

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Porto Alegre

2005

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre

2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

---

**C331e Carvalho, Rodrigo Saballa de**

**Educação infantil : práticas escolares e o disciplinamento dos corpos / Rodrigo Saballa