelas escritas por estudiosos do pensamento do filósofo, em especial: Machado (1981), Levy (2011) e Díaz (2004), analisaremos os conceitos de discurso e enunciado presentes nas pesquisas arqueogenéticas<sup>10</sup> de Foucault. Pesquisaremos a formação do discurso; o sujeito do discurso educacional; a normalização produzida através dos discursos pedagógicos.

No segundo capítulo, analisaremos a emergência do poder disciplinar (FOUCAULT, 1975), na concepção foucaultiana. Para elucidar esse tema utilizaremos em especial *Vigiar e Punir* (1975) e o trabalho de alguns comentadores como Veiga-Neto (2011), Araújo (2001) e Machado (1981). Para compreendermos essa emergência é de suma importância abordarmos o poder soberano<sup>11</sup>. Analisaremos o processo de constituição da sociedade disciplinar e a função das instituições disciplinares que, a partir da elaboração de formas específicas de vigilância, controle, exame e normalização, têm como objetivo a produção de um sujeito disciplinado, dócil, útil.

E por último, no terceiro capítulo, estudaremos algumas rotinas da educação infantil, tais como: *o descanso, a alimentação, os momentos de brincadeira e os rituais pedagógicos*. Estes aspectos do cotidiano escolar podem ser considerados práticas que têm efeitos disciplinares, pois posicionam os indivíduos em certos modos de ser e de existir, propiciando formas de experimentar o mundo e nele se experimentarem. Tais efeitos dizem respeito aos modos como são demarcados os ambientes em que as crianças podem ou não circular, o que elas devem ou não comer, quando devem dormir, quando podem brincar, o que podem ou não fazer, o que elas devem ou não comemorar e como isso deve ser feito.

---

<sup>10</sup> Por pesquisas arqueogenéticas entendemos a junção do conceito de arqueologia foucaultiano – extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo, compreender como em um determinado campo, dado discurso se formou, como surgiu e se configurou um discurso legitimado sobre dado assunto – ao conceito de genealogia – parte da questão do *porquê* para explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes (FOUCAULT, 1979, p.X).

<sup>11</sup> Poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos, refere-se à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza, fundamenta o poder na existência física do soberano, permite fundar o poder absoluto no gasto irrestrito (FOUCAULT, 1979, p. 187-188).

Para elucidar a importância da desnaturalização das práticas do cotidiano e a evidencição dos seus efeitos nos corpos dos educandos é de suma importância a utilização do livro: *Vigiar e Punir* (1975), assim como a tese da professora Kátia Schaefer, intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (2015) e o livro: *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* (2008), de Maria Carmen Barbosa e a tese de doutorado de Karla Reynosa: *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo* - os dispositivos normalizadores presentes nesta modalidade de ensino. Como nossa pesquisa será teórico-bibliográfica analisaremos textos nos quais apresentam-se as experiências do educador na educação infantil, e assim faremos uma releitura desses textos a partir de uma perspectiva de análise foucaultina.

Analisar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana, significa discutir o processo de constituição de uma educação disciplinar a partir das disposições epistemológicas – sujeito como objeto de saber - e do poder disciplinar que se instituiu na sociedade, fabricando formas de vida e individualidades. Nosso fio condutor de investigação será a questão do corpo, e por isso nomeamos os capítulos de: 1- o corpo discursivo; 2- o corpo disciplinado; 3- o corpo cerceado. Discutiremos a ideia de que o corpo disciplinado é formado por práticas discursivas - enunciado e discurso - e não discursivas – instituições, processos sociais etc., estes dispositivos influenciam diretamente a construção de um sujeito educacional, principalmente na educação infantil, sustentaremos a tese de que é nesse período educacional em que as práticas disciplinares se iniciam dentro de uma instituição formativa e é nesse momento que se inicia a produção de uma criança como sujeito educacional.

## **1- DISCURSO, PODER E NORMA NA EDUCAÇÃO: O CORPO DISCURSIVO.**



Os textos do filósofo francês Michel Foucault tornam possível investigar a educação, a partir da perspectiva da análise dos sistemas de saber, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio<sup>12</sup>. O *eu*, na ótica foucaultiana, é construído historicamente, através de forças de poder-saber que se articulam. Corpo e alma entendidos como sustentáculos das forças de poder e de saber, que se articulam estrategicamente na história da sociedade ocidental; essa alma, enquanto aspecto discursivo de produção de uma série de conceitos geridos ao redor e através do corpo, é o depositário histórico de verdades que permite um acesso direto do saber-poder sobre tais corpos. Em clara oposição ao *eu* cartesiano<sup>13</sup>, no qual haveria uma dualidade corpo e alma, a alma busca o conhecimento da verdade e o corpo é responsável pelas sensações.

Pois, se eu disser: “eu vejo” ou “eu ando, logo existo” e entender isso da visão ou do andar, que se realizam com o corpo, a conclusão não é absolutamente certa, visto que, como muitas vezes ocorre nos sonhos posso presumir que estou vendo ou andando, ainda que não abra os olhos e não saia do lugar e, talvez, até mesmo, ainda que não tenha um corpo. Mas, se eu entender isso do próprio sentido ou da consciência de ver ou de andar, ela é inteiramente certa, porque se refere neste caso à mente, que é a única a sentir ou pensar que está vendo ou andando (DESCARTES, 2002, p. 29).

Veremos que na obra de Foucault há três perspectivas diferentes que serão abordadas por alguns comentadores, tais como Veiga-Neto (2011), Silvio Gallo (2014), Roberto Machado (1979) etc. Essas três fases do filósofo francês são respectivamente: a arqueologia – o filósofo procura fazer uma ontologia histórica<sup>14</sup> de nós mesmos em relação à *verdade* através da qual nos constituímos como sujeito do conhecimento<sup>15</sup>. A genealogia – tenta produzir uma ontologia histórica de nossos modos de sujeição em

<sup>12</sup> A partir de um exercício sobre si mesmo, do governo de si, do controle de apetites e de domesticação de afetos, o sujeito escolhe seu modo de ser e a maneira como pretende se portar. É uma maneira ativa do indivíduo constituir a parte mais secreta de sua subjetividade, compreendendo por subjetividade “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

<sup>13</sup> *Eu* cartesiano, proveniente da concepção de Descartes. Ver, por exemplo, *Discurso do método*: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.

<sup>14</sup> Ontologia histórica ou ontologia do presente é o vínculo entre filosofia, história e atualidade. Quais limites podemos questionar e transgredir na atualidade. “dizer o que existe, fazendo-o aparecer como podendo não ser como ele é” (FOUCAULT, 2007, p.325).

<sup>15</sup> Segundo Foucault (2013, p.273), o primeiro modo de objetivação que torna o ser humano sujeito “é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filosofia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e da economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia.”

relação com o campo de *poder* através do qual nos constituímos em sujeitos<sup>16</sup> que atuam sobre os demais. Finalmente, a ética – pretende elaborar uma ontologia histórica de nossas subjetividades em relação com os questionamentos através dos quais nos constituímos como sujeitos morais<sup>17</sup>.

O que dificulta essa visão panorâmica é que ela foi construída, paulatinamente, no fazer de pesquisador por Foucault. Não é e um projeto elaborado e exposto previamente em um plano estratégico. Mas foi em suas investigações que, tardiamente, – pois só apresentou essa definição no texto: *O sujeito e o poder* (1982) - ele pôde chegar a uma organização:

[...] primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 1995, p.262).

Nesta dissertação articularemos o visível e o enunciável, as práticas discursivas de enunciados e as práticas não-discursivas de visibilidades sobre a questão do corpo na educação infantil. Esses dois aspectos se interpenetram, e são importantes para as análises tanto do que se faz com o corpo, quanto do que se diz sobre ele, na escola, isto é relevante para a compreensão do objeto de estudo escolhido.

Os dispositivos de controle e de exercício de poder, apresentados na genealogia de Foucault, podem emergir das formações e enunciados discursivos, como também no sentido reverso. Nas palavras do filósofo, "entre o empreendimento crítico - arqueológico - e o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio, mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação" (FOUCAULT, 2014, p. 66-67). Observamos, que não há bipolaridade ou separação entre arqueologia e genealogia em Foucault, mas sim imbricações entre discursos e as relações de poder/saber deles inerentes.

---

<sup>16</sup> “Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que chamarei de ‘práticas divisórias’. O sujeito é dividido no seu interior em relação aos outros. Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’” (FOUCAULT, 2013, p.273).

<sup>17</sup> “(...) o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio sujeito. Por exemplo, escolhi o sujeito da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’” (FOUCAULT, 2013, p.274).

Foucault questiona as noções de razão, natureza e essência humanas e renuncia a qualquer tentativa de totalização ou de crença em valores universais<sup>18</sup>, em favor de particularidades, de singularidades; questiona a noção de verdade<sup>19</sup> atribuída ao discurso científico, distanciando-se da tradição epistemológica, pois não estabelece uma dicotomia entre conhecimento comum e conhecimento científico. Para o filósofo, mesmo quando não legitimado como ciência, o saber possui uma positividade e obedece a regras de aparecimento, organização e transformação, havendo um deslocamento da busca da cientificidade – momento em que uma figura epistemológica obedece a determinados critérios formais - para a busca da positividade, momento caracterizado pela aquisição de autonomia de uma prática discursiva - faz, enfim, uma reflexão crítica sobre a filosofia, a razão, o sujeito e a verdade.

Foucault sustenta que o homem<sup>20</sup> não existia, enquanto objeto de conhecimento, antes de meados do século XVIII. O saber clássico estava situado numa dimensão na qual existem seres e coisas organizados e classificados de acordo com as semelhanças e as diferenças. Essa *episteme* dos séculos XVII e XVIII teve como característica marcante a classificação e ordenação das representações, entendendo representações no sentido de comparar as estruturas visíveis das coisas da natureza e relacioná-las por meio de um princípio ordenador.

O homem surge, como objeto de pesquisa, a partir da configuração epistemológica do saber moderno e como efeito do poder disciplinar. O homem é dado à experiência, e é pensado como um objeto que tem um corpo físico com estrutura e funcionamento que deve ser descoberto e desvendado. O poder disciplinar busca a distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. O homem fica isolado em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. A escola tem um grande papel nessa

---

<sup>18</sup> Entendidos como padrões comportamentais que seriam “necessários” para se viver em sociedade.

<sup>19</sup> Verdade entendida como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A verdade não existe fora do poder ou sem poder, ela é produzida graças a múltiplas coerções e produz efeitos regulamentados de poder (FOUCAULT, 1979, p.12-13).

<sup>20</sup> O homem é apenas uma figura do saber contemporâneo. É, antes de tudo, objeto de poderes, ciências e instituições (FOUCAULT, 2013, p.72-73).

configuração, pois é o lugar de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito<sup>21</sup>.

Para que a pedagogia pudesse se configurar como um estatuto científico, foi necessário que os saberes se constituíssem enquanto representação do real e que o próprio homem se fizesse alvo de representação, através das ciências humanas. Quando o homem se torna objeto científico é que se pode pensar em fazer ciência sobre sua formação.

As diversas ciências ou disciplinas constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo ao nível do saber. Esta ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder. Para Foucault o exercício do poder cria objetos de saber, os faz emergir, leva a um modo institucionalizado de acumular informações e de fazê-las circular. O poder opera por meio de discursos, especialmente os que veiculam e produzem verdade. A verdade é produzida por múltiplas e variadas restrições, não está fora do poder e nem é possível sem o poder. Seu veículo mais difundido e poderoso é o discurso científico, pelo qual a verdade é disseminada, consumida, valorizada.

No plano do saber, tudo surge segundo um regime de luminosidade observável (o visível) e sob as formas de enunciados (o dizível). O que constitui o saber são as combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica. (...) O saber constitui então um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e visibilidades, e a função do arqueólogo é definir o que se pode ver e que se pode dizer em uma determinada época histórica, ou seja, definir os estratos próprios de cada época, assim como suas alterações e os momentos de mudança dos regimes (LEVY, 2011, p.73)

Segundo Foucault (1970) é preciso trabalhar arduamente com as coisas ditas, com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Para o filósofo há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso consiste em pensar nas relações históricas, surgidas de práticas muito concretas. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação, na perspectiva

---

<sup>21</sup> Foucault compreende o sujeito, não como algo dado, mas como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo mesmo. Em sua obra, o filósofo se refere a mecanismos de objetivação e de subjetivação que concorreriam como processos de constituição do indivíduo. Os primeiros são os mecanismos que tendem a fazer do homem um objeto, ou seja, se referem aos processos disciplinares que tendem a tornar o homem dócil politicamente e útil economicamente. Os segundos se referem aos processos que em nossa sociedade fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua (FOUCAULT, 1995, p.273).

foucaultiana, significará tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria fora dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais: as palavras, a linguagem, na medida em que estes são uma produção histórica, política.

Em *Vigiar e Punir* (1975) e na célebre aula *A ordem do discurso* (1970), Foucault sustenta a tese de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder, pois todo discurso efetiva um conjunto de regras que autorizam o que é permitido dizer, como se pode dizê-lo e quem pode dizê-lo. Mais tarde, nos três volumes de sua *História da Sexualidade* (1976-1977), o pensador mostra que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas – enunciados e discurso - e não discursivas – instituições, processos sociais e econômicos. Para analisarmos essas práticas, além das obras citadas, utilizaremos alguns textos de estudiosos como: Laclau (1991) que esclarece o conceito de discurso, afirmando que os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico.

Através das análises discursivas observaremos como se constitui o sujeito do discurso educacional, quem estaria apto para discursar sobre educação. Para isso, utilizaremos o livro *Foucault e a crítica do sujeito* (2009) de Inês Araújo e *La filosofía de Michel Foucault* (2004) de Esther Díaz.

A seguir pesquisaremos a questão da heterogeneidade discursiva, as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos, na linguagem e interpretaremos os discursos como acontecimentos. Analisaremos a influência do discurso pedagógico na produção de um corpo normalizado. Utilizaremos textos como: *Novas tendências em análise do discurso* (1993), de Maingueneau, *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (1987), de Orlandi.

Como não realizaremos uma pesquisa de campo as questões analisadas na nossa pesquisa serão provenientes da tese de doutorado da professora Kátia Schaefer, intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (2015), do livro: *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* (2008), de Maria Carmen Barbosa e da tese de doutorado: *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo* (2010), de Karla Reynosa. A partir das experiências analisadas nesses estudos poderemos estabelecer relações entre os conceitos foucaultianos e a vivência dessas professoras.

No item a seguir abordaremos como constitui-se, segundo Foucault, o processo de formação discursiva.

### **1.1 Formação discursiva: dispersão e repartição dos enunciados.**

Ao pensarmos: “quem fala?”, surgem os desdobramentos de muitas outras questões: qual o estatuto do enunciado? Qual a sua competência? Em que campo do saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Essas questões serão tracejadas nessa dissertação, mas a princípio precisamos compreender como Foucault analisa o discurso, para entendermos essa dispersão e repartição dos enunciados.

Michel Foucault em *A Arqueologia do saber* (1969) apresenta as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos. O arqueologista não tem como pretensão definir conceitos universais que contemplem todo conhecimento ou toda moral possível, apenas busca estudar os discursos que nós pensamos, dizemos e fazemos, como tantos outros acontecimentos.

Nesse texto o filósofo tem como objeto de análise o saber de uma época e, mais especificamente, as relações que unem as práticas discursivas que formam as *epistemes* entre a época clássica, que sustenta a compreensão da linguagem como representação precisa da natureza verdadeira do mundo social e natural (séc. XVII até a segunda metade do séc. XVIII) e a época moderna, baseada na ideia de que o humano é limitado e que a linguagem utilizada para compreender o mundo é fruto de um contexto determinado.

A partir dos enunciados compõe-se discursos que são apropriados por sujeitos. Há um ciclo, no qual os enunciados formam práticas discursivas, que criam as *epistemes*, que produzem o saber de uma época. Segundo Laclau, “o discurso seria uma instância limítrofe com o social. Porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos” (1991, p.137). Nesse sentido as práticas sociais foram constituídas discursivamente, assim como o sujeito e a subjetividade, dados por esse jogo permanente de construção discursiva.

Nesta perspectiva epistemológica de pesquisa, Foucault, em vez de buscar uma origem, analisará os objetos de um saber na dimensão discursiva, que é a de um acontecimento a ser descrito e analisado no seu surgimento por determinadas circunstâncias. É a partir da análise discursiva que o filósofo buscará esclarecer as transformações, as descontinuidades, as rupturas na história.

Para enxergar o enunciado é preciso um novo olhar que o descortinará em sua instância mesma e não aquilo que ele designa (coisa) ou remete (algo diferente dele). A descrição dos acontecimentos discursivos visa os enunciados efetivos, mas a análise não é linguística, isto é, não visa à construção de frases gramaticais ou à gramaticalidade, pois pretende perguntar: como ocorre que cada enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar? E mais: qual é, então, esta singular existência que surge no que se diz e em nenhuma outra parte? (ARAUJO, 2008, p.61).

Michel Foucault toma algumas precauções para definir o que é enunciado. Primeiro, como em outros textos do filósofo, ele define o que este não é: 1) frase gramatical - pois neste há mais ligações do que entre o significado e o significante; 2) proposição lógica - pois pode haver mais de um enunciado em uma mesma proposição; 3) ato de fala - pois neste há o especificável, o que é dito, é dito em circunstâncias específicas, que não se repetem. Já o enunciado se repete e o lugar do sujeito é um vazio a ser preenchido.

Em um primeiro momento, se nos ativermos apenas às coisas, e às palavras, poderemos acreditar que vemos o que falamos e que falamos o que vemos. No entanto, se operarmos um movimento arqueológico, ou seja, se racharmos as palavras e as coisas, descobrindo os enunciados e as visibilidades, veremos que há um visível que tudo o que pode é ser visto, um enunciável que tudo o que pode é ser falado (LEVY, 2011, p.79)

No plano do saber, falamos e vemos ao mesmo tempo, embora não se fale o que se vê e não se veja o que se fala. Para ilustrarmos essa afirmação basta pensarmos no quadro de Magritte: *“Isto não é um cachimbo.”*. O enunciado nunca conterà o visível, assim como o visível nunca conterà o enunciado, há uma dissociação contínua entre figura e texto. Ao mesmo tempo em que é inevitável relacionar o texto com o desenho, é impossível definir uma relação associativa entre ambos. Para esclarecer o significado dos quadros do pintor em questão, Foucault recorre ao caligrama. Este “pretende apagar ludicamente as mais velhas oposições de nossa civilização alfabética: mostrar e nomear;

figurar e dizer; reproduzir e articular; imitar e significar; olhar e ler”. (FOUCAULT, 1988, p.23). Magritte revela que o signo verbal e a representação visual jamais são dados de uma só vez.

O enunciado é nesse sentido uma unidade do discurso. Este é formado por: 1) domínio de objetos - para que um objeto possa constituir um saber são necessárias práticas discursivas. Estas provêm das práticas que uma época dada dispõe, permitindo que objetos sejam utilizados e transformados e que deles se apropriem determinados sujeitos; 2) sujeito do enunciado - há sempre alguém com direito, advindo de uma tradição, direito regulamentado, ou mesmo o direito adquirido, de falar acerca de algo; 3) Disposição de conceitos - Foucault vê os conceitos em seu exterior, determina quais relações e correlações mantêm com outros conceitos em uma dada formação discursiva; 4) Temas ou estratégias com uma materialidade repetível - há sempre um elenco deles à disposição, de modo que em dada formação discursiva surgiriam aberturas, falhas e também a possibilidade de modificação.

Esther Díaz em seu livro, *La filosofía de Michel Foucault*, nos apresenta um exemplo esclarecedor do que seria um enunciado para Foucault.

Dois homens estão pescando em uma lagoa e comentam que a cor da água mudou nos últimos anos. Um deles depois de pensar sobre o tema, diz: "A água da lagoa está contaminada". Essa proposição não é um enunciado num sentido arqueológico. Agora vejamos, suponhamos que os vizinhos do lugar comecem a queixar-se pela cor suspeitosa da água da lagoa. Os meios de comunicação fazem eco do problema. Finalmente, as autoridades políticas decidem solicitar às autoridades sanitárias que se tomem medidas a respeito. Então, coloca-se especialistas e tecnologias a serviço de uma investigação. Como resultado desta, o diretor da operação conclui que a "água da lagoa está contaminada". Esta proposição é um enunciado arqueológico. (Tradução de minha autoria).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Dos hombres están pescando en una laguna y comentan que el color del agua ha cambiado en los últimos años. Uno de ellos, después de pensar sobre el tema, dice: “El agua de la laguna está contaminada”; esta proposición no es un enunciado en sentido arqueológico. Ahora bien, supongamos que los vecinos del lugar comienzan a quejarse por el color sospechoso del agua de la laguna. Los medios de comunicación se hacen eco del problema. Finalmente, las autoridades políticas deciden solicitar a las autoridades sanitarias que se tomen medidas al respecto. Entonces, se disponen expertos y tecnologías al servicio de una investigación; como resultado de ella, el director del operativo concluye que “el agua de la laguna está contaminada”. Esta proposición es un enunciado arqueológico (2014, p.39-40)<sup>22</sup>.



O primeiro caso trata-se de um ato de discurso da vida cotidiana, com significado, mas sem um respaldo técnico para validá-lo como verdade. O segundo caso trata-se de um ato de discurso técnico que surge de regras estabelecidas a partir de um jogo de verdade; determinadas pessoas possuem formação para falar sobre determinados assuntos, pois utilizam-se de técnicas e de sua formação para assegurar esse discurso como verdadeiro.

Michel Foucault em sua aula inaugural de dezembro de 1970, no *Collège de France*, discursa sobre um texto chamado *A ordem do discurso*. Neste o filósofo parte do pressuposto de que toda a sociedade dispõe de meios para controlar a produção discursiva, por temer seus efeitos. Não podemos dizer qualquer coisa, em qualquer lugar e para qualquer pessoa, pois sofreríamos as consequências sobre tais atitudes, como exclusão ou interdição. “Há regiões em que particularmente nossa sociedade regula o objeto, a circunstância e o direito de falar os discursos” (ARAÚJO, 2008, p.69).

Um discurso é um conjunto de enunciados que se originam em um mesmo sistema de formação, tornando possível a elaboração de categorias como o discurso clínico, pedagógico, penal (FOUCAULT, 2004). Na obra de Foucault (2008), as práticas discursivas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm, afirmando assim, que não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos, mas mecanismos e estratégias no interior da dinâmica do saber-poder.

A vontade de verdade, que atravessa nossa cultura desde o século XVI, é tal que, nos diversos indivíduos, se apresenta sempre como uma procura da verdade, aquela de tipo universal, rica, prolífera, dificultando reconhecer “que a verdade seja uma prodigiosa máquina destinada a excluir” (FOUCAULT, 2014, p.22). Para Foucault, o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, através dele o poder se exerce. Há em todo discurso uma vontade de verdade que, ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso, classifica algo como verdadeiro. Vontade, que, para o autor, precisa ser questionada, possibilitando compreender as condições de formação de um discurso, percebendo os desejos e poderes pelos quais o sujeito luta e quer se apoderar.

[...] se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de

separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Foucault alerta para o fato de que a oposição entre o verdadeiro e o falso deve ser considerada como um sistema de exclusão que se manifesta historicamente e não apenas de modo discursivo.

O próprio discurso internamente possui aspectos reforçadores da vontade de verdade, como: a) o *comentário*, que conserva e explicita as coisas ditas, com a intenção de exprimir o que “realmente” lá estava escrito. Outro ponto de apoio do discurso de verdade é: b) o *autor*. Procura-se no elemento autor a unidade do discurso, a origem das significações, fulcro de sua coerência. E o discurso de verdade precisa ainda da: c) *disciplina*, entendida como domínio de objetos, conjunto de métodos e de proposições consideradas verdadeiras. Assim, *comentário*, *autor* e *disciplina* exercem um papel controlador do discurso e não apenas o papel mais conhecido de fontes de experiência criadora.

Há poder social, político, econômico, institucional, e o poder das práticas discursivas. E este último tipo de poder não funciona de modo a ser influenciado por aqueles, proibido socialmente, mascarado, provocando distorções ou ilusões e tendo, portanto, que ser denunciado como ideológico, Ele funciona como formador do discurso (ARAÚJO, 2008, p.66).

Para entender o discurso é preciso a) atentar para sua raridade, sua preciosidade, o modo como se repartem as condições externas que permitem seu surgimento; b) ter presente que a história se faz a partir de pequenos registros ou acontecimentos discursivos regulares e dispostos em séries que se transformam, e não exclusivamente de causas e efeitos massivos. Para Laclau, “a sociedade seria assim entendida como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (1991, p.146). Trata-se sempre de acontecimentos enunciativos, nos quais alguém pode ou tem a capacidade de ocupar a posição do sujeito, entrando na ordem discursiva.

As formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo, ou seja, em sua relação com determinados campos de saber como princípio de dispersão e repartição de enunciados. A construção de um discurso sobre o saber encontra na escola um espaço privilegiado para a sua produção estratégica e reprodução,

pois ela é socialmente reconhecida como instituição veiculadora por excelência de todo conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; a veiculação desses conhecimentos inicia-se na educação formal a partir de 0 ano de idade, na creche.

A educação formal ocupa um espaço particular no processo de apropriação social do discurso, pois, embora seja o instrumento que oferece a todos os indivíduos o acesso às diversas modalidades de discurso, ela segue “as distâncias que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Os enunciados obedecem a conjuntos de regras historicamente estabelecidas e condicionadas pela verdade de um tempo<sup>23</sup>. As coisas ditas estão radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Assim, no item a seguir refletiremos sobre o sujeito do discurso educacional.

## **1.2 O sujeito do discurso educacional.**

Para estudarmos a questão do sujeito do discurso educacional torna-se necessário pesquisar textos e livros que possam embasar a nossa dissertação, já que não se pretende fazer um trabalho de campo. Um dos textos escolhidos é a tese de doutorado da professora Kátia Schaefer, intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (2015), que nos ajuda a compreender o cotidiano escolar da educação infantil a partir da prática desta docente. Ao analisarmos essa tese torna-se possível compreender, por meio da narração desse cotidiano, aspectos disciplinares e normalizadores dentro do ambiente escolar, assim como a luta desta professora em ir na contramão destes aspectos. O livro: *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* (2008), de Maria Carmen Barbosa, nos apresenta a rotina da educação infantil em duas escolas analisadas pela pesquisadora; trata-se de escolas com propostas pedagógicas distintas, mas que, muitas vezes, reproduzem discursos pedagógicos hegemônicos. A partir das experiências analisadas nesses estudos podemos estabelecer relações entre os conceitos foucaultianos e o cotidiano escolar dessas professoras.

---

<sup>23</sup> Verdade de um tempo é entendida como a vontade de verdade que é constituída a partir de uma luta entre o verdadeiro e falso, essa luta é histórica. Assim, verdadeiro e falso constituem um sistema de exclusão, para um existir o outro deve desaparecer, naquela determinada época (FOUCAULT, 1979, p.13-14).

Na segunda metade do século XIX as instituições de educação infantil encontraram as condições e os meios favoráveis para sua difusão, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar, amplamente debatido como modelos de civilização, por serem consideradas como estabelecimentos modernos e científicos, conforme esclarece Kulmann Jr. (1998). As instituições europeias dedicadas à educação das crianças na primeira infância<sup>24</sup> emergiram nos países em que as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento, corroborando um dos principais preceitos da civilização, que reside na obrigação de ganhar a vida pelo próprio trabalho.

As discussões levantadas anteriormente nos permitirão ver algumas condições de emergência<sup>25</sup> das instituições de educação infantil, portanto de sua “entrada em cena”, conforme refere Foucault (2004). Procuraremos interpretar esses estabelecimentos enquanto maquinárias capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para adapta-las a algumas formas muito particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a “invenção” dos sujeitos modernos. Essas instituições – assim como as demais instituições envolvidas na educação – foram – e continuam sendo – os principais estabelecimentos encarregados de construir importantes alicerces teóricos da modernidade.

A linguagem e o discurso pedagógico, ao serem constituídos por um repertório de palavras e ideias, provocam visões pedagógicas distintas. Esses diferentes discursos deram origem a diferentes propostas educativas, portanto não são unívocas e se concretizam através de práticas pedagógicas. Diferenciados ao longo dos séculos esses discursos vêm disputando, no espaço social, o seu lugar como verdade universal, como compreensão real da natureza dos sujeitos/crianças e sobre a forma como estes deveriam ser cuidados e educados.

Essa contradição, produzida pelos diferentes discursos pedagógicos, pesa sobre a cabeça dos educadores. Por um lado, eles defendem a concepção de que é preciso assumir, por sua condição, o papel de exercer sobre as crianças e os jovens a transmissão das ideias, dos usos e dos costumes que lhes permita adaptar-se melhor à sociedade e, por outro, sustentam a tese de que é melhor aprimorar as potencialidades e

---

<sup>24</sup> Primeira infância compreende a idade de 0 a 6 anos de idade.

<sup>25</sup> Nietzsche designa a emergência (ou o ponto de surgimento) como “o princípio e a lei singular de um aparecimento” (Foucault, 2000, p.267), os começos de um acontecimento. Ela se produz em um determinado estado de forças, ou seja, na “entrada em cena das forças” (2000, p. 269), numa dada conjuntura. Dessa forma, a emergência “sempre se produz no interstício”, fazendo com que a relação de poder não seja mais uma “relação”, nem o lugar onde ela se exerce seja mais um “lugar”.

as aptidões dos indivíduos para que eles tenham êxito no seu futuro, desenvolvendo-se pessoalmente e criativamente. De cada uma dessas concepções vão surgir diferentes projetos pedagógicos.

As propostas pedagógicas para educação infantil emergem quando se torna necessário refletir sobre um recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes num campo específico da intervenção educacional, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos de idade.

As práticas discursivas sobre a educação das crianças nas famílias e nas instituições educacionais têm estado divididas entre dois grandes grupos. Por um lado, dando continuidade ao discurso religioso do pecado original e vendo as crianças como seres que devem ser controlados, estão as concepções hegemônicas que defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional. Por outro, emergem discursos que criticam as formas rígidas de educação e que propõem uma educação aberta e livre, que não perturbe a natureza das crianças (BARBOSA, 2008, p. 26).

As pedagogias da educação infantil, segundo Rocha (1999), são constituídas de relações educativas entre crianças e crianças; e crianças e adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudo, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Estas pedagogias foram corroboradas a partir de uma ampla produção acadêmica no campo da educação que focaliza a escola, nas mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas, dos enunciados dos discursos didáticos, das metodologias etc.

Esses discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível, aquilo que se vê, com o dizível, aquilo que se fala. O foco não está no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra (fala), senão uma qualificação e ritualização dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário e ao mesmo tempo difuso; senão uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p.44-45).

Observamos a partir da citação que há sujeitos com direito de falar sobre a educação, pois têm qualificação para arguir sobre tal assunto. Esse discurso muitas vezes torna-se uma verdade a ser seguida por todos os outros sujeitos educacionais.

As crianças, ao ingressarem na escola, afastam-se da vida até então vivida, pois a educação nas instituições educacionais não se limita à educação intelectual, ela abrange também a formação de atitudes, olhares, gestos, ou seja, a uma certa rotina.

A criação de espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas foi estruturado através da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços, internos e externos, ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos programados.

À medida que tais instituições ampliavam seu campo de ação, houve uma separação ou classificação das crianças em grupos, tendo como critérios a faixa etária, os níveis de desempenho motor, o tipo de deslocamento, a forma de alimentação, o nível de inteligência e a presença de algum tipo de dificuldades (motoras ou sensorial) o que fez com que, aos poucos, a unidade formal dessas instituições se tornasse a sala.

Gradativamente, foram sendo constituídos conteúdos de ensino para essa faixa etária, que variavam de um enfoque centrado na leitura e na escrita para outro que dava ênfase à higiene, à socialização e aos hábitos sociais. Saberes que se passavam como neutros e objetivos e que correspondiam àquilo que era visto como adequado para cada grupo etário, formando, assim, um recorte curricular. Juntamente com essa ação explícita, acontece um projeto de controle corporal e de estruturação subjetiva com vistas à formação de corpos dóceis, tomando de empréstimo a expressão foucaultiana. (BARBOSA, 2008, p. 97).

Portanto, nas instituições de educação infantil, as atividades das crianças são separadas por determinados locais e horários. E o sujeito criança educacional<sup>26</sup> constrói-se no processo dessas práticas escolares. É muito comum no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, a prática da rotina: entrar na sala de aula de um certo modo, colocar o material em um determinado local, alimentar-se em um determinado horário, adaptar-se a um tempo delimitado para brincar etc. As regularidades das rotinas diárias fazem com que as crianças realizem uma série de ações

---

<sup>26</sup> Chamamos de sujeito criança educacional a criança que está inserida na educação infantil, em um sistema formal de educação.

que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem a área.

As rotinas giram em torno do uso do tempo. Na literatura pedagógica sobre educação infantil encontram-se vários exemplos sobre esse uso. A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas que podem ser vistas como concomitantes e complementares. Por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, características das crianças etc. Assim a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural.

A tese defendida por vários teóricos<sup>27</sup> é a de que deve haver um equilíbrio entre momentos dirigidos e momentos livres, momentos de trabalho coletivo e momentos de trabalho individualizado, trabalho manual e trabalhos intelectuais, ao ar livre e no espaço interno. Essa alternância é pensada a partir de uma ideia pedagógica que afirma que as crianças têm uma atenção flutuante e pouco tempo de concentração nas atividades.

a capacidade de atenção das crianças é muito reduzida nesta idade. Elas não agüentam ficar mais que uns 10 ou 15 minutos em atividades que requeiram muita concentração e, então, é preciso mudar de trabalho, dar um exercício respiratório ou qualquer outro que permita a distensão muscular e o descanso mental (ABI- SÁBER, 1963, p.95).

Uma estratégia muito utilizada nas rotinas, para fazer essas transições entre as atividades, é a de utilizar as canções. De repente, a professora começa a cantar: *Tcheque, tcheque, vem chegando o trem*, ou *Cai a água na biquinha*, ou *A sineta já tocou* ou, ainda, *Vamos descansar*. As crianças sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade.

Há um extenso repertório de canções que são ensinadas às crianças e que marcam os momentos de transição. Muitas vezes essas canções estão repletas de conteúdos morais, de indicações normativas, como comenta Barbosa:

---

<sup>27</sup> Maria Carmem Silveira Barbosa; Maria Malta Campos; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira etc.

E rapidamente vai aprender como deve se comportar quando ouvir: Tchu tchu, tchu... ou guarda, guarda, guarda bem direitinho... ou pego a chavezinha tranco a boquinha... Será como um toque de corneta, uma verdadeira ordem unida disfarçada em canção! (2008, p.167).

Os educadores determinam o tempo que as crianças têm para desempenhar cada atividade, constrói-se todo um adestramento sobre o corpo do educando, ao ponto de ele saber exatamente que quando muda a canção muda a atividade, muda o seu movimento, muda o seu modo de agir. Após a enunciação do nome de uma nova atividade, ou o início de uma cantiga, ou apontar a hora no relógio, as crianças imediatamente começam a fazer novos movimentos. Essa rotina cotidiana da educação infantil (em)forma o educando inibindo, muitas vezes, seus impulsos vitais, como a vontade de comer, ir ao banheiro ou não fazer nada.

A rotina é um esquema que determina o que se pode fazer e quando esse fazer é adequado; é criada, produzida e reproduzida no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização do cotidiano.

Torna-se importante aprender certas ações, que com o decorrer do tempo são “automatizadas”, pois é preciso “saber organizar a vida”. A criança é levada desde cedo a compreender que não é necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2008, p.55).

O excesso de rotina impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. O estabelecimento da rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não é necessário nenhum tipo de argumentação para sua efetivação. Percebemos que essa tem um caráter normalizador, pois é elaborada a partir de uma sequência de atos que não devem sair de sua ordem.

A rotina, muitas vezes, não considera o ritmo, a participação, a imaginação, as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, leva o educando a participar de uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, a agirem e repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence e que, muitas vezes, são realizados de forma repetitiva, sem sentido.

Entendemos a rotina, na educação infantil, como o resultado de práticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano e (em) formar sujeitos.



A seguir, no segundo capítulo, abordaremos o processo de normalização produzido pelos discursos pedagógicos, a partir de textos que possam elucidar a rotina da educação infantil.

## **2- DISPOSITIVOS DISCIPLINARES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O CORPO DISCIPLINADO.**

A obra de Foucault analisa determinados modelos de humanidade, desenvolvidos como consequência de mudanças históricas. Utilizando-se do método genealógico – conceito que será desenvolvido no item 2.1 -, o filósofo busca compreender como essas mudanças se constituíram como normativas e universais.

Como visto no capítulo anterior, os discursos se referem ao que pode ser dito e pensado, mas também a quem pode falar, quando e com que autoridade, visto que não são todos que terão o direito de falar sobre qualquer coisa, haverá toda uma especialização, todo um conhecimento adquirido pelo indivíduo e validado socialmente que lhe concede o direito de poder falar sobre determinado assunto. Os discursos levam consigo um significado e certos vínculos sociais; constroem tanto a subjetividade como as relações de poder; não identificam objetos, os constroem e, ao fazê-lo ocultam sua própria invenção, visto que a linguagem não é idêntica ao objeto, logo, não é natural identificar o objeto ao seu nome, sendo assim, o discurso é uma construção, padronizada e normatizada.

Na medida em que os discursos se constroem por exclusões e inclusões, pelo que se deve dizer, tanto quanto pelo que se pode ser dito, mantêm relações antagônicas com outros discursos, outras possibilidades de significado, outras petições, direitos e posturas. O discurso é um instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, escolha, ponto de partida para a estratégia oposta, já que é a partir dele que se constrói a resistência, pois pode-se fazer emergir outros discursos que não necessariamente sejam os científicos, ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detidos por alguns (FOUCAULT, 1979, p.171). Sendo assim, nos questionamos: por que emerge um determinado enunciado e não outro? Qual o papel da escola na emergência dos discursos?

As escolas estão sujeitas ao discurso, e também estão envolvidas, em um sentido fundamental, que consiste na propagação e divulgação seletiva destes, e em sua “adequação social”. As instituições educativas controlam o acesso dos indivíduos a diversos tipos de discurso.

Mas, sabemos muito bem que, em sua divulgação, no que se permite e no que se impede, segue as linhas fixadas pela diferença, conflitos e lutas sociais. Todo sistema educativo constitui um meio político de manter ou modificar a adequação dos discursos ao saber e ao poder que levam consigo. (BALL, 1993, p.7). (Tradução de minha autoria).

Foucault busca compreender as relações existentes entre a constituição das diferentes formas de sujeito, os jogos de verdade, e as práticas de poder entre formas de subjetividade. Para poder construir sua visão de poder, o filósofo rompe com um olhar negativo deste, no sentido de que entende que o poder produz algo, por exemplo, conhecimento, realidade. Isso tudo porque ao construir o conhecimento sobre algo, ao construir uma verdade, estabelecemos uma linha separando a normalidade da anormalidade, sujeitamos os indivíduos a uma análise criada pelo conhecimento de especialista. Verdade entendida como um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder, não se trata de um combate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 1979, p.13). Essa verdade não existe fora do poder ou sem poder “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (idem, p.12).

O filósofo entende o poder de forma múltipla, plural e acompanhado de um genitivo (poder do patrão, do pai de família, do professor etc.). Onde nós lemos poder, convém, às vezes, entender autoridade, ordem, disciplina, adestramento e organização, influência, quer dizer, que temos que considerar a pluralidade dessas instâncias, suas eventuais contradições. Sendo assim, para Foucault não há uma ordem estabelecida, o que temos são os micro poderes que possuem sua própria dinâmica.

Ele procura escapar da ideia de perceber as relações sujeito-verdade a partir da noção de ideologia<sup>28</sup>, e as relações sujeito-poder a partir da ideia de repressão<sup>29</sup>. Pois, de

---

<sup>28</sup> Foucault recusou-se a aceitar a oposição entre ideologia e ciência e entre conhecimento e poder, levando a problemática do poder para além da esfera marxista de dominação de classe e de estado. O filósofo quer afirmar a ideia de dispersão, ou seja, não há um centro, e enfatizar as discontinuidades e a diferença.

<sup>29</sup> Foucault em *História da Sexualidade* busca verificar se a repressão do sexo constitui de fato uma evidência histórica e se as relações de poder são de ordem repressiva. Sabemos que as respostas a tais questões são negativas. Portanto, afastar-se da hipótese repressiva significa substituir o que seria uma "teoria" do poder, por uma "analítica" do poder – que define o domínio específico formado pelas relações de poder, bem como os instrumentos que permitem analisá-lo.

acordo com essa visão, o poder seria localizável em função de sua natureza essencial, o que o coloca com a possibilidade de ser suscetível de entregar-se como uma propriedade, de estar nas mãos de alguns e poder passar para mãos de outros. Além disso, esse poder se instauraria primordialmente pela via da violência repressiva e do desconhecimento proporcionado pela ideologia. A administração do poder dependeria de um modelo jurídico atravessado pela soberania da lei.

A noção de ideologia parece-me dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso revelada cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções (FOUCAULT, 1979, p.7).

Foucault, para romper com essa visão ideológica e repressiva, afirma que concebe as relações de poder não de forma negativa, mas sim positiva e produtiva, poder enquanto produtor de conhecimento. Quando o filósofo fala em relações de poder ele fala de todas as relações de poder existentes entre os homens (amorosas, econômicas, pedagógicas, institucionais etc.) em que um trata de orientar, conduzir e influenciar na conduta dos outros. Essas relações através do mecanismo da disciplina moldarão os corpos dos educandos, utilizando-se de uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos, caracterizando uma nova forma de dominação.

As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam em uma relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma singular de vontade do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalidade que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais de obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se

implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (FOUCAULT, 2013, p.133).

Foucault entende por normalização o estabelecimento de medidas, hierárquicas e regulações em torno de uma ideia, de uma norma de distribuição estatística, dentro de uma população determinada. Neste sentido, o dispositivo da norma, um dos mecanismos do poder disciplinar, tem a função de impor uma sanção, uma qualificação e correlativamente, efetuar uma correção. A norma torna reconhecível a diferença para posteriormente reintegrá-la aos seus limites. A norma é um objeto de intervenção e transformação que incide sobre os objetos aos que se aplica. Logo, os corpos dos educandos são afetados por uma norma que institui diferenças singulares, maximizam o alcance do poder estabelecendo desigualdades a nível da individualidade e os iguala a nível de coletividade.

Em sua obra *Vigiar e Punir* Foucault traz alusões à educação, às tecnologias disciplinares, e ao peso que, em seu desenvolvimento, tiveram as instituições educativas. Em suma, o filósofo explica que existem conexões entre tecnologias disciplinares, determinados saberes e os sujeitos disciplinados.

Foucault apresenta os recursos para o bom adestramento; tais recursos podem ser observados dentro do ambiente escolar, são estes: vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame e o panoptismo. Estes dispositivos estão imbricados e são percebidos como naturais dentro da instituição educativa.

O panóptico de Jeremy Bentham<sup>30</sup> mostra que o dispositivo de “ver sem ser visto” seria um dos mecanismos chave para dirigir as condutas, junto com o enquadramento do espaço, a regulamentação minuciosa do tempo, a fragmentação e divisão dos indivíduos, e os dispositivos destinados a manter a segurança coletiva. Sendo um mecanismo de normalização, este incide diretamente sobre o corpo do

---

<sup>30</sup> “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a janela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e se suprime as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (FOUCAULT, 2013, p.190).

indivíduo, funcionando como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal.

Para Foucault não há uma sociedade sem relações de poder, pois os membros de cada sociedade são dotados de normas de direito, de uma moral, de um *ethos* e daquelas formas de subjetividade que permitem participar das relações sociais com um grau mínimo de dominação.

Os jogos de verdade<sup>31</sup>, as regras e procedimentos de produção da verdade não possuem uma definição fechada, pois, a verdade é produzida por indivíduos que detém um certo consenso sobre algo, e que estão inseridos em uma determinada rede de práticas de poder e de instituições coercitivas. O papel do intelectual é fazer com que as pessoas se perguntem por que elas aceitam determinada coisa como verdade.

As práticas divisórias<sup>32</sup> estão interconectadas com a formação e a elaboração cada vez mais complexa do sistema educacional: psicologia da educação, pedagogia, sociologia da educação, psicologia cognitiva e evolutiva, são alguns campos em que se desenvolvem os jogos de verdade sobre a educação.

Estas práticas divisórias configuram-se, apreendem e transmitem identidades e subjetividades mediante a utilização de técnicas e formas de organização do sistema educacional. Como por exemplo, ditando as regras de como deve ser a relação professor/aluno/currículo; se alguém foge ao seu papel, ou seja, apresenta algum comportamento fora do aceito como normal pelos especialistas, deve ser corrigido e enquadrado em um padrão de normalidade.

Os saberes e as práticas inseridas pelo sistema educacional proporcionam modos de classificação, controle, contenção, vinculados, muitas vezes, de forma paradoxal à retórica humanitária da reforma e do progresso: classificação, aulas de recuperação, unidades e santuários extraescolares, pedagogias informais ou invisíveis.

O educando é construído, a partir de atividades de ensino, tanto nos processos passivos da objetificação, como em uma subjetivação ativa, auto configuradora, que

---

<sup>31</sup> Por jogos de verdade Foucault compreende “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2004b, p.235). Isso significa dizer que os jogos de verdade são os modos pelo quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros de acordo com as circunstâncias em que são ditos; a maneira pela qual um determinado tipo de objeto se relaciona com o sujeito.

<sup>32</sup> Alguns exemplos de práticas divisórias, no ambiente escolar, são: o emprego de testes, exames, perfis e classificações na educação, o uso de critérios de acesso a diferentes tipos de ensino e a formação de diversos tipos de inteligência, capacidade e identidade escolar nos processos educativos.

supõe processos de auto compreensão mediada por uma figura externa de autoridade – que a nossos efeitos, são os professores.

Muitas práticas pedagógicas legitimadas pela ciência como supervisão, observação e classificação normalizam as crianças, mas parece que não há essa compreensão, que a criança em evolução é um “objeto” produzido por essas práticas, ou seja, o sujeito é produzido.

Os conceitos-chave da investigação de Michel Foucault sobre o problema do sujeito são os de: poder e saber, ou, com maior precisão, poder-saber, configuração única e inseparável de ideias e práticas que constituem o discurso. Poder e saber são dois aspectos de um processo único. Foucault nos mostra, a partir da obra *Vigiar e Punir*, a transformação do castigo em castigo institucional disciplinado, por meio da constituição de aparelhos que operam para definir as relações de poder na vida cotidiana. Ele menciona especificamente a escola e a aula<sup>33</sup> como aparelhos desse tipo.

Foucault aponta o poder-saber como o conhecimento desenvolvido mediante o exercício do poder e utilizado para legitimar posteriores atos de poder. Refere-se às instituições, que exercem ou que exerceram esse tipo de poder, chamando-as instituições disciplinares<sup>34</sup>.

Estas organizam o espaço e o tempo físicos mediante atividades, desenvolvidas com o tempo, para mudar a conduta das pessoas em relação com uma série de parâmetros regulativos. Aqui o exame – um dos dispositivos de disciplinamento - desempenha um papel fundamental porque não só determina se um indivíduo é governável - quer dizer, capaz de levar uma vida dócil, útil e prática - mas também porque identifica o verdadeiro eu individual. Esse sujeito é classificado de diferentes formas como objeto para outros e vinculado ao “verdadeiro” sujeito individual como um ser submetido ou politicamente dominado. Cabe aos mecanismos disciplinares fazerem com que essa submissão e dominação sejam vistas como naturais.

Vimos como os processos da repartição disciplinar tinha seu lugar entre as técnicas contemporâneas de classificação e de enquadramento, e como eles aí introduziam o problema específico dos indivíduos e da multiplicidade. Do

---

<sup>33</sup> Na terceira parte do livro *Vigiar e Punir*, mais especificamente na parte denominada *Os corpos dóceis*, Michel Foucault faz alusão à escola e à aula como mecanismos de disciplinamento.

<sup>34</sup> “São as instituições que elaboram processos para a coerção individual e coletiva dos corpos” (FOUCAULT, 2011, p.163).

mesmo modo, os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas, teóricas ou práticas, sobre a máquina natural dos corpos; mas elas começaram a descobrir nisso processos específicos; o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento própria a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica” (FOUCAULT, 2013, p.150).

Como já dissemos, buscamos neste capítulo interpretar, a partir de práticas cotidianas da educação infantil – que serão abordadas a partir de três textos bases: a tese de doutorado de Katia Schaefer intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*; O livro: *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*, de Maria Carmem Barbosa; e a tese de doutorado de Karla Reynosa: *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo* - os dispositivos normalizadores presentes nesta modalidade de ensino. Também utilizamos os livros: *Vigiar e punir; Microfísica do poder* do Foucault e alguns livros de comentadores como: *Foucault & a educação* do Veiga-Neto e *Foucault e a crítica do sujeito* de Inês Araújo.

Abordamos a normalização produzida pelos discursos pedagógicos; dando prosseguimento analisamos os recursos para o bom adestramento; finalizamos o capítulo analisando alguns exemplos da criação de uma rotina na creche e na educação infantil e os dispositivos disciplinares que regem essas rotinas.

O texto de Schaefer nos ajuda a compreender, através da narração da prática desta autora, o processo de normalização dos corpos no ambiente escolar, assim como fazer uma análise dos discursos que circulam na escola, já que a professora analisa sua experiência como educadora de educação infantil, esclarece como ela foi aprendendo a dialogar com seus alunos e como era sua relação com eles e como estas relações influenciam o corpo. A autora não aborda somente a dinâmica professor/aluno, mas nos traz um panorama interessante, por meio da análise dos diálogos vivenciados na escola, de como circulam os discursos no ambiente escolar.

Já Maria Carmem Barbosa busca em seu livro indagar o que são as rotinas na educação infantil e verificar como se dá a regulação e emancipação ou regulação e resistência, adotando como estratégia a análise do seu papel como instrumento de organização institucional da pedagogia e da regulação das subjetividades. A autora busca em seu texto definir o que são rotinas na pedagogia da educação infantil e como



essa prática discursiva constitui-se e consolida-se no ambiente escolar, e como funcionam como mecanismo de normalização de subjetividades. Esse livro torna-se de grande relevância para esta dissertação, pois a autora, ao fazer sua investigação, analisa experiências vivenciadas em duas escolas de educação infantil, que utilizavam a rotina como dispositivo pedagógico e como este estava, muitas das vezes, naturalizado pelos educadores e educandos. Sendo assim, entender a rotina como um mecanismo disciplinar é uma proposta interpretativa central desta dissertação.

A tese de Karla Reynosa tem como foco o corpo na educação infantil, como este é modelado e silenciado pelas práticas educacionais. A autora busca compreender como se configura o corpo na educação infantil. Para esta dissertação utilizaremos em especial o capítulo quatro, intitulado: *La vida de los niños y de las niñas en aula: los itinerarios*. Neste, Reynosa reflete sobre os mecanismos de disciplinamento do corpo encontrados na rotina: a recepção dos alunos, a comida, o recreio e a despedida. Abordaremos, ao elucidarmos questões importantes desta tese, alguns aspectos específicos da rotina diária na educação infantil e problematizaremos como esses aspectos modelam, (em) formam, o corpo do educando.

## **2.1 A normalização produzida pelos discursos pedagógicos.**

Foucault para entender a história retoma o conceito de genealogia<sup>35</sup> em Nietzsche. A genealogia não se opõe à história, mas se opõe à pesquisa da “origem”, pois, para o filósofo alemão, a origem busca um fundamento metafísico, o lugar da verdade. “A genealogia pretende mostrar que não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 1979, p. 15). Fazer um estudo genealógico consiste em realizar a análise de uma determinada situação social, partindo de uma questão presente, fazendo uma retrospectiva histórica, buscando emergências anteriores

---

<sup>35</sup> A genealogia em Nietzsche pode ser interpretada como uma metodologia, método de interpretação, procedimento ou explicação, ou como visão de história enquanto relato: uma disciplina, uma modalidade de conhecimento histórico. “Meu desejo, em todo caso, era dar a um olhar tão agudo e imparcial uma direção melhor, a direção da efetiva *história da moral*, prevenindo-o a tempo contra essas hipóteses inglesas que se perdem *no azul*. Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: *o cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente contestável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!” (NIETZSCHE, 1998, p.13). A genealogia é também uma filosofia da história, uma concepção filosófica específica que admite que há uma história, um sentido, distinto daquele que a tradição concebeu. Já para Foucault: “La genealogía es la articulación del cuerpo y la historia. El genealogista busca la emergencia de la identidad y de la esencia, investiga como surgen a partir del juego azaroso de las dominaciones. Antes de aparecer como consagrado a la contemplación, el ojo estuvo destinado a la casa y a la guerra; el castigo estuvo destinado a la venganza antes de emplearse para la adaptación” (CASTRO, 2011, p.279)

às práticas discursivas e não discursivas objetivadas pela análise. Todo conceito, toda palavra, toda prática teve um começo. A metodologia genealógica de Nietzsche não pretende desvendar uma suposta origem metafísica com significados ideais. Para o filósofo, “começo” significa invenção, no sentido de “produção humana” em um determinado momento da história. Podemos compreender que a genealogia é uma construção que não tem uma origem em si e nem uma finalidade<sup>36</sup>. É um saber perspectivo<sup>37</sup> pois, em vez de procurar sua lei e a isto submeter cada um dos seus movimentos, é um olhar que reconhece tanto de onde olha quanto o que olha.

A genealogia é cinza; ela é pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar as singularidades dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história — os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Buscar a origem metafísica seria pretender encontrar algo dado necessariamente. Seria considerar que as “verdades históricas” são mais do que contingências, disfarces, máscaras que escondem uma verdade essencial. O que encontramos no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada de sua origem; mas sim a discórdia com as outras coisas, as vezes o disparate.

A genealogia busca uma outra forma de pensar e de se aproximar da história diferente daquela conhecida como a “grande história”<sup>38</sup>. O sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, estamos inseridos numa miríade de acontecimentos perdidos. Por isso, a história efetiva não teme cultivar um saber perspectivo.

A genealogia pretende fazer aparecer todas as descontinuidades<sup>39</sup> que nos

---

<sup>36</sup> Não há uma finalidade no método genealógico, pois não há um fim, já que os discursos se alteram com o passar do tempo.

<sup>37</sup> É um saber perspectivo, pois não almeja um todo, busca a singularidade de um determinado acontecimento. “[...] não há fatos, apenas interpretações” (NIETZSCHE, 2001, p.7). Nesse sentido, perspectivismo é entendido como interpretação, como múltiplos olhares sobre o mundo.

<sup>38</sup> “Conhecimento histórico, metucioso, erudito, exato, hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder” (FOUCAULT, 1979, p.170)

<sup>39</sup> Fazer reaparecer os saberes que estão embaixo dos saberes oficiais: saberes desqualificados, do psiquiatrizado, do doente, do enfermeiro, do delinquente etc. trata-se aparecer um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade. “Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica que pretenderia depurá-los,

atravessam, mostrar que não há uma verdade absoluta. Para entender a história na genealogia será necessário desconstruir a história, pensar nas relações de conflito que permeiam determinadas questões. Essa metodologia de pesquisa permite que se compreendam as inúmeras “práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente possível determinadas disposições sociais” (VEIGA-NETO, 2011, p.70).

Foucault busca analisar o que chamou de *sociedade disciplinar*, a qual teria fabricado corpos “dóceis” e “úteis”. Ele é um filósofo preocupado com o problema da individualização, da normalização e disciplinarização, bem como com a formação de saberes e poderes controladores. Para Foucault, a sociedade disciplinar é um imenso cárcere destinado a excluir, punir, separar ilegalidades, conhecer o indivíduo que foge às normas<sup>40</sup>, isolar o delinquente. O castigo atua, na sociedade disciplinar, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.

Isso tudo através da ação de micropoderes<sup>41</sup> que vão do simples castigo até a prisão. Seriam esses, aliás, formas de micropoderes que sustentam os macropoderes (FOUCAULT, 1979), razão pela qual poder-se-ia pensar a instituição escolar e o modelo educacional fundado na disciplina por aquela engendrado a partir dessa perspectiva. Segundo Roberto Machado (1979), essa análise sobre os micro e macro poderes visa distinguir as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político,

---

hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de um direito de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1979. P.171).

<sup>40</sup> “La norma remite los actos y las conductas de los individuos a un dominio que es, a la vez, un campo de comparación, de diferenciación y de regla a seguir. La norma diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como un umbral, una media, un *optimum* que hay que alcanzar. La norma mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos. A partir de la valorización de las conductas, la norma impone una conformidad que debe alcanzarse; busca homogeneizar. A partir de la separación entre lo permitido y lo prohibido; finalmente, la norma trae a la frontera de lo que le es exterior (la diferencia respecto de todas las diferencias): La normalidad” (CASTRO, 2011, p.282).

<sup>41</sup> Segundo Roberto Machado, Foucault, estudando a formação histórica das sociedades capitalistas, realizou pesquisas precisas e minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária e a constituição do dispositivo de sexualidade. O filósofo, a partir de uma evidência fornecida pelo próprio material de pesquisa, viu delinear-se claramente uma não sinonímia entre Estado e poder. Descoberta que de modo algum é inteiramente nova ou inusitada. Quando revemos suas pesquisas anteriores sob esta perspectiva, não será indiscutível que aquilo que poderíamos chamar de condições de possibilidade políticas de saberes específicos, como a medicina ou a psiquiatria, podem ser encontradas, não por uma relação direta com o Estado, considerado como um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de ação (micropoderes) que Foucault analisa em termos de instituição. O que aparece como evidência é a existência de formas do poder diferentes do Estado (macropoder), a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz (FOUCAULT, 1979, p.XI).

ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica do poder<sup>42</sup> que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação.

A microfísica do poder está intimamente ligada à investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamento, hábitos.

A rotina cotidiana escolar é um micropoder que se exerce sobre o corpo do sujeito criança educacional. As crianças internalizam a rotina: para poder merendar é preciso lavar as mãos, para brincar no pátio é preciso organizar seu material em sala de aula. Cada momento guarda uma ligação com o outro, como uma sequência externa e mecânica e não como um ato com significado. As crianças acabam funcionando como máquinas que ao soar de uma música ou do tic-tac do relógio, produzem novos movimentos corporais, param de fazer o que estavam fazendo e de forma automática vão fazer outras coisas.

Nós, adultos, também somos influenciados pela rotina, ao dar meio-dia sabemos que temos que comer, mesmo que o nosso corpo não tenha vontade, além disso, às treze horas temos que voltar a trabalhar e só pararemos novamente lá pelas dezoito horas, assim aprendemos desde crianças que não devemos respeitar o horário do nosso corpo, mas sim um horário que foi estabelecido socialmente para o nosso corpo, por meio de discursos normalizadores e homogeneizadores.

Em nossa sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem a sociedade e essas não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação ou um funcionamento do discurso. “Somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p.180). O poder disciplinar se exerce continuamente através da vigilância; supõe um sistema minucioso de coerções materiais; se apoia no princípio, que representa uma

---

<sup>42</sup> “Ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas para que se opere como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que se poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.” (FOUCAULT, 2013, p.133-134)

nova economia de poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra “natural”, veicularão um código da normatização.

Foucault busca analisar o poder enquanto aspecto capaz de explicar como se produzem os saberes e como os constituímos na articulação entre ambos. Para o filósofo, o poder e o saber não estão separados, não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, e nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Portanto, para esse pensador, o sujeito não seria livre com respeito a essas relações, ele estaria dentro delas, assim como os objetos que ele conhece e o modo como o faz.

Segundo Foucault, haveria um saber-poder investido pelo corpo que se articula resultando num sujeito objetivado<sup>43</sup> por práticas normalizadoras, corretivas, punitivas: “Uma alma conhecida através dos investimentos de saber/poder (vigilância e punição) sobre o corpo” (ARAÚJO, 2001, p.72).

A sociedade disciplinar exerceria, portanto, um disciplinamento sobre os corpos tomados individualmente, para deles extrair o máximo de utilidade e docilidade. As classes, as séries e as provas, a repartição por idade fazem parte de políticas e práticas pedagógicas e induzem à obediência e economia de tempo e gestos (FOUCAULT, 2013, p. 151).

O corpo está imerso em um campo político, pois, as relações de poder atuam sobre ele, para torná-lo mais obediente e mais útil, há uma manipulação calculada de

---

<sup>43</sup> “Los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto. Es posible distinguir dos sentidos de la expresión “modos de subjetivación” en las obras de Foucault: un sentido amplio y un sentido más restringido, en relación con el concepto foucaultiano de ética. En el primer sentido, Foucault se refiere a los modos de subjetivación como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder. En efecto, los modos de subjetivación y de objetivación no son independientes unos de otros; su desarrollo es mutuo. (...) Foucault concibe retrospectivamente su trabajo como una historia de los modos de subjetivación/objetivación del ser humano en nuestra cultura. Para expresarlo de otro modo trata de una historia de los juegos de verdad en los cuales el sujeto, en cuanto tal, puede convertirse en objeto de conocimiento. En esta historia es posible distinguir tres modos de subjetivación/objetivación de los seres humanos. 1) Modos de investigación que pretenden acceder al estatuto de ciencias; por ejemplo, objetivación del sujeto hablante en la gramática general o en la lingüística. 2) Modos de objetivación del sujeto que se llevan a cabo en lo que Foucault denomina “prácticas que dividen”: el sujeto es dividido en sí mismo o dividido respecto de los otros. Por ejemplo, la separación entre el sujeto loco o enfermo y el sujeto sano. 3) El modo en que el ser humano se transforma en sujeto. Por ejemplo, la manera que se reconoce como sujeto de una sexualidad” (CASTRO, 2011, p.377).

seus diversos aspectos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo se converte em uma força produtiva, se submetendo a isso.

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 1979, p.22).

O corpo não pode ser considerado apenas como um conjunto de ossos, articulações, músculos, tendões etc. Ele é, além disso, um fenômeno social, cultural e histórico, na medida em que o corpo está vinculado a um conjunto de poderes que lhe impuseram coações, interdições, autorizações e obrigações permanentes<sup>44</sup>. O corpo não existe em “estado natural”, este sempre está inserido em uma trama de sentido e significação, manifestando-se como um terreno de disputa onde há um conjunto de aspectos simbólicos entre os quais se destacam questões vinculadas ao gênero, à orientação sexual, à classe social, à etnia, à religião.

A sociedade naturalizou a questão corporal como se ela estivesse fora da história. No entanto, parafraseando Foucault (1979), qualquer análise político-pedagógica e escolar deve identificar a articulação do corpo com a história; deve mostrar o corpo impregnado de história e a história arruinando o corpo.

A educação prioriza saberes e conhecimentos vinculados à leitura, à escrita, à matemática, à história, à geografia etc. Enquanto as disciplinas escolares que, supostamente, centrariam sua atenção no corpo, como educação física e atividades artísticas e lúdicas, foram consideradas de menor valor, ou de pouco prestígio com relação às outras disciplinas escolares no dispositivo curricular.

Isso não quer dizer que o corpo não teria um lugar de importância na educação. A predisposição do corpo é acompanhada de forma inseparável do ensino da leitura, da escrita, da aritmética ou da religião. O corpo no discurso pedagógico não se manifesta de qualquer maneira. Seus limites aparecem fortemente delimitados. De um universo

---

<sup>44</sup> Podemos citar alguns exemplos no cotidiano escolar, tais como: somente as meninas podem utilizar saias, mas ao mesmo tempo têm que aprender a sentar-se de pernas fechadas para não aparecer as calcinhas, para a ter “modos”; levantar o dedo para perguntar algo para o professor etc.

infinito de possibilidades corporais, gestos, movimentos e olhares, só alguns estarão autorizados. Por trás dessas autorizações se constituíram parâmetros morais precisos como a modéstia e o recato.

E é assim que as leituras de mundo vão se constituindo: elaborando esse “eu” em relação de alteridade constante com o outro e com o que está a sua volta, ou seja, pequenos mundos significativos na vida de cada criança. Neste processo, a aprendizagem ocorre dentro de possibilidades de vivenciar experiências nas quais cada um elabora e é afetado em suas redes próprias de relações. Seja pelas palavras, pelo silêncio, pelo movimento, pelo olhar e, de qualquer forma, tais afetos sempre ocorrem pelo corpo (SCHAEFER, 2002, p.65).

O discurso pedagógico desenha toda uma série de espaços, métodos, saberes, práticas, normas de comportamento que se aplicarão ao corpo do educando, criando uma espécie de “modelo” de tarefa educativa. O conteúdo principal desse modelo se concentrou no disciplinamento do corpo.

A instituição escolar se configurou como o dispositivo que se construiu para normatizar o corpo do educando. Sendo assim, o discente ocupa um lugar de não-saber em contraposição com o docente que domina o lugar do saber e da autonomia. Isso permitiu naturalizar o espaço do corpo do educando como o de um sujeito dependente, obediente e fundamentalmente dócil.

O objetivo da disciplina consiste em determinar a docilidade corporal. É dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Estes métodos disciplinares não só controlam de forma minuciosa todas as operações do corpo, garantindo uma sujeição constante de suas forças, mas também impõem uma relação de docilidade-utilidade. O objetivo da disciplina é duplo: aumentar a força econômica do corpo ao mesmo tempo que se reduz a consciência política, diminuindo a resistência ou a rebeldia.

O poder disciplinar “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares de desempenhar seu papel social. Segundo Machado (1979, p.XVI):

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.

Disto surgem duas consequências importantes: a primeira, cada um vê a disciplinaridade do corpo como uma necessidade natural; a segunda, a disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência em sociedade.

O discurso que agora acompanhará o poder disciplinar será aquele que estabelece, analisa e especifica a norma com a finalidade de torná-la prescritiva. Então o poder soberano<sup>45</sup> pode desaparecer e ser substituído pelo poder disciplinar, pelo discurso de quem fala a norma, de quem vigia e realiza a partilha entre o normal e o anormal. Ou seja, o discurso do professor, do juiz, do médico, do psiquiatra etc. A diferença não caberia nunca: o louco, o homossexual, o hiperativo etc.

A educação formal opera as individualizações disciplinares, forma novas subjetividades, e com isso, cumpre um papel decisivo na constituição da sociedade. Na escola não se examinam apenas conhecimentos, mas também os comportamentos e as aptidões que cada um dos sujeitos crianças educacionais apresentam de forma “natural”. A medicina, a psicologia, a pedagogia, entre outras ciências, não cessa de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Neste sentido, a individualização objetiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola, esta é a regra sobre a qual se estabelecem todas as diferenças individuais.

O poder disciplinar sujeita o indivíduo, e, ao mesmo tempo, o objetiva; dele resulta um tipo de saber que serve para examinar a conduta, qualificar, corrigir, conduzir à normalidade, à sanidade. Há ainda as práticas que constituem as subjetividades, provenientes de mecanismos como o da confissão cristã, que se difundiram e se modificaram, culminando nas técnicas de análise modernas, como a psicanálise. Em nossa época qualquer verdade sobre o ser humano deve passar pelo filtro da verdade científica.

Os dispositivos<sup>46</sup> que disciplinam extraem do corpo o máximo de suas forças, o

---

<sup>45</sup> O poder soberano se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos, se refere à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza e não do trabalho; permite transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e distribuídas no tempo; possibilita fundamentar o poder na existência física do soberano, sem recorrer a sistemas de vigilância contínuos e permanentes; permite fundar o poder absoluto no gosto irrestrito, mas não calcular o poder com gosto mínimo e uma eficiência máxima.

<sup>46</sup> “Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2000, p. 244).



tornam produtivo, submisso. Esses dispositivos funcionam como uma máquina que esquadrinha, articula e desarticula os indivíduos; mas também produzem atitudes e comportamentos que ajustam o corpo ao espaço físico. A disciplina fabrica corpos submetidos e exercitados em termos de capacidades e aptidões, de um lado; e de submissão e sujeição, de outro.

Para Foucault, a disciplina procede à distribuição dos indivíduos no espaço. “Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo” (2013, p.138). Esse quadriculamento busca estabelecer as presenças e as ausências.

A disciplina individualiza os corpos, os distribui e os faz circular numa rede de relações. Nas instituições educativas vemos formas de padronizar: a divisão por idade, ordenação por fileiras, sucessão de assuntos ensinados, questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. Neste conjunto de ordenamento o aluno se desloca como num jogo de tabuleiro, avançando casas quando atinge o aprendizado necessário para aquela determinada idade ou ficando parado por bastante tempo na mesma casa até que atinja o parâmetro desejável segundo especialistas que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades. “Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.” (FOUCAULT, 2013, p.142).

O poder disciplinar ordena, busca transformar a multidão confusa em multiplicidades organizadas, ou seja, reduz as singularidades individuais e constitui classes, situando-se sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. “Ele é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica ‘celular’” (idem, p.144).

No âmbito educacional, além da organização no espaço, as instituições escolares organizam o tempo, este deve ser integralmente útil, durante todo seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício padronizado. O tempo disciplinar tem como virtude a exatidão e a aplicação. Assim, para obter-se um bom emprego do tempo é necessário o adestramento do corpo, já que nada deve ficar ocioso ou inútil, tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.” (idem, p.147).

As creches e pré-escolas ao estabelecerem a rotina mostram que cada instante deve ser ordenado, cada atividade ajustada ao seu horário estabelecido, a troca desta dar-se-á por meio de músicas, sinais, apitos etc. As normas temporais aceleram o tempo

de aprendizagem e ensinam a rapidez como uma virtude, sujeitando os corpos dos educandos por meio de um conjunto de regras.

Por meio dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara o sonho dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais (FOUCAULT, 2013, p.149).

Observamos a divisão do tempo em sequências, separadas e ajustadas, que serão organizadas desde o mais simples, combinando-se segundo uma complexidade crescente, seguida de uma avaliação, já que é necessário saber se o indivíduo atingiu o nível estatutário, se sua aprendizagem está em conformidade com os demais, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo – prescrever a cada um, de acordo com seu nível, os exercícios que lhe convêm. Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica. Sendo assim, a disciplina incide sobre o corpo transformando-o em máquina que eleva ao máximo sua potência pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe.

O corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com os outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem, mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos (FOUCAULT, 2013, p.158).

Assim, para o sujeito criança educacional aprender é essencial organizar a classe em séries, repartir por idade etc. Para gerar uma cultura corporal, o poder disciplinar utiliza mecanismos simples como: vigilância hierárquica - trata-se de fazer possível o poder de ver sem ser visto -; sanção normalizadora - trata-se de referir as condutas do indivíduo a um conjunto comparativo, de diferenciar os indivíduos, medir capacidades, impor uma “medida”, traçar a fronteira entre o normal e o anormal -; exame - técnica que combina a vigilância hierárquica com a sanção normalizadora, cada indivíduo se converte em um caso -. Esses mecanismos serão analisados a seguir.

## 2.2 Os recursos para um bom adestramento.

A permanência da escola como instituição a converte em algo tão natural como a vida, tornando difícil pensá-la como algo antinatural, algo criado e que possui funções bem definidas.

A instituição primária e obrigatória<sup>47</sup> para as crianças é algo recente, cujas bases administrativas e legislativas contam com um pouco mais de um século. Essa maquinária do governo da infância não surgiu de imediato, mas foi se aperfeiçoando com o passar do tempo, a partir do século XVI.

A criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna, nem natural, é uma aparição recente ligada às práticas familiares, a modos de educação e, conseqüentemente, a grupos sociais.

Segundo Philippe Ariès (1973), a infância, tal como a percebemos hoje, começa a se configurar fundamentalmente a partir do século XVI. Na Idade Média não existia uma percepção idealista e sentimental da infância: “a criança” desde que fosse capaz de valer-se por si mesma se integrava na comunidade e participava, de acordo com as suas possibilidades. Ariès analisa detalhada e pacientemente um amplo material histórico. Através desta análise comprova que, durante todo o século XVI, a categoria de idade privilegiada era a juventude. A partir do século XVII começa a existir algo denominado primeira infância: a criança pequena era uma espécie de brinquedo divertido e agradável para as classes altas. Uma nova diferenciação surge do ponto de vista terminológico no século XVIII, sempre no âmbito dos grupos favorecidos financeiramente. No século XIX, infância e adolescência se separam definitivamente e o bebê aparece como uma nova figura, na interpretação das etapas da vida humana.

Ao final do século XVII, a criança é separada do convívio com os adultos, deixando de conhecer a vida a partir do contato direto com eles. E, assim, inicia-se um longo processo de encarceramento das crianças, um processo parecido com o que é vivido nos asilos, hospícios, penitenciárias etc. Esse é o processo de escolarização.

---

<sup>47</sup> “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 1996, p.1-2).

As novas instituições fechadas, destinadas a instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas de misericórdia, hospícios, hospitais etc.) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual. No entanto, interessa-nos mostrar que o espaço fechado não é em absoluto homogêneo. De acordo com a posição na pirâmide social, dar-se-ão as disciplinas, se flexibilizarão os espaços (VARELA; URIA. 1991. p.27). Tradução de minha autoria.

É nesse momento que todo um conjunto de saberes vão ser extraídos do trato direto e contínuo com esses seres encarcerados desde seus curtos anos de vida, dia a dia: esses seres, cada vez mais, serão integrados na categoria de “crianças”. Surgem saberes relacionados com a manutenção da ordem e a disciplina nas aulas, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, é estabelecido o conhecimento do que hoje denomina-se organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico, que tiveram seu começo na gestão e no governo dos jovens.

A escola não é só um lugar de encarceramento, é nela que se colocam em prática, afetando uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas ditados por um profissional. É nesta instituição que “especialistas competentes” ou melhor, declarados como tais por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes, que irão criar regras de funcionamento e normalização dos corpos e almas dos educandos. Não podemos esquecer que a instituição escolar é uma instituição social, que emerge a partir do confronto com outras formas de socialização e transmissão de saberes, que serão relegados e desqualificados por esta instituição normativa.

Os jesuítas, e mais tarde os escolapios e outros grupos dedicados ao ensino, não só verão com maus olhos as condições em que se desenvolve o ensino tradicional, como que depreciarão especialmente o sistema de transmissão de saberes que supõem a aprendizagem propriamente dita, a aprendizagem de ofícios, na qual, deixará de ser, então, uma função nobre para converter-se no desprestigiado trabalho manual ou mecânico. Por suposto, as formas de saber e de socialização do campesino, e em geral as de classes populares, estes serão qualificados sem piedade pelos novos propagandistas da verdade legítima de “*necios principios*”, “*vulgares opiniones*” e “*mentecatas superticiones*” (VARELA; URIA. 1991, p. 44). (Tradução de minha autoria).

Desde o final do século XVIII, vem construindo-se um saber que normatiza o ser e o dever ser dos sujeitos. Torna-se necessário criar indivíduos concentrados e aplicados na produção, que atendam à lógica do mercado. Cria-se uma criança adaptada à escola,

que aprende disciplinadamente olhando para frente, sem mover-se, respondendo passivamente ao direcionamento de condutas.

O exercício de poder que leva à interiorização de ideias, de viver a partir de imposições, como se fosse o resultado da própria eleição singular é visto como uma positividade do poder, já que não é mais necessário um sistema coercitivo ou proibitivo, constituído nas interdições: “não olhe”, “não faça”, “não toque” etc., pois, o indivíduo já internalizou o que pode ou não fazer.

Higienistas, filantropos e educadores, desde princípios do século XX, colocam em prática um conjunto sistemático de regras para domesticar as crianças. Impõe-se todo um saber técnico de como manter a ordem e a disciplina em sala. A pedagogia, como ciência, se verá potencializada pela psicologia, dotando-a assim, de uma dupla cientificidade, tornando-se mais difícil de colocar em questão.

Neste espaço de domesticação uma massa de crianças estará sujeitada à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O mestre, igual a outros técnicos de multidões, estará obrigado a romper os laços de companheirismo para governar, colocando em seu lugar a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos (idem. p.53). Tradução de minha autoria.

A medicina, como técnica de saúde, torna-se importante para a implementação dos processos disciplinários: “Ela prescreverá normas gerais ligadas ao comportamento, bebidas, comidas, sexualidade, fecundação, moradia, vestimenta. O médico torna-se um grande conselheiro e especialista.” (MURILLO, 1996, p.124).

Quem não se adapta às normas, será taxado como anormal, tendo que ser corrigido, enquadrado em um conjunto de regras para restaurar a dita “normalidade”, mesmo que para isso seja necessário medicá-lo. Sujeitos anormais, corpos sem adestramento, parecem ser as exceções, os “diferentes”, nesses processos disciplinadores impostos por uma hegemonia do mercado capitalista, nos quais o corpo prazer será relegado para fomentar um corpo produtivo.

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz

com que apareça pela primeira vez na história essa figura singular individualizada – o homem – como produção do poder (MACHADO, 1979, p. XX).

Na lógica do mercado, o sujeito é a máquina que individual e coletivamente faz funcionar suas engrenagens. Para isso, a imposição de uma produção sistemática e disciplinada é a única saída possível. O corpo produtivo deve ocultar qualquer possibilidade do corpo prazer, visto que este é visualizado como negativo para tais objetivos.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Foucault afirma que a disciplina exercida sobre o indivíduo, com o fim de produzir corpos dóceis<sup>48</sup> deriva-se da tecnologia política do corpo, há todo um saber sobre o corpo que não se ocupa apenas em entender o seu funcionamento, mas de manipulá-lo calculadamente: gestos, comportamentos. Essa tecnologia reúne o exercício do poder e a construção do saber na organização do espaço e do tempo seguindo linhas ordenadas, de maneira que facilite formas constantes de vigilância, avaliação e juízo. Portanto, para que o poder disciplinar obtenha sucesso são necessários instrumentos simples, tais como: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. Este, rodeado de diversas técnicas documentais, faz de cada indivíduo um caso, mediante a distribuição e classificação de todo o conjunto de feitos individuais, com todos os traços, as medidas, os desvios, as notas que os constituem.

Uma das táticas da estratégia disciplinar é a vigilância constante sobre o corpo infantil por parte do professor, que em virtude desta prática, constrói seu próprio lugar dentro da instituição escolar.

A disciplina escolar não terá somente a característica de evitar por meio da vigilância que os educandos reconheçam uma atitude considerada errada, mas sim de provocar nos sujeitos-criança-educacional um ato constante de cuidado frente ao que

---

48 É interessante pensar que “dócil” tem sua própria conotação educativa já que provém do latim “ensinável”. Segundo Foucault (2013, p.132), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”

poderia ser considerado errado. A vigilância tem como finalidade produzir uma série de condutas, como adequadas, decorrentes do adestramento. A partir dessas condutas construir-se-á o “bom aluno”, “o aluno educado”, “civilizado” etc.

A vigilância tem um duplo efeito. Por um lado, controla e limita o agir dos educandos; por outro, atua como suporte da ação desses, inclusive quando eles não estiverem presentes, visto que há uma internalização dos saberes, há uma interiorização do que é aceito como certo e como errado dentro da instituição escolar. O olhar do professor produz sujeitos dóceis, é capaz de controlar os discentes a distância. O corpo do sujeito criança educacional deve gerar os efeitos insinuados pelo olhar da autoridade. O olhar, discreto às vezes, direto outras, sempre presente na produção de toda atividade escolar que se pretenda satisfatória.

(...) apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo (FOUCAULT, 1979, p.218).

A vigilância abarca todas as atividades escolares, nada pode ser feito sem ser observado. Trata-se de um olhar que atravessa muros e paredes, que controla atividades, que se exerce em todos os âmbitos do estabelecimento, que acompanha os alunos até a porta da escola e, inclusive, até a rua; a ordem deve instalar-se em todos os âmbitos institucionais, não apenas: a ordem, os estudos ou os métodos; pois isso já está mais ou menos consolidado. Os corpos agora devem permanecer no exato lugar que a instituição estipula.

O campo de vigilância é um espaço submetido ao controle. Nele todos os elementos que o compõem regular-se-ão em função das metas estrategicamente planejadas. Vejamos como Foucault denuncia as estratégias no âmbito escolar:

Demia volta a uma hierarquia do mesmo tipo, mas as funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”, outro submestre tem as mesmas tarefas nas classes de leitura: o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém-chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam” os que não a sabem. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e

hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência (FOUCAULT, 2013, p.170).

A disciplina coloca em funcionamento um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Compete punir com a sanção normalizadora disciplinar o que não se ajusta à regra, ou que se afasta dela, os desvios. Na aprendizagem existe um tempo programado que se deve respeitar, sendo assim, se um aluno não domina o que está programado para sua série, ele é impedido de passar à série seguinte.

O castigo disciplinar tem como objetivo reduzir os desvios. Por isso, é essencialmente corretivo. Assim, castigar e exercitar, já que o professor deve implantar todos os meios que estejam ao seu alcance para fazer com que a criança progrida, avance, corrija os seus erros.

O castigo na disciplina é um elemento que responde a um sistema duplo: gratificação/sanção. O professor deve evitar, o quanto puder, fazer uso dos castigos: deve fazer com que as recompensas sejam mais frequentes que esses. Esse mecanismo faz com que os “preguiçosos” se sintam mais estimulados pelo desejo de serem recompensados. Um exemplo de recompensa é “dar” pontos em troca de participação em sala de aula e premiar uma conduta considerada “normal”.

Sendo assim, a disciplina possui um duplo sentido: assinala os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões, ela castiga e recompensa. Esta se dá pelo jogo da ascensão, permitindo “passar de ano”; o castigo, ao contrário, impede a promoção. A disciplina classifica o educando em diversas categorias: muito bons, bons, medíocres e maus. Neste contexto o poder de normalização obriga a homogeneização, ao mesmo tempo que individualiza, ao determinar os níveis, fixar as especialidades e fazer úteis as diferenças, ajustando umas às outras. Foucault esclarece esses mecanismos disciplinares:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põem em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os



comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor, as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar através dessa medida “valorizada”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, *normaliza* (FOUCAULT, 2013, p. 176).

A escola torna-se um aparelho do exame ininterrupto. Uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. O dispositivo do exame permite que o professor ao mesmo tempo em que transmite um saber, levante um campo de conhecimento sobre o aluno. O exame passa a ser uma constante troca de saberes: “garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 2013, p.179).

O exame, segundo Foucault (2013), combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. Esse é um processo de inspeção e revisão constante, uma objetivação obrigatória. Em salas fechadas de acordo com procedimentos fixados, pede-se a quem será avaliado, que se manifeste e explique suas ações, ausências e desenvolvimento pessoal.

O exame introduz a individualidade no campo da documentação, processo que se observa muito em creches e na educação infantil, com os relatórios constantes dos alunos.

O uso do Diário de Aula como instrumento de pesquisa cria uma oportunidade de o professor tornar-se um sujeito reflexivo, um pesquisador de sua prática. Ao registrar e analisar o diário, a professora tem a possibilidade de rever sua ação em sala de aula, bem como perceber por meio do diário do aluno, se o tema trabalhado foi significativo para a criança. Desta forma o professor tem a oportunidade de tomar consciência de sua ação, observar, a partir do relato feito no seu diário, a presença de aspectos como: atitudes dos alunos, atividades desenvolvidas, desafios encontrados, conquistas realizadas, entre outras possibilidades (PORTILHO; CRUZ; AFONSO; SILVA. 2009. p.3336-3337).

As anotações sobre os educandos são feitas todos os dias com o objetivo de que sirvam de referência no futuro, como fundamento para as decisões que se tomam em

outros lugares. O mestre deve fazer constar por escrito as decisões de ascensão, recompensas, fracassos, aptidões etc.; ele chega a um resultado que torna possível os processos de: classificação, categorização, interferências e fixação de normas. A observação permanente que se expressa no exame, como peça essencial das engrenagens da disciplina serve para registrar o tempo oportuno para tais práticas. Esse aparelho de escrita, que acompanha o exame, abre duas técnicas de controle que são correlativas: a construção do indivíduo como objeto descritível, analisável, e, por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a medida dos fenômenos globais: a descrição de grupos, a caracterização de feitos coletivos, a estimativa dos indivíduos, uns em relação aos outros, e sua distribuição em população. Trata-se, segundo Foucault, da “arte de castigar”. Nesse sentido, o indivíduo está submetido à descrição e à comparação.

O exame é a máxima expressão do poder como vigilância disciplinar, pois constitui o indivíduo como objeto e efeito de poder, como efeito e objeto de saber. Assim, através da vigilância hierárquica e sanção normalizadora, o indivíduo como átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade, é também um realidade fabricada pela tecnologia do poder que se chama disciplina. Este poder produz realidade, produz âmbitos de objetos e rituais de verdade. Indivíduo e conhecimento resultam disto (PORTILLO, 2010, p.16) (Tradução de minha autoria).

O exame faz de cada indivíduo um caso. A vida de cada sujeito criança educacional é avaliada a partir da acumulação de documentação, e assim, atribui-se a cada um sua própria particularidade.

O uso dos “juízos normalizadores” é fundamental para o exame, pois é este que avalia os indivíduos em relação com as medidas gerais e específicas de atuação, documentando a partir da relação de indicadores de eficiência e eficácia relativas (BALL, 1993, p.163) (Tradução de minha autoria).

Deste modo, os “juízos normalizadores” se voltam à normalização das escolas em conjunto, cada escola fica situada numa hierarquia, em um campo de comparação. Projeta-se uma ordem artificial, uma ordem definida por processos observáveis. Chega-se à definição da conduta e do rendimento sobre a base dos valores opostos de bem e mal: define-se a escola boa e a escola ruim, a prática eficaz e ineficaz. Cada escola distingue-se das demais segundo uma hierarquia e classificação. O regime do poder

disciplinar criado deste modo mede em termos quantitativos e hierarquiza em relação com as habilidades, o nível de cada escola. A norma introduz, mediante medida que confere valores, o que deve ser alterado para se adequar. Se o autoexame fracassa, o especialista, a autoridade, o consultor, o disciplinador moral, estão dispostos a interferir. Neste papel, o cientista e o moralista estão rigidamente inter-relacionados. Em efeito, dado a lógica da gestão, a ineficácia se considera como uma desordem da razão e, como tal, é suscetível de cura mediante o uso de técnicas apropriadas de organização.

Esses “micropoderes” agem em função de regulamentos que organizam, classificam, hierarquizam, normalizam, moralizam determinadas atitudes, hábitos, jeitos de ser e fazer, categorizando e definindo aquilo que será aceitável ou passível de intervenção.

Em resumo, a vigilância hierárquica é uma vigilância constante, em que todos vigiam a todos, num processo de produção incessante de olhares ininterruptos e detalhistas. A sanção normalizadora tem como característica o uso de micropenalidades – se o erro está na forma como o aluno segura o lápis, ele deverá treinar até segurá-lo corretamente, se o erro foi na relação com o outro, deverá desculpar-se etc. Essa é uma forma de controle dos desvios a fim de classificação, avaliação e normalização. O exame, que engloba a sanção normalizadora e a vigilância hierárquica, estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles serão diferenciados e sancionados.

A escola torna-se um lugar examinatório, pois se valerá da descrição, avaliação e classificação, para examinar cada um dos seus integrantes em relação a todos, podendo, dessa forma, medir e sancionar as aprendizagens, os comportamentos, as habilidades.

Segundo Foucault, a partir do final do século XVIII emerge dois tipos de tecnologias do poder: as tecnologias disciplinares<sup>49</sup>, centradas nos corpos dos indivíduos e destinadas a controlá-los, vigiá-los e adestrá-los com o objetivo de torná-los dóceis e úteis; e as tecnologias reguladoras da vida<sup>50</sup> cujo objetivo seria tanto regular os corpos

---

<sup>49</sup> “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo (...). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2013, p.138).

<sup>50</sup> “Concretamente esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração de sistemas de

individuais quanto o corpo social, as populações. Ambas se articulam e otimizam a vida individual e social, maximizando e extraindo as forças dos indivíduos e das coletividades. Ambas põem em marcha técnicas de racionalização e economia, tecnologias de um poder pouco visível, microfísico.

O enclausuramento, no espaço fechado da escola, busca a contenção – concentra o tempo e as forças produtivas – com o objetivo de se obter o máximo de rendimento, dominando e vigiando essas forças. As forças produtivas são fixadas por elementos discursivos e não discursivos que almejam a normalização, ligando o indivíduo a um processo de produção, formação e correção. A diferença do enclausuramento do século XVIII, que tinha como função principal excluir os marginais e assim reforçar a marginalidade, o espaço fechado do século XIX tem por finalidade a inclusão e a normalização. A preocupação é com que os muros não cumpram só a função de conter, mas que no interior das instituições os espaços possam ser funcionais e que permitam vigiar quem se encontra dentro deles.

A inovação da sociedade disciplinar com a finalidade de vigilância, foi o panóptico de Bentham. Com esse tipo de arquitetura emerge a construção de uma vigilância hierarquizada, contínua e funcional. A construção desse aparelho disciplinador faz referência ao olhar totalizante, à inspeção permanente, à vigilância sem descanso, representando a organização de um poder múltiplo, automático e anônimo.

Esse panóptico, sutilmente arranjado para que um vigia possa observar, com uma olhadela, tantos indivíduos diferentes, permite também a qualquer pessoa vigiar o menor vigia. A máquina de ver é uma espécie de câmara escura em que se espionam os indivíduos; ela se torna um edifício transparente onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira (FOUCAULT, 2013, p.196).

---

controle e eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que pode fazê-lo variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, dessa grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, votada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 2015, p.150).

Sem precisar de violência física ou coações, o olhar vigia e cada indivíduo acabará por interiorizá-lo, a ponto de observar a si mesmo. Cada um exercerá a vigilância sobre e contra si mesmo. Sendo assim, o poder disciplinar torna-se uma maquinária, onde ninguém é o titular dos mecanismos de vigilância. Há uma hierarquia, como especificado anteriormente, o olhar de um professor; sem dúvida, ele terá mais validade que o olhar de um aluno, no entanto, todos estão se vigiando constantemente.

Sendo assim, o poder disciplinar se exerce não só de tecnologias de individualização, mas também de tecnologias de regulação das populações, tecnologias diferentes que às vezes se sobrepõem e reforçam e em outras ocasiões diferentes entram em contradição. Estas tecnologias permitiram que o corpo e a vida formassem parte do domínio do poder que, desta forma, se tornou ainda mais material. Em todo caso constituíram peças importantes para pensar uma sociedade disciplinada e produtiva.

O poder disciplinar estende-se por todo o corpo social, mas seus efeitos foram sentidos de forma mais sensível no âmbito institucional e, mais concretamente, nas instituições educativas. As tecnologias disciplinares, que estão na base da produção social de novos saberes e de novos sujeitos, funcionam através de uma nova concepção e organização do espaço e tempo. Implicam a existência de um espaço e de um tempo disciplinar. Para o espaço do disciplinamento, o princípio de enclausuramento deixa de ser constante, indispensável e suficiente. O importante passa a ser a redistribuição dos indivíduos no espaço, sua organização, a maximização de suas energias e de suas forças.

No próximo item analisaremos a organização do espaço e do tempo na creche e na educação infantil a partir da perspectiva da rotina escolar.

### **2.3 A rotina na educação infantil.**

A rotina diária é um mecanismo disciplinar, uma sucessão de eventos de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertencem nem está sob seu domínio; é o vivido sem sentido, visto que é algo fixado, cristalizado. “A rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva de acordo com os discursos hegemônicos e nela procura-se banir a transgressão, o desejo, a alegria” (BARBOSA, 2008, p.46).

Nesse sentido, entendemos que a rotina possui um caráter normatizador na medida em que é feita a partir de uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem.

Nas creches e nas pré-escolas foram estruturados discursos pedagógicos que defendiam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos. Surge, com isso, uma série de manuais que ditarão como deverá se desenvolver o ensino na educação infantil.

Sempre se diz que o homem é um animal de rotinas, e como podemos imaginar a criança o é ainda mais. O hábito evita a imposição. A criança capta sem problemas que o normal é o que estamos realizando, pois, todos os dias fazemos a mesma coisa. A primeira coisa que se faz quando a criança entra na educação infantil é a aprendizagem de hábitos e rotinas, que irão se repetindo no decorrer dos dias e das semanas, isso a ajudará a ganhar confiança e autoestima (ANDALUCÍA, 2010. p.2). (Tradução de minha autoria).

Neste manual encontramos exemplos ou modelos de possíveis rotinas a serem utilizadas nas instituições de educação para a primeira infância e para as séries iniciais. Observamos, a partir da citação, que a rotina envolve a disciplina, a sistematização, a organização, é através do seu uso que o tempo e o espaço estruturam-se para a criança. A criação de hábitos mecanizados - que poderia ser relacionado com o que Foucault descreve em *Vigiar e Punir* como a “fisionomia do soldado”<sup>51</sup> - vai transformando aos poucos a criança em *sujeito-criança-educacional*. Há todo um hábito criado na educação de crianças, como lavar a mão antes das refeições, arrumar o material ao toque do sinal, fazer fileiras para a hora do recreio etc.

É por meio da repetição de regras e comportamentos que são definidos os hábitos e atitudes. O caráter repetitivo das rotinas alude à homogeneização, à tentativa de adaptar os vários ritmos individuais a um ritmo coletivo.

Ter um horário muito bem definido: quanto mais claro seja esse horário, antes o aprenderão e assim poderão realizá-los sozinhos. Ou que sem que tenhamos que interferir. Ainda assim, sempre será conveniente que seja

---

51 “O soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi ‘expulso o camponês’ e lhe foi dada a ‘fisionomia de soldado’” (FOUCAULT, 2013, p.131).

revisado para ver se existe algum desvio. Quando estejam acostumados à mesma sequenciação de atividades se encontrarão em um marco que lhes dará segurança e bem-estar (ANDALUCÍA, 2010, p.3). (Tradução de minha autoria).

Analisando a citação anterior observamos de forma muito clara como operamos mecanismos disciplinadores na educação infantil, e como estes mecanismos estão naturalizados. A vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame são mecanismos que aparecerão constantemente na análise das rotinas. O *sujeito criança educacional* passa a ser moldado por práticas normalizadoras que impõem uma determinada forma de agir, de pensar. Tudo que foge ao padrão estabelecido pelos especialistas como normal, deve ser objeto de intervenção.

Sendo assim, a rotina é cumprida de maneira restrita, por todos os adultos e crianças, e considerada uma boa aprendizagem quando os alunos já sabem o próximo passo a ser dado. Quando a criança não reconhece esse próximo passo, cria-se estratégias para ensiná-la.

O corpo do educando será produzido a partir das diferentes práticas culturais que investem sobre ele, nomeando-o, classificando-o, posicionando-o no tempo e espaços sociais mais diversos. Suas marcas são produzidas, nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, portanto, constantemente (re) constituído. É possível, então, dizer, que o corpo não é dado naturalmente: ele é provisório, mutável e mutante; é produzido no percurso das práticas das quais faz parte, conforma as culturas das quais participa (BARBOSA, 2006, p.36).

Parece que a rotina tem muito mais a intenção de criar hábitos sociais e de organizar o trabalho pedagógico, do que preocupar-se com a compreensão e os usos do tempo.

O *sujeito criança educacional* adentra-se, habitua-se de acordo com o modelo institucional, à medida que o adulto, “sem saber” educa - pois muitas vezes não reflete sobre o que está fazendo, apenas o faz como algo mecanizado e instituído por um horário. O aluno tem o direito de compreender o processo de funcionamento do uso do seu tempo cotidiano, podendo assim interferir na sua agenda. Isto só se torna possível quando o professor tem consciência do uso da rotina.

Muitas vezes a rotina já está tão incorporada nas escolas que não fazem mais parte das discussões pedagógicas, nem das teorizações para a educação infantil. Nelas, o hábito já está consolidado devido à inércia institucional.

A rotina constituída como um elemento comum da educação de crianças é uma técnica, um mecanismo que contribui para o controle mais eficaz da conduta e das habilidades humanas. Esta, segundo Barbosa (2008, p.134), possui alguns aspectos constitutivos, são eles: a organização do ambiente; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais.

O ambiente de sala de aula é muito mais que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. É o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. O espaço pode funcionar como um lugar de vigilância, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção.

(...) O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos e elementos há a repartir. (...). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2013, p.138).

A instituição, de forma propositalmente desenhada, organiza o meio onde o *sujeito criança educacional* vai encontrar diretrizes para a sua atividade motriz, suas relações, sua conduta etc. Assim, a sala de aula converte-se em um lugar onde ocorre o processo de aprendizagem. Há toda uma intenção por trás da sua organização, seja ela de vigilância, quando temos, por exemplo, janelas transparentes nas portas da sala de aula, ou com alguma função determinada pela atividade imposta.

Em educação infantil podemos entender por marco da vida o que é denominado como configuração do ambiente, um emaranhado tanto físico – materiais, espaço, tempo – como cultural – hábitos, normas, valores – e afetivo-social – relações e interações entre os alunos, família e profissionais – que têm lugar na escola. Entre esses elementos produz-se relações sistêmicas, repercutindo as modificações de cada um deles nos demais e na totalidade do ambiente (SALGUEIRO, 2011, p.199).



Os espaços estão definidos por sua arquitetura, distribuição da mobília, materiais e objetos. Estes favorecem determinadas ações, atitudes e movimentos, ajuda as crianças a formarem uma imagem ordenada do mundo que as rodeia. Sendo assim, o ambiente escolar é fundamental na constituição de sujeitos, pois deve contribuir com a transição da dependência a atitudes mais autônomas, cabe ao ambiente transmitir a segurança física e mental para que essa autonomia ocorra.

O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde, o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle (BARBOSA, 1999, p. 140).

Sendo assim, a arquitetura é uma espécie de discurso, institui um sistema de valores, hábitos, ordem, disciplina e vigilância. As avaliações, o mobiliário e arquitetura, contribuem para produzir a criança normal e também a anormal, aprendente ou não aprendente.

As regularidades dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade, na modernidade, se faz presente a partir de um artefato central, o relógio. Este objeto, que faz parte da vida cotidiana, marca o ritmo da ação na rotina de educação infantil.

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade: rígido, mecânico, absoluto.

Na hora de estabelecer rotina devemos levar em conta que os horários devem ser muito claros e devem respeitar-se, tentando fazer com que a troca de atividade seja automática e sem nenhuma dúvida. Se mostramos uma atitude estável e segura durante os primeiros dias de ensino das rotinas, ajudaremos que sejam aprendidas com maior efetividade. (ANDALUCÍA, 2010, p.6). (Tradução de minha autoria).

A tese de Kátia Schaefer propõe uma forma de atuação pedagógica para educação infantil que está na contramão de uma rotina rígida, com horário determinado para cada atividade. Para Schaefer, o tempo, referindo-se ao período destinado para as

crianças ao brincar, não cabe no planejamento escolar, não há como garantir que as atividades ocorram nesse tempo determinado, como observamos na rotina.

(...) não tem como garantir que ele aconteça entre 13h e 13:30 ou entre 13:30 e 14h e assim por diante, como o dia era organizado na escola. O professor não tem domínio sobre esse tempo. Talvez nem as crianças tenham domínio sobre esse tempo. Ele vem, ele invade, ele deixa marcas, mas não no relógio. Esse é o tempo da brincadeira. Esse é o tempo da entrega. E esse tempo fazia parte da prática escolar que eu vivenciava na Educação Infantil (SCHAEFER, 2015, p.60).

No entanto, a autora afirma que não há como ignorar o tempo cronológico, afinal este existe e determina práticas sociais. Nessa perspectiva propõe como alternativa criar condições, dentro das rotinas escolares, para que haja um equilíbrio entre as atividades cronológicas e o tempo das crianças, sendo respectivamente, o horário da rotina, cronometrado pelo professor, e o tempo de entretenimento das crianças com determinada atividade.

Na intenção da utilização do tempo, um tempo futuro, pretendido, medido, calculado; na vivência do momento, um tempo do agora, desmedido, presencial, atento e intenso. Nas relações estabelecidas, um tempo outro, próprio, indescritível, incalculável (SCHAEFER, 2015, p.71).

Essa atenção e reflexão dada ao tempo dos educandos faz com que os outros atores educacionais se questionem sobre a prática dessa professora. Suas coordenadoras não entendem como ela consegue produzir tanto se as crianças apenas brincam. É preciso mostrar resultados sobre as atividades, que deveriam estar de acordo com os parâmetros curriculares pedagógicos.

E o que foi cobrado foi, na medida do possível, apresentado, mas segura de que havia muito mais no trabalho desenvolvido, que resultados se mantiveram ocultos, porque eu não tinha como mensurá-los, apenas como senti-los, no campo do sensível, no campo da ação e dos afetos (idem, p.75).

Embora o sensível, o corpo, os afetos estivessem presentes em todas as atividades propostas por Schaefer, não havia lugar para inseri-los no relatório pedagógico, pois suas atividades não eram propostas para padronizar, ou seja, estas não seguiam uma normalização. Eram atividades que a partir da observação de sua turma,

heterogênea, buscavam potencializar a singularidade de cada indivíduo, a partir da experimentação, como, por exemplo: pensar em alternativa para que uma cadeirante<sup>52</sup> pudesse dar uma cambalhota, e assim poder experimentar as potencialidades do seu corpo; dispensar as carteiras em sala de aula para educação infantil etc.

O *sujeito criança educacional* é produzido por determinadas práticas pedagógicas, as rotinas visam a homogeneização, a normalização dessas práticas que acabam sendo entendidas pelos educandos como naturais. Já uma outra proposta que vise desenvolver as capacidades do educando e que potencialize o corpo não cabe num ambiente formal de educação, e estará sempre sendo questionada pelos sujeitos educacionais.

Nessa ótica, é possível e desejável que a pedagogia, justamente por seus recursos técnicos, teóricos e práticos, sirva para modificar os padrões de um ensino voltado exclusivamente para a produção na escola da normalização, das relações entre saber e poder. Cabe à pedagogia entender que existem os tempos pessoais que estão para além dos tempos coletivos.

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais. (BARBOSA, 2008, p.174).

Analisar a heterogeneidade do *sujeito criança educacional*, é procurar entender que cada indivíduo possui o seu tempo, é potencializar as práticas pedagógicas que valorizem o diferente.

É comum encontrarmos em creches e pré-escolas o calendário exposto na sala de aula, como forma de ordenação das atividades: o que deve ser feito naquele dia; o que deve ser feito naquele mês; o mês dos pais, das mães etc. O calendário é um material que serve para ordenar a rotina cotidiana e mostrar para os pais – já que muitas vezes o calendário de atividades é colado na agenda pessoal do aluno –, alunos e professores o que será trabalhado naquele determinado dia e horário. No entanto, há formas mais

---

<sup>52</sup> Ver tese de doutorado da professora Kátia Schaefer intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. p.49.

colaborativas de construir um calendário e também as menos colaborativas, dependendo da proposta pedagógica da instituição.

Ao longo dos anos pude ir observando uma progressão nessas formas de exposição sobre os atos diários. Surgiram, principalmente nas pré-escolas, alguns cartazes com uma estrutura a ser preenchida por cartões nos quais estavam desenhadas as atividades a serem realizadas. E, de desenhos padronizados ou elaborados por educadores, passaram a ser usados desenhos elaborados pelas próprias crianças ou, em outros casos, com fotos do grupo realizando as atividades. Havia um repertório pequeno de alternativas. Assim, passou-se de cartões que representavam as atividades básicas, como entrada, brinquedo livre, banheiro, merenda, jogo dirigido, recreio e saída para uma representação em que, por exemplo, o brinquedo livre simbolizado por um cartão foi substituído por vários cartões que indicavam sugestões do que se poderia fazer na hora do brinquedo livre (BARBOSA, 2008, p.175).

Observamos que mesmo a proposta da rotina diária e do calendário sendo colaborativa, onde os alunos podem participar ativamente da montagem destes, a estrutura continua regida por horários fixos estabelecidos. Além disso, passamos do brinquedo livre em geral para algo que se especifica como o brincar livremente.

As atividades de rotina são diferenciadas entre as de cuidados – banho, alimentação, higiene – e as educativas – jogos dirigidos, adestramento de condutas. Os modelos de atividades de rotina para creches geralmente centram sua atenção no corpo, nos aspectos biológicos do mesmo. Há uma grande preocupação com a higiene, a alimentação e a saúde. E a rotina em geral gira em torno dessas preocupações.

Cada cultura tem um jeito próprio, de acordo com as suas regras, de estabelecer relações entre as gerações, os sexos, que se concretizam nos modos de cumprimentar, de conversar e de exprimir emoções. Desse modo podemos ver como as relações de cuidados com as crianças, apesar de acontecerem no contato físico do corpo, parecendo assim restritas aos aspectos biológicos, estão permeados por relações socioculturais. A execução dos cuidados em contexto extrafamiliar, se não for refletida sob o ponto de vista sociocultural, pode causar conflitos e desadaptações no novo ambiente (FAVARO, 1995, p.253).

O *sujeito criança educacional* deve se enquadrar nos moldes sociais estabelecidos para conviver em conjunto, caso essa adaptação não ocorra, ele deve ser objeto de intervenção, e muitas vezes, medicado. A função da escola, não à toa, “instituição de sequestro”, passa a ser moldar os corpos e as almas para que estes sejam adaptados e aceitos socialmente.

Pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 2013, p.161).

Percebemos que a rotina diária tem a função de organizar e modelar sujeitos na educação infantil, em geral, essa segue um padrão fixo na sua formulação e na sua estrutura, é uma combinação calculada para que os diferentes se homogeneizem. A rotina, como estratégia de organização da vida cotidiana na educação infantil, leva à naturalização, homogeneização, moralização e controle social. Estas esquecem que as crianças são diferentes e que nascem e crescem em contato com uma cultura específica.

Quando falamos da cultura das crianças mais pequenas, queremos falar dos gostos, das ações, dos toques, dos sons, das palavras, das canções, das mobílias, dos brinquedos que as circundam, bem como das formas como elas são significadas socialmente, passando a constituir o próprio modo de ser de cada uma dessas crianças. É no contato, nas experiências que realizam com e nessas culturas que as crianças vão criando suas concepções, conceitos e ideias sobre sua identidade pessoal, sobre o mundo em que vivem e sobre seu lugar nele. (BARBOSA, 2008, p.200).

O modo padronizado de elaborar as rotinas procura ocultar as diferenças, criando um discurso único que muitas vezes não leva em conta questões de gênero, idade, classe social e culturas. As ações humanas, mesmo aquelas mais simples e cotidianas – como comer, tomar banho, segurar um bebê etc. –, não acontecem do mesmo jeito em cada cultura, nem com cada sujeito dentro da mesma cultura.

Nesse sentido parece-nos que as atividades propostas em creches e pré-escolas, em sua maioria, possuem sempre um objetivo, moldar os corpos, ensinar, examinar e avaliar. No próximo capítulo abordaremos pontos específicos da rotina diária e mensal das instituições de educação infantil.

### 3- ROTINA E EDUCAÇÃO: O CORPO CERCEADO.

Um ato, uma ação ou uma experiência não é óbvia, nem evidente, nem significativa em si mesma. Nossos gestos, posturas e movimentos são compreendidos, interpretados e percebidos sempre dentro de um contexto, e por sua vez, os contextos se tornam mais significativos na medida que compreendemos nossos corpos e movimentos. Na escola, há uma dicotomia entre o social e o individual, que atravessa, de maneira implícita, os enfoques sobre o corporal.

Buscaremos compreender como através da produção social do corpo dos alunos se manifesta um tipo de lógica na prática da escola, como esta lógica se inscreve nos corpos dos sujeitos. Como se dá o processo de corporização da ordem escolar nas crianças que iniciam a educação infantil. Entendemos que estes processos estão acompanhados e estimulados por um intenso trabalho pedagógico sobre os corpos dos educandos. Analisaremos, a partir das práticas estudadas e dos textos pesquisados, situações escolares que perpassam o espaço, o tempo, o contato corpo a corpo, de modos de brincar, de estetizar corpos e lugares. Estas observações permitirão desnaturalizar modos de estar nas salas de aula, nas galerias e nos pátios das escolas, de falar, escutar e fazer silêncio, de mover-se e estar quieto, de comer, cantar, gritar, de formar filas, parar em roda e ficar em pé; de participar em atos e cerimônias etc.

As crianças já internalizaram as rotinas: para poder merendar é preciso lavar as mãos, para ir ao pátio é preciso guardar todos os brinquedos ou materiais didáticos. Cada momento guarda uma ligação com o outro, principalmente como sequência e não, como seria interessante, como significado. Quando solicitamos às crianças que narrassem a sucessão dos eventos que aconteciam todos os dias na escola, observamos que elas repetiam a sequência do início ao fim e, quando interrompidas ou questionadas sobre algum detalhe, muitas tinham que iniciar toda a rotina, como uma *ladainha*. Também quanto à duração dos eventos, observamos que era feita subjetivamente e estava relacionada ao esforço realizado, ao prazer ou às dificuldades encontradas (BARBOSA, 2008, p. 173).

Podemos observar as regras implicadas na maneira de estar, mover-se, falar e atuar na escola. Estas se assinalam, indicam e atuam, passando a formar parte do que “é” a escola, e paulatinamente vai se inscrevendo nas crianças a percepção das diferenças entre o adequado e o inadequado, em cada momento e lugar. Por sua vez, entender esse processo de incorporação de percepções, de inscrição no corpo de regras práticas que organizam a vida cotidiana nas escolas, nos conduz a advertir que se trata,

em última instância, de princípios que não estão reduzidos à escola. Mas também são princípios que organizam a vida cotidiana em outros âmbitos: familiar, laboral, religioso, militar etc.

Ao tornar o corpo nosso objeto de pesquisa, analisamos aspectos das relações hierárquicas na instituição escolar, de ensino específico de temas, de concepções sobre a infância, o jogo e a moral. Podemos entender que os modos dicotômicos de pensar o sujeito: matéria/espírito; corpo/alma, caem num paradoxo que não pode ser simplesmente superado pois, estão materializados no próprio corpo. Isto permite situar a importância dos discursos acerca dos corpos, já que esses se acomodam nos corpos e são parte de seu próprio sangue, constituindo sua materialidade. Reconhecer e colocar de manifesto o caráter político intrínseco às práticas e aos discursos relativos ao corpo, quer dizer, registrá-lo como lugar, a condição ou entidade na qual o poder se faz efetivo, no indivíduo, e através dele, na sociedade.

A ordem escolar, tal como existe na dinâmica da escola e tal como a havíamos estudado inscrevendo-se nos corpos dos alunos, supõe a clara delimitação entre quem ensina e quem aprende; em outras palavras, as relações devem estar mediadas pela “autoridade pedagógica”<sup>53</sup> como uma de suas condições básicas.

Estudaremos os poderes/saberes e os regimes de verdade vinculados ao discurso que visam a produção e a manutenção, de acordo com os escritos foucaultianos. Analisaremos, neste capítulo, a forma em que o poder da escola emerge, em boa parte, da força dos costumes, em virtude da qual se normalizam seus métodos disciplinares, sancionadores, de instrução e correção. O projeto educacional dos textos analisados se serve de métodos disciplinares que buscam a autodisciplina e a auto regulação, seus processos instrucionais fomentam a aprendizagem individualista e suas tecnologias configuram subjetividades competitivas, flexíveis e autônomas mediante dispositivos práticos de poder/saber como resposta às exigências de uma estrutura capitalista.

O poder emerge a partir das relações humanas e controla nossas vidas por meio das forças do costume própria das arbitrariedades convencionadas, dilui-se e avança, capitalizando-se, de modo que se faz imperceptível, mas de eficaz transmissão por todo o sistema.

---

<sup>53</sup> “A autoridade pedagógica, condição de toda ação pedagógica, é, portanto, um tipo de autoridade baseada no reconhecimento tácito da legitimidade da situação de comunicação, composta por emissores legítimos (professores), receptores legítimos (alunos) e instâncias legítimas (escola)” (BEZERRA; PEREIRA, 2012, p.9).

As formas de elocução do poder superam a distinção dicotômica que se pressupõe quando se alude ao mandar e obedecer; à disciplina ou ao controle; à conformidade ou à sanção; à docilidade dos costumes ou à ação repressiva, como forma alternativa de resolução dos possíveis conflitos ou de interiorização/negação dos discursos dominantes. Esse tipo de arbitrariedade discursiva, mediante a que se dicotomiza a complexidade inerente ao objeto e sujeito do poder, mostra o caráter contraditório e múltiplo das tentativas de dominação e de luta. Essas relações poder/saber estão imbricadas e como dito nos capítulos anteriores, não podem ser estudadas, segundo Foucault, separadamente.

Entre professor e aluno há uma retroalimentação constante de poderes que são muito mais que senhas identificativas da posição do saber (professorado) sobre um agente (alunado), como corpo de identificação que se deve educar, o poder penetra nos corpos de quem sabe e de quem aprende.

Entre um mestre e seu aluno, entre o que sabe e o que não sabe, passam relações de poder que não são projeções pura e simples do grande poder do soberano sobre o indivíduo, são mais um solo movediço e concreto sobre o que esse poder se fixa, as condições de possibilidade de seu funcionamento. (MARTINEZ, 1995, p.157). (Tradução de minha autoria).

O discurso da escola é um dizer legitimador dos saberes parciais e um fazedor de condutas que se auto impõem mediante a prática. Precisamente a linguagem se dirige até conteúdos que são prévios, mas que se assumem como naturalmente dados. A palavra se investe de poder e o poder se reveste de discursos. Na escola, as formas de conhecimento e os métodos disciplinares e de ação dissipadores de “verdades” assumidas são comuns. O poder de ação da escola leva séculos de vantagem a qualquer questionamento. Somos educandos e defensores das práticas, discursos, poderes e controles “naturais” da escola e da educação.

A incorporação de uma aproximação sócio histórica mediante a qual se dá conta das transformações experimentadas nos dispositivos, nas práticas de poder-saber, na educação, resulta imprescindível em qualquer aproximação foucaultiana ao âmbito educativo. De acordo com esses pressupostos, o emprego de métodos disciplinares se apoia em uma estruturação espaço-temporal concreta e em procedimentos de observação hierárquica e inspeção normalizadora.



Fabricação do indivíduo, combinação dos processos de massa com os controles individuais, inscrição da vigilância no espaço do sujeito, substituição da lei pela norma, colocação da necessidade no lugar da prescrição, estes são alguns traços da nova ordem social cujos dispositivos tecnológicos começam a desenhar-se sobre o acúmulo de informações que as disciplinas proporcionam, (IBAÑEZ, 1982, p.157). (Tradução de minha autoria).

Os suportes institucionais (máquinas) do poder disciplinar são múltiplos e se inscrevem no conjunto dos dispositivos do poder. E a escola, tomada aqui como o local onde se realiza o trabalho pedagógico, é um desses suportes institucionais do poder (junto com os orfanatos, os asilos, os quartéis, as fábricas, os hospitais e as prisões, por exemplo), que se mantêm entre as relações de continuidade e reciprocidade.

Na escola, o poder disciplinar funciona através de técnicas e mecanismos que visam dar uma ordem à multiplicidade confusa, dos grandes coletivos que ela abriga e administra. De início, o poder disciplinar da escola realiza a distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico em que os encontra. A distribuição se faz com táticas combinadas, como podemos observar no texto de Reynosa, 2010, p. 140-141):

As professoras verbalizam para indicar o início e a mudança de atividade: “vamos formar para entrar na sala”; “fiquem quietos!”; “parem de fazer isso”; e acalmem-se. As crianças aprendem a interpretar os sinais corporais de sua professora e de seus companheiros de classe e passam a adotar determinadas posturas corporais. São esses sinais que orientam as crianças a formarem em fila para entrar na sala, para se calarem, para fazerem determinada atividade, para retirar-se da mesa da professora, para esperar um castigo ou uma recompensa, para acalmar-se ou expressar emoções. Observamos, em todas as instituições investigadas tais práticas de normalização dos corpos. (Tradução de minha autoria).

A delimitação do espaço físico do enclausuramento pelo uso tanto do muro, quanto de uma tela ou uma grade, geralmente altos, marcando e limitando o lugar específico da escola, enclausura os indivíduos num território, de modo que seja mais fácil controlar as crianças em suas entradas e saídas, e evita a invasão dos que não “pertencem” ao espaço escolar. Este enclausuramento, entretanto, obedece muito menos à lógica da exclusão (retirar os corpos para fora do espaço social) e muito mais à lógica da fixação (vincular os corpos à máquina escolar de normalização), possibilitando, no funcionamento conjunto das máquinas sociais (locais de trabalho, locais de lazer,

prisões, hospitais, asilos, quartéis, moradia), a administração geral dos deslocamentos, de modo a produzir uma circulação controlada de todos os movimentos. Barbosa (2008) analisa em seu texto a rotina de algumas escolas, inserindo em seus anexos, como o tempo cronológico determina a mudança das atividades e a vigilância. A seguir, exemplificamos uma possibilidade de organização do horário escolar em uma escola de São Paulo.

Possibilidade de organização do horário  
 8:00 - atividades diversificadas.  
 8:30 - roda.  
 9:00 - tema gerador.  
 10:00 - merenda.  
 10:20 - recreio.  
 11:00 - oficina.  
 11:45 - organização da saída.  
 Proposta Pedagógica para Pré-escola , Estado  
 de São Paulo. (1994)

O quadriculamento do espaço da escola trabalha o locus interior desta, estabelecendo um agir para cada indivíduo, professor ou aluno, e garantindo a permanência de um indivíduo em cada lugar – a cada um corresponde uma cadeira, uma mesa em uma sala – um tecido de poder que isola cada um em uma espécie de “célula”, para controlar sua circulação dentro do espaço-escola. Esse esquadramento espacial é o modo de combater o fugidio (o que pode se esconder e escapar ao controle), de evitar o improdutivo (o que não realiza o esperado), de impedir a formação do coletivo (que é o oposto e o outro do isolamento celular), de registrar as presenças e as ausências só com um olhar, de provocar as comunicações consideradas úteis e interromper as chamadas inúteis, vigiando as condutas individuais, e assim observá-las, avaliá-las, aprová-las, ou condená-las por palavras, por gestos ou por atitudes.

No grupo A1 do COL/PUB comprova-se a assistência. Há trinta e dois alunos que estão distribuídos em quatro mesas de oito integrantes. Esses lugares são previamente determinados pela professora desde o início do ano e marcam as interações que as crianças estabelecerão ao longo do ano. Até que a professora ache conveniente sua mudança de lugar, o determinado é respeitado como seu próprio espaço denominado “meu lugar”, dentro do espaço de sala de aula (REYNOSA, 2012, p.148). (Tradução de minha autoria).

As localizações funcionais almejam organizar o espaço de modo a que cada indivíduo não só ocupe um lugar, mas também exerça uma atividade (tenha uma função). As localizações funcionais visam ao alcance de um resultado – as aprendizagens e, ao mesmo tempo, o controle das ações de todos os indivíduos entre si, classificando-os segundo sua habilidade e seu conhecimento, sempre uns em relação aos outros.

Mas o “enfileiramento” não é só espacial: os alunos são classificados pelo resultado de cada tarefa e de cada prova em cada matéria ou disciplina, de semana em semana, de bimestre em bimestre, de ano em ano, de grau em grau. As turmas são organizadas por critérios de idade e/ou aproveitamento de cada série, e depois divididas dentro do tempo escolar em turnos. As salas de aula são dispostas, no espaço-escola, umas depois das outras; os assuntos são ordenados segundo uma ordem crescente de dificuldades, o mesmo acontecendo com as disciplinas que compõem a “grade” curricular de cada grau ou curso. A escola passa a ser um espaço disciplinar do ensinar vigiando, hierarquizando, punindo e recompensando. Instituiu-se um jogo permanente de deslocamento, no qual cada aluno ocupa diferentes “casas”, que são representações ideais de saberes e capacidades (para os melhores alunos estão reservados os lugares “da frente”) e, ao mesmo tempo, traduções de valores materiais e de méritos (os melhores alunos sentam “na frente”).

A **seriação** é também uma função temporal observada nas instituições de educação e cuidado infantis. A questão da divisão das turmas em grupos etários - feitas a partir principalmente da demarcação das diferenças das características das idades muito mais do que os pontos em comum que elas possam ter – está relacionada a uma visão social de divisão de aspectos complexos para poder dominá-los. A seriação é uma questão complexa a ser resolvida. Na escola infantil A, um menino do maternal 1 estava conseguindo caminhar sem apoio e, cada vez mais, fazia deslocamentos mais rápidos. Um comentário das monitoras é que já estava na hora de providenciar a sua mudança de turma, pois os demais não andavam ou apenas engatinhavam. Não importava o momento do ano, não importava as relações afetivas com as demais crianças e com os adultos; o que tinha valor era o critério estabelecido para a passagem do maternal 1 para o maternal 2. (BARBOSA, 2012, p.171-172).

A formação de “quadros vivos” se estabelece quando o espaço disciplinar da escola é hierarquizado, assim temos a produção de um poder que dentro da cerca, combina as utilidades do quadriculamento celular, da localização por funções e da disposição em fila com um objetivo preciso: trabalhar multidões confusas e perigosas

que recebe a cada ano e, através de instrumentos e mecanismos que as percorram e dominem, transformá-las em multiplicidades organizadas e úteis. Pela formação do “quadro-vivo”, a escola distribui para analisar e analisa para redistribuir, controla para entender e entende para melhor controlar: na escola o quadro é, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber.

Uma individualidade começa a ser fabricada a partir dessa disposição funcional: o jogo de fixar e dominar os corpos, de isolá-los e dividi-los para localizá-los e analisá-los, a tática de, vigiando, estabelecer o que é positivo e negativo nos comportamentos por comparação e classificação, vão inscrevendo nesses corpos características, valores, estágios, cumpridos como rótulos que se tornam uma referência. O espaço trabalhado pela disciplina informa sobre os indivíduos (o indivíduo sabe de si e sabe dos outros) não só pelas visibilidades que organiza, mas também pelo que o próprio espaço registra como informação codificada. Se cada um sabe o seu lugar, e o que tem que ser feito em determinado horário, é porque conhece as codificações espaço-temporais, a elas se submete e nelas busca os dados que necessita.

O descanso, a alimentação e os momentos de brincadeira “livre” podem ser considerados como práticas escolares que têm efeitos disciplinares, sobre a conduta das quais atuam, pois posicionam os indivíduos – crianças, professores, funcionários etc. – em certo modo de ser, existir e de agir, propiciando formas de os mesmos experimentarem o mundo e nele se experimentarem. Tais efeitos dizem respeito, entre outros aspectos, aos modos como são demarcados os locais em que as crianças podem brincar, quando elas podem brincar, quando podem dormir, o que devem comer etc.

Justifica-se assim, a importância de problematizar as práticas do cotidiano, na tentativa de (des) naturalizar o seu funcionamento e evidenciar, na medida do possível, os seus efeitos nos corpos dos indivíduos.

As teses de Katia Schaefer, Karla Reynosa e o livro de Carmem Barbosa são utilizados para exemplificar os conceitos abordados neste capítulo, assim como problematizá-los. Schaefer em sua tese intitulada: *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, apresenta o olhar sobre o corpo como vontade de potência no ambiente escolar, a partir, principalmente dos estudos de Nietzsche e de sua experiência como professora na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Reynosa em sua tese intitulada: *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la*

*sociología del cuerpo*, observa as interações entre as crianças, na instituição escolar, dando ênfase aos olhares articulados, que influenciam, constituem e envolvem o corpo. Ela expõe em sua tese a construção social dos valores, apresenta como se dão as relações de poder e como estas influenciam o corpo. Para a pesquisadora o corpo se realiza, se cria momento a momento no espaço, no tempo e na ação. Barbosa em seu livro intitulado: *Por amor e por força rotinas na educação infantil*, analisa a rotina na educação infantil como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais. Para a autora o mecanismo da rotina possui a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas.

Este capítulo, como mostramos até agora, tem como propósito central analisar pontos específicos da rotina escolar a partir dos textos escolhidos como embasamento experiencial para esta dissertação. Mais especificamente: o descanso, a alimentação, os momentos de brincadeira e os rituais pedagógicos, aqui entendidos como datas comemorativas, e como estas datas alteram a dinâmica da rotina escolar na educação infantil. Neste sentido indagamos: como estas práticas constituem sujeitos e subjetividades?

### **3.1 O descanso.**

A prática do “descanso” baseia-se, entre outros aspectos, na “necessidade” institucional de vigilância constante, de controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos, tempo/espaço dos indivíduos.

As crianças chegam na sala grande que está escura. Elas encontram o seu colchonete pela estampa do lençol. Em certos momentos, foi necessária a intervenção das monitoras. As monitoras tiram os tênis e sapatos das crianças. Uma das monitoras entrega o bico para as crianças que os usam para dormir e quase todas usam. As monitoras sentam-se em diferentes partes da sala e cada uma tenta fazer dormir um grupo de crianças. Entram em ação sons ritmados, palmadinhas na bunda e outros. Todas as crianças estão deitadas. Algumas crianças passam a mão no cabelo, batem com a mão no colchão. As monitoras sugerem que elas fechem os olhos. Todas as crianças estão dormindo. Algumas monitoras começam a sair da sala para o horário do almoço. Neste momento, as serventes entram na sala anexa, limpam o chão e também limpam o trocador. Uma das monitoras lembra que é tempo de tirar os cobertores para arejar, pois o frio está chegando. Outra busca o jornal e começa a ler e a comentar as notícias do jornal - dão destaque à morte de um senhor atropelado na estrada. Uma das crianças começa a tossir. Comenta-se acerca das mães que não abrigam bem as crianças. Uma monitora vai até a sala onde as crianças dormem, observa qual criança que está tossindo, aproxima-se e levanta o colchão e me explica que se a gente levanta o

colchonete a tosse vai embora... Três crianças estavam acordadas e aguardavam na sala anexa que as demais acordassem. O Antônio levanta-se do chão, tenta caminhar e cai. O Mateus aponta e diz: Ops, caiu! Aos poucos, todas as crianças vão levantando e se dirigindo à sala anexa, onde estão as monitoras. O comentário geral era de que a tosse de uma das crianças havia impedido as outras de dormirem bem, o sono havia sido curto e as monitoras vaticinavam um mal-humor no final da tarde. (BARBOSA, 2008, p.276-277).

Observamos, a partir da citação, a resistência das crianças em relação ao sono, quando algumas passam a mão no cabelo, batem as mãos no colchão. No entanto, logo são levadas a fecharem os olhos, num gesto de manipulação do corpo do outro.

A prática do sono evidencia que o poder disciplinar não é exercido de forma unilateral, não é algo que se conquiste, que se possua, mas que todos os indivíduos – crianças, professores e funcionários – exercem/sofrem ações de poder.

Não se deve conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebrantaria. Na realidade, é o que faz com que o corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos. É precisamente isso um dos efeitos primeiros do poder. Quer dizer, o indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder, mas sim um dos seus efeitos primeiros. (FOUCAULT, 2005, p.36).

Segundo Foucault, o poder transita pelo indivíduo e o constitui. A escola, atravessada pelos discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, entre outros, em muitos casos, define o campo do que é ser uma criança indisciplinada, e quais os aspectos que devem ser controlados, homogêneos e normalizados. Desse modo, levando em consideração os encaminhamentos que são realizados durante a prática escolar do “descanso”, como a insistência de que todas as crianças durmam no mesmo horário, ao mesmo tempo e estejam localizadas em espaços pré-definidos, é possível perceber o favorecimento das manifestações consideradas como comportamentos indisciplinados. Sendo assim, quanto mais existe o que vigiar durante o período em que as crianças estão “descansando”, mais vigilância se torna necessária e mais amplo constitui-se o campo para transgressão.

Trazemos tais discussões com a intenção de apontar para o fato de que as resistências das crianças, em muitos casos consideradas como comportamentos indisciplinados, em relação às práticas escolares, assim como a (re)significação do cotidiano, também têm sido percebidas em outras pesquisas realizadas no âmbito da

educação infantil. Nessa perspectiva, Batista (1998), a partir de suas análises a respeito do dia-a-dia na creche, destaca que as crianças, muitas vezes, utilizam o tempo e o espaço escolar para fazerem coisas que não estão no planejamento institucional, mas que são importantes e necessárias para elas. A “hora do descanso”, para algumas crianças, pode ser considerada um “tormento”, pois, em função daqueles que de fato desejam dormir, todos têm que ficar deitados sem fazer qualquer outra coisa. A opção encontrada pelas crianças que não desejam dormir é, amiúde, brincar com o corpo, brincar com o lençol, falar baixinho consigo mesma e conversar com os colegas.

Nesse sentido, é relevante mencionar também as considerações de Coutinho (2002), quando afirma que: apesar de o momento de o sono ser, geralmente, “ritualizado” nas instituições de educação infantil, as crianças, muitas vezes, resistem até o último momento possível ao “condicionamento” dos seus corpos, evidenciando uma postura de “ruptura” com os horários estabelecidos. Em suas análises, a autora destaca que o sono é o momento da rotina em que a ritualização dos tempos e espaços aparece de maneira mais intensa.

Ritualizar o sono pressupõe que seja mantida a rotina da instituição, pois a sequência de situações prevê que após o almoço as crianças durmam e ao acordar lanchem. Essa ritualização mantém a estrutura superficial da instituição. No entanto, ao brincarem com o corpo, com os coetâneos, ao resistirem até o último momento possível ao condicionamento dos seus corpos, as crianças revelam uma postura de ruptura do estabelecido, elas contrapõem os seus jeitos de ser aos padrões estabelecidos pela instituição. (BARBOSA, 2008, p.274).

Como observamos na citação, após o momento do sono, as crianças são levadas a alimentar-se, este será a próxima questão de análise desta dissertação.

### **3.2 A alimentação.**

A rotina, a princípio, é composta por elementos ordenadores do cotidiano escolar, que, de certa forma, incidem no controle dos corpos, tempos/espacos dos indivíduos. O horário de alimentação, muitas vezes inflexível, deve ser cumprido de acordo com as deliberações institucionais. Para o cumprimento de tal horário, os envolvidos no processo vigiam-se, controlam uns aos outros. Os funcionários da cozinha, a partir de uma vigilância constante e detalhada, observam se os professores

estão cumprindo os horários de trazer as crianças para o refeitório. Por outro lado, os professores controlam o horário de permanência das crianças de suas turmas no local, assim como de seus colegas. Poderíamos dizer que há uma vigilância constante com o intuito de evitar que infrações sejam cometidas.

Apesar de as atividades não terem explicitamente o seu horário definido, encontrei nas observações um controle grande do relógio pelo adulto. Muitas das atividades - principalmente aquelas que estão relacionadas ao uso de espaços coletivos, a horários determinados com antecedência, como as refeições, e que envolvem outros profissionais - acabam gerando esta relação com o horário. As atividades de rotinas sempre estão organizadas com uma **duração** no tempo. A variabilidade do tempo de duração de uma atividade é definida por vários critérios, mas principalmente a importância dada a elas pelos adultos e a faixa etária do grupo em questão. Algumas rotinas cronometram o tempo, definindo os limites precisos e externos ao grupo de crianças, ao educador e à atividade (BARBOSA, 2008, p.168).

Segundo Barbosa, nas instituições de educação infantil, todos os profissionais conhecem as rotinas e, com isso, controlam a vida uns dos outros. Sendo assim, a fixidez da sequência, da duração das atividades, de uma ordem pré-determinada, é uma das características das rotinas. Estas asseguram essa ideia de ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade.

Percebemos que a prática escolar da alimentação participa dos processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos. Essa prática tem o seu papel e seus efeitos no governo da conduta e na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos, na relação pedagógica, possam ter de si mesmos e dos outros, sejam esses indivíduos crianças, professores ou funcionários.

As considerações apresentadas têm o intuito de problematizar algumas relações que a escola de educação infantil estabelece com o tempo. Ressaltamos que esta problematização não pressupõe que determinadas regras em relação à organização do tempo escolar não devam existir, pois reconhecemos a necessidade de viabilização das propostas e relações entre os indivíduos. Por outro lado, assim como Ratto (2004) aponta em sua pesquisa, ressaltamos a tendência de inflexibilidade em relação aos usos do tempo na escola de educação infantil, mesmo quando possa existir certa flexibilidade em torno das regras. Dessa forma, é possível dizer que, nas relações estabelecidas entre crianças, professores e funcionários, existe uma produtiva trama de significados que



regulam as práticas escolares e se revelam nas formas de controle do tempo, espaço e corpos dos indivíduos.

A duração do almoço é de uma hora. Nesse tempo que permanecem no refeitório cumprem regras: não falar com a boca cheia, não jogar comida fora, não se levantar da cadeira, pedir o que necessita às monitoras. Os alimentos são transportados ao refeitório pelas monitoras, as crianças não participam desse processo. Elas se limitam a sentar-se bem e a comer até terminar tudo o que lhe serviram, se quiserem podem repetir, como “prêmio” os que comem tudo antes do horário determinado, podem ir para o pátio, onde uma monitora os aguarda (REYNOSA, 2010, p.167-168). (Tradução de minha autoria).

Há uma relação de forças – mais ou menos refletida e calculada, que atua sobre as possibilidades dos indivíduos, crianças, professores, funcionários, que vivenciam o cotidiano escolar. Esta relação de forças estrutura um campo de ações prováveis, à medida que exerce um poder que impele, incita, estimula, favorece e amplia as possibilidades de os indivíduos serem de certo modo e agirem em determinadas direções.

É interessante observar que da mesma forma que a professora “ensina” o lugar que seu aluno deve ocupar no refeitório, ela é “ensinada” em relação ao tempo que pode permanecer com a sua turma em determinado espaço.

Esta situação possibilita depreender a operacionalização de um sistema de “disciplina para a normalização” dos comportamentos das crianças e dos professores. A orientação é que as crianças se mantenham em silêncio durante as refeições e que os professores estejam encarregados da manutenção da ordem no espaço do refeitório. Conforme Foucault (2001a, p.64), o referido sistema é um poder que não é repressivo, mas produtivo, pois a repressão “só figura o título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, criam e produzem”. Sendo assim, é possível perceber que as estratégias utilizadas em relação à normalização das condutas são operacionalizadas por práticas particulares, maquinações, saberes e técnicas que incluem os indivíduos ativamente em um campo de visibilidade. Dando prosseguimento a essa discussão, analisaremos a prática escolar da brincadeira “livre” e suas implicações no disciplinamento dos indivíduos.

### 3.3 A brincadeira “livre”.

A brincadeira “livre” pode ser considerada como uma proposta de transição entre as atividades – ditas oficiais -, que são desenvolvidas no cotidiano escolar. O tempo disponível para as crianças brincarem, geralmente, é o que antecede os horários previstos para alimentação das mesmas. “O café da manhã ocorre sem pressa, sem perder o controle do relógio. Meia hora dura a atividade do café da manhã até que o sinal toque indicando a hora do recreio e em seguida a hora do almoço” (REYNOSA, 2010, p.64). (Tradução de minha autoria).

Ao término das atividades, as crianças podem brincar na sala de aula e, em algumas situações, nas áreas externas, sempre acompanhadas dos professores responsáveis pela turma. A utilização das áreas externas da escola torna-se motivo de disputa e conflito entre os docentes, já que o espaço físico, muitas das vezes, só pode ser utilizado por uma turma de cada vez. A partir das contribuições de Ratto (2004), é possível destacar que a prática escolar da brincadeira “livre”, “materializa” relações sociais especificamente escolares, que, geralmente, se experimentam como “corretas” e “adequadas” passando a serem percebidas pelos indivíduos como espontâneas e naturalizadas. Desse modo, o tempo cronológico escolar – que estabelece os horários das brincadeiras, que regulamenta o início e o final das propostas pedagógicas etc. – e o espaço físico escolar – que estabelece os limites de dentro e fora, os deslocamentos das crianças, a disposição dos brinquedos etc. – podem ser considerados estratégias que incidem no disciplinamento dos corpos dos indivíduos. Nesse sentido, tais estratégias de controle do tempo são evidenciadas no processo de seleção de alunos e organização das turmas.

Brincar remete ao prazer, à entrega, à disponibilidade, à alegria. Como impor essa participação? Foi então, que, no meio das dúvidas, da incerteza de como agir, de como proporcionar a brincadeira, resolvi agir mais pelo impulso dionisíaco do que pelo apolíneo. E em um momento em que se jogavam um por cima do outro no canto da sala, resolvi brincar com eles e me entregar ao prazer, à alegria, me disponibilizar. Resolvi experimentar ouvir e sentir o que era brincadeira para eles. Foi nessa tentativa, no meio dos corpos entrelaçados, que sugeri brincar de “rolo compressor”. Nesta proposta, todos deitaram no chão, lado a lado, fazendo uma ponte de crianças. Uma a uma, passaria rolando por cima da ponte, até chegar do outro lado. **Estabeleci regras e, assim, quebrei um pouco da espontaneidade do momento, na busca de conciliar a brincadeira com uma proposta pedagógica** (SCHAEFER, 2015, p.56).

Dessa forma, mesmo que o professor estabeleça condições de tempo, de brincadeira, de participantes, enfim, dirija tais situações para atender aos

horários e normas de cada instituição, gerando impedimentos para encontrar esse tempo e esse brincar na escola que temos hoje; mesmo que o tempo de cantar e dançar ganhe um controle e se alimente mais do instinto apolíneo do que do dionisíaco; na riqueza desses momentos, principalmente na Educação Infantil, ainda vemos espaço para brincadeira, no qual o professor pode dar liberdade para que a turma crie, percebendo que a música e a dança não acontecem ao acaso, aproveitando o estado de entrega ao mundo. (idem, p.61).

Ressaltamos que, na prática escolar da brincadeira “livre” o espaço e o tempo constituem-se em estratégias disciplinares que individualizam os corpos que se encontram em sua rede de relações de poder.

A escola de educação infantil desenvolve estratégias cotidianas no intuito de atingir todos os indivíduos, de definir reforços disciplinares nos momentos considerados mais favoráveis à indisciplina e sobre as crianças consideradas indisciplinadas.

A influência das estratégias disciplinares postas em funcionamento durante a realização da brincadeira “livre” atinge a todas as crianças, tanto as que apresentam um “bom” comportamento quanto as que transgredem as regras estabelecidas pela instituição. Observamos que este processo de operacionalização das estratégias disciplinares é, muitas vezes, ameaçado, negado, afirmado, tendo em vista as resistências das crianças e a visibilidade conferida àquelas que são consideradas indisciplinadas. Devemos levar em consideração que todos aqueles que estão, de alguma forma, presenciando o ato da brincadeira “livre” fazem parte da rede de relações de poder tecida na trama escolar.

Nessa perspectiva, é possível dizer que a brincadeira “livre”, entre outras práticas, procura, de certo modo, “conduzir” as condutas dos indivíduos que são alvo de suas ações, exercendo uma forma de governo do comportamento, que implica uma relação de forças entre os diferentes “personagens” do cenário escolar. Essa relação de forças pode ser entendida enquanto “jogos estratégicos” que procuram agir sobre a possibilidade de ações dos outros. Para Foucault (2013), as relações de força são produtivas e imanentes às relações humanas, podendo constranger ou limitar, assim como ampliar, abrindo novos horizontes e possibilidades. Ao contrário das formas de dominação, as relações de força, além de serem percebidas em diferentes situações, podem ser caracterizadas como relações instáveis, móveis e reversíveis, porque pressupõem uma parcela de liberdade entre ambas as partes da relação, implicando sempre a possibilidade de resistência.

É comum observarmos, nas escolas, que os espaços são demarcados e delimitados, a criança não tem acesso a todos os lugares a qualquer hora. Há uma orientação para que a criança a cada determinado horário se mova para um lugar diferente. Como, por exemplo, ao cantar a música para leitura, a criança caminhar para a sala de leitura, ao cantar a música para o almoço, a criança caminhar para o refeitório e depois, quase que automaticamente, ir escovar os dentes junto aos demais. Sendo assim, Coutinho (2002, p.101) afirma que:

Desde a constituição dos tempos e espaços modernos, manter as crianças em determinados confinamentos tem sido um ponto pacífico quando tratamos de organizar as atividades a serem realizadas com elas. Isolar as crianças, de modo a distribuí-las dentro de certas fronteiras (materiais ou simbólicas) é algo que foi sendo naturalizado, de forma que tal prática nos pareça hoje um tanto óbvia e se manifeste como um princípio básico e indiscutível. No entanto, ao invés de ser uma reação natural dos adultos ao tratarem das crianças (como se o ato de cercá-las fosse algo inerente a eles), esta é uma estratégia tipicamente disciplinar, e portanto, moderna, que foi inventada e que está intimamente imbricada com a também invenção da infância enquanto uma “fase da vida” que precisa, acima de tudo, ser protegida, cuidada, preservada, amparada, enfim “guardada” e “resguardada”.

A partir das reflexões desenvolvidas no decorrer do capítulo, é possível dizer que o disciplinamento dos corpos das crianças é operacionalizado através de um conjunto de estratégias com a finalidade de ensinar regras e padrões comportamentais que são estabelecidos com o intuito de atender às diferentes relações que as mesmas estabelecem com seus pares, com o espaço, com o tempo e as atividades. Nesse sentido concordamos com Ratto (2004), quando afirma que disciplinar criança, significa, sobretudo, fazer com que as mesmas internalizem sentidos e práticas de ordenamento a serem estabelecidas com o tempo, espaço, atividades, autoridades, entre outros. Dessa forma, prosseguindo a problematização a respeito dos modos como se operacionaliza o disciplinamento dos corpos na escola de educação infantil, na próxima seção passamos a discutir a prática escolar dos rituais comemorativos assim como seus efeitos nos corpos dos indivíduos.

### **3.4 Rituais Comemorativos.**

O que são os rituais comemorativos? Como funcionam? Quais os seus efeitos? Podemos descrever os rituais comemorativos enumerando as seguintes atividades: a

organização das crianças por faixa etária no espaço em que se realizam as comemorações, utilização de um tempo determinado para a proposta, apresentações artísticas das crianças e/ou professores, definição e exploração de uma temática para a festa, decoração, proposição de competição entre as crianças e os professores, avaliação da comemoração através do registro fotográfico e relatório escrito, reorganização dos horários das instituições. Analisamos a seguir a fala de uma professora de Educação Infantil que descreve a sua emoção ao saber que seu trabalho de dia das mães será bem avaliado pelos pais, no entanto, talvez ela não se questione sobre a resistência dos corpos de seus educandos, que a princípio acontecia no início dos ensaios e que depois foi sendo moldado, disciplinado.

Fiquei muito feliz com o teatro. Você nem faz ideia. As crianças, nos ensaios, corriam de um lado para outro, não conseguiam se encontrar, gritavam, brigavam e, quando paravam, começavam a conversar. As minhas colegas olhavam os ensaios e diziam que seria muito difícil dar certo. Aos poucos, fui fazendo todos os dias atividades de relaxamento e eles começaram a sentir mais a canção. Com o passar dos dias, eles já estavam conseguindo fazer a coreografia conforme o combinado. As brigas e empurrões cederam lugar aos risos pelo prazer de fazer tudo certinho, e tudo deu certo, tenho certeza que as mães ficaram muito contentes com o resultado da apresentação (REYNOSA, 2010, p.182). (Tradução de minha autoria).

Com o objetivo de ensinar, por meio de certa disposição do corpo daqueles que aprendem e das coisas que são aprendidas, os rituais possibilitam a ação do poder disciplinar. A operacionalização desse poder se deve ao uso de instrumentos simples como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, conforme foi analisado nos capítulos precedentes. A partir da ação dos referidos instrumentos, constatamos que o saber pedagógico se instaura e redefine o estatuto do sujeito criança educacional. As propostas desencadeadas nos rituais comemorativos possibilitam a produção de subjetividades dóceis, a partir da ação do poder disciplinar. Essas propostas apresentam características que lhes são peculiares e se desenvolvem em sucessivas etapas de certa duração.

Nesse espaço social configurado pelas comemorações, o olhar pedagógico não cessa de objetivar os indivíduos, transformando-os em foco de observação. Assim, evidencia-se a urgência da escola controlar, regular e normalizar a população infantil, através de práticas disciplinares que tomam os indivíduos – ao mesmo tempo – como objetos e instrumentos do seu exercício. Nesse sentido, Corazza (2001), ao discutir os

mecanismos de observação, assegura que esses são interessados, implicados na constituição de políticas de identidades e comprometidos em determinadas relações de poder-saber.

Tais mecanismos sutis disciplinam através de sua ação, pois as crianças são provocadas a evitarem condutas “erradas” e a terem atitudes de constante cuidado perante o que pode ser considerado uma falta. A finalidade dessa operação pode ser a produção de uma série de condutas adequadas, nas quais se encontram formalismos inerentes a um “bom aluno”, a um “aluno educado”, “civilizado”. É importante ressaltar que essas comemorações provocam expectativas nos profissionais que trabalham na instituição, pois eles são avaliados pela equipe diretiva. Dessa forma é preciso levar em consideração que o “jogo” praticado na escola não ocorre somente em relação aos saberes ensinados, mas também quanto à constituição dos modos de ser professor, atendente, educador, membro da equipe diretiva, funcionário etc. Tais pessoas, sejam elas adultos ou crianças, “aprendem” modos peculiares de serem integrantes e de se relacionarem nos espaços na escola infantil.

Operacionaliza-se, assim, o dito por Foucault (2013) de que as instituições de sequestro podem ser consideradas como “máquinas” que disciplinam aqueles às quais são submetidos, imprimindo profundas e permanentes disposições disciplinares que passam a operar pelo resto da vida. Esse conjunto de operações leva ao fim o poder disciplinar e tem como propósito a normalização das condutas, a transformação técnica dos indivíduos para adequá-los a uma norma. É importante ressaltar que a norma, conforme Skliar (2003), insiste em atrair para si todas as identidades e diferenças, tendo em vista ser o centro da gravidade, eixo a partir do qual se organiza, cataloga e classificam-se as coisas do mundo. Conforme Ewald (2000, p.87):

A norma, o espaço normativo, não conhecem exterior. A norma integra tudo o que desejaria excedê-la, nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne outro. O anormal está na norma: o gigante tal como o anão, o idiota tal como o gênio.

Percebemos, portanto, que o dito anormal, nesse aspecto, não está fora da norma, visto que também está previsto no sistema classificatório escolar. Nesse sentido, as contribuições dos autores possibilitam destacar que a disciplina não é regida pelo domínio da lei que estabelece um conjunto de proibições, mas pelo da norma que define

uma codificação dos costumes. A norma se (re) significa nos rituais comemorativos, pois a instituição, a partir de um conjunto de técnicas de controle corporal, aponta o espaço, o tempo e os movimentos dos adultos e crianças, utilizando mecanismos econômicos que maximizam o corpo como força útil. Nesse espaço de relações, as pessoas são concebidas em uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder, que permitem a individualização e a subjetivação. Essas relações evidenciam a operação de micropoderes sobre os corpos enquanto objetos a serem “manipulados” e “controlados” visando o governo dos mesmos.

## À GUIA DE CONCLUSÃO: O CORPO RESISTENTE.

Ao apresentarmos e discutirmos o funcionamento das práticas escolares, procuramos empregar a crítica à lógica disciplinar, destacando mecanismos a partir dos quais o disciplinamento dos corpos é produzido e muitas vezes naturalizado. Essas análises foram realizadas a partir do referencial teórico foucaultiano e da leitura dos textos das pesquisadoras: Kátia Schaefer, Maria Carmem Barbosa e Karla Reynosa, nos quais observamos o funcionamento dos dispositivos disciplinares.

A partir de análises textuais tecemos a ideia de que o que fazemos e somos não está previamente definido e que, por isso, é possível problematizarmos nossa constituição enquanto sujeitos. Estamos num campo em que a resistência, nos permite experimentar espaços de liberdade<sup>54</sup>. Esta nos possibilita pensar modos como têm sido constituídas nossas subjetividades enquanto professores e como, através de nossas práticas escolares, temos contribuído para a subjetivação dos nossos alunos. Dessa forma, entendemos que os discursos escolares que, em muitos casos, buscam posicionar as crianças, famílias e docentes por meio de determinadas práticas escolares consideradas naturais sejam problematizadas, para que possamos nos perguntar se seria possível procedermos de outra forma.

No primeiro capítulo analisamos o corpo do sujeito criança educacional sendo constituído por práticas discursivas, como os enunciados que compõem os discursos são apropriados por sujeitos e passam a serem vistos como algo natural e aceito como verdade e não como algo produzido por especialistas. Especificamente esclarecemos, na escola de Educação Infantil, como a rotina se configura e passa a ser vista como algo naturalizado pelos envolvidos no processo escolar. Constatamos que, muitas vezes, esse mecanismo disciplinar não leva em consideração o ritmo, a participação, a imaginação, as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, levando o educando a participar de uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira precisa, a agirem e repetirem uma sequência de procedimentos que não lhes pertencem.

---

<sup>54</sup> A expressão *liberdade*, aqui é compreendida a partir dos estudos de Michel Foucault e se refere às possibilidades de adotar uma certa hesitação e intransigência em relação ao que nos é colocado ou imposto, cotidianamente, colocando-nos nas malhas de pensamentos prontos e acabados, dados como verdades absolutas sobre nós mesmos e sobre aquilo que fazemos. Ressaltamos que esta *liberdade*, não significa, aos moldes da Pedagogia Libertadora, transformar o mundo em um lugar mais pleno e feliz, mas fazer a crítica, ou seja, tornar mais difícil aquilo que nos parece fácil demais (FOUCAULT, 2003, p.256).



No segundo capítulo analisamos o corpo do educando sendo construído por práticas disciplinares. Estudamos como os dispositivos disciplinares na educação infantil moldam o corpo do educando, como a supervisão, observação e classificação normalizam as crianças. O poder disciplinar se exerce continuamente através da vigilância, supõe um sistema minucioso de coerções materiais, se apoia num princípio que representa uma nova economia de poder. As disciplinas veiculam um discurso que é o da regra “natural”, impondo um código de normatização.

E no terceiro e último capítulo analisamos práticas específicas da rotina escolar, como: o descanso, a alimentação, a brincadeira “livre” e os rituais comemorativos. A partir do estudo de diversas teses que discutem a prática da Educação Infantil, observamos como esses mecanismos da rotina influenciam e cerceiam o corpo da criança.

Esclarecemos que ao longo desta dissertação não tivemos a pretensão de chegarmos a “verdades” cristalizadas, mas de somente deslocar o olhar, de incentivar nossa reflexão crítica, visibilizando práticas escolares que são próximas, imediatas, que estão ligadas às pessoas que atuam na Educação Infantil, que, com frequência, deixam de serem vistas, pois passam a serem incorporadas na rotina diária como algo “natural”. Sendo assim, para finalizar esse trabalho, podemos dizer que, se assumirmos a perspectiva de que as práticas escolares são “produzidas”, é possível desnaturalizá-las, repensá-las, reinventá-las, experimentando outras posições do sujeito no ensino, outros modos de agir e de pensar, nos âmbitos educativos.

Consideramos importante continuarmos atentos às práticas escolares na Educação Infantil, questionando a respeito de como essas funcionam e nos produzem enquanto sujeitos de uma determinada época. Talvez seja o momento oportuno de nos perguntarmos: o que estamos fazendo de nós mesmos? O que estamos fazendo com as crianças? De que modo estamos contribuindo para a produção de suas subjetividades na contemporaneidade?

Temos que compreender que onde há relações de poder, há resistência e, portanto, há formas alternativas a qualquer contexto hegemônico e cronometrado da rotina escolar. Estas alternativas se observam num contexto micro, ao refletirmos sobre algumas experiências de alguns professores, em determinadas instituições. Ao longo da tese de doutorado de Katia Schaefer, que reflete sobre a sua própria prática, encontramos algumas “válvulas de escape” ao tempo cronológico na Educação Infantil,

assim como também nas propostas de Barbosa e Reynosa, que inspiram muitas reflexões dessa dissertação.

## Referências.

- ABI-SÁBER, Nazira. *O que é o Jardim de Infância*. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano/ INEP, 1963.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ANDALUCÍA. *Temas para la educación: Las rutinas en la etapa de educación infantil*. Andalucía. N° 8, maio/2010.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: UFPR, 2001.
- AQUINO, Julio Groppa. *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: Um itinerário bibliográfico*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 |p.301-492| abr./jun. 2013.
- BALL, Stephen (org.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. España, Madrid: Ediciones Morata S. L, 1993.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. *Práticas escolares: aprendizagem e normatização dos corpos*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis: UFSC, 1998.
- BEZERRA, Sonally; PEREIRA, Gilson. *Autoridade pedagógica e conflitos de violência na escola: conceitos e implicações*. Campina Grande: Realize editora, 2012.
- BRASIL. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília, DF: Apex, 1975. 79 p.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio*. IBGE. Brasília, DF: 2005.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: 2006.
- \_\_\_\_\_. *Censo 2010*. IBGE. Brasília, DF: 2010.
- \_\_\_\_\_. *LDB nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- BRANCO, Guilherme Castello. *As resistências ao poder em Michel Foucault*. Trans/Form/Ação, São Paulo, 24: 237-248, 2001. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/837/731>

- CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- CORAZZA, Sandra. Histórias de governo: crianças & cia. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. Cap.2, p.39-183.
- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Florianópolis: UFCS, 2002.
- DELGADO, Rigoberto Hernández. *La positividad del poder: la normalización y la norma*. Morelia: Teoría y Crítica de la Psicología 3. 2013. p. 81 – 102.
- DESCARTES, R. *Princípios da Filosofia*. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Raul Landim Filho, Ethel M. Rocha, Marcos Gleiser e Ulysses Pinheiro. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2002.
- DÍAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.
- ESPINOSA, María Vitória Peralta. *El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 47. 2008. p.33 – 47.
- FAVARO, Graziella. Tra due sogni. I bambini imigrati nelle scuole dell'infanzia. In: Becchi, Egle. *Manuale della scuola del Bambino dai tre ai sei Anni*. Milano: Franco Angelo, 1995.
- MARTINEZ, Isabel. *Perspectiva evolutiva: Identidades y desarrollo de comportamientos según el género*. Madrid: Pearson, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. [Trad.] Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_, *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a História da sexualidade*. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, v. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 274.
- \_\_\_\_\_. Aula de 8 de janeiro de 1975. In: \_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo : Martins Fontes, 2001a, cap.2, p.38-68.

\_\_\_\_\_. L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982. Paris: Seuil/Gallimard, 2001a.

\_\_\_\_\_. Diálogo sobre o poder. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.253-266.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política e ética: uma entrevista*. In: *Ética, Sexualidade e Política*, por Michel FOUCAULT, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. [Trad.] Maria Ermanita Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gerir os ilegalismos*. In: \_\_\_\_\_. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

\_\_\_\_\_. *História da loucura na Idade Clássica*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. [Trad.] Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder (Apêndice da 1ª ed. – 1982). In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p.273-295.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. [Trad.] Laura de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: vontade de saber*. Trad. Maria Therezada Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Ensaio para uma filosofia da educação*. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

GALLO, Sílvio D. *O “efeito Foucault” em educação*. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p.

15-21 | maio/ago. 2014.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância – punição e depredação escolar*. Educ. e Filos. Uberlândia, 1(2): 69-75, jan. / jun. 1987.

IBAÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*. Teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI, 2003.

INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição). *Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição*: Resultados preliminares. INAN: Brasília, 1989.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural; 1980.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Pura*. Trad Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural; 1980a.

\_\_\_\_\_. *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?*. In: Kant I. A Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Trad Artur Mourão. Lisboa: Edições 70; 1995.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1996.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Júnior. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins-de-infância. In: \_\_\_\_\_, *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap.4, p.71-80.

LACLAU, Ernesto. A Política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B.(org.). *Pós-Modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50.

LAQUEUR, Thomas. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, Gn'tica [Colección Femhismos], 1994.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993.

MURILLO, Susana. *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Eudeba, 1996.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras: 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes; Unicamp, 1987.
- PASSADA, María Noel Míguez. *La sujeción de los cuerpos dóciles: medicación abusiva com psicofármacos en la niñez uruguaya*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2012.
- PETERS, Michael. Estruturalismo, pós-estruturalismo e modernismo. In: \_\_\_\_\_, *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap.1, p.07-45.
- PORTILHO, E. M. L.; CRUZ, J. B. A.; AFONSO, M.G.Z.C.; SILVA, T.F. *Diário da professora e do aluno da educação infantil: instrumentos de análise na ação educativa*. Paraná: PUC-PR, 2009.
- PORTILLO, Edwin G. V. *Foucault y la educación: una mirada desde Vigilar y Castigar*. San Salvador.2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/edwin70/foucault-y-educacin-una-mirada-desde-vigilar-y-castigar>. Acessado em: jul/2017.
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitezschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. *Disciplina, vigilância e pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Livros de ocorrências: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- RECIO, Carlos Mario. *Escuela, espacio y cuerpo*. Colômbia: Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 54, mayo – agosto, 2009. p.127-139.
- REYNOSA, Karla. *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010.
- ROCHA, Eloísa. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC/CCE, 1999.
- RODRIGUES, Heliana B. C. Um (bom?) departamento francês de ultramar: Michel Foucault no Brasil, 1965. *Mnemosine*, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 2, p. 186-203, 2010.

ROJAS, Alexis; FLORES, Andrés. *Sujeto, Foucault y América Latina: apuntes para una discusión*. *Enfoques* XXVI, 2 (Primavera 2014): 99-117.

SALES, Márcio. *Labirinto do trágico: Foucault e a experiência da loucura*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

SALGUEIRO, María José Cabello. *La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente*. Barcelona: Revista Pedagogía Magna, núm.11, feb. 2001. p.196 – 203.

SCHAEFER, Kátia. *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SKLIAR, Carlos. Sobre a normalidade e o anormal – notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP & A, 2003, Cap. IV, p.151–194.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. *Arqueología en la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. *Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. Madrid: Revista Educación, núm. 298, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. *Esquecer Foucault?*. *Pro-Posições* | v. 25, n. 2 (74) | p. 67-82 | maio/ago. 2014.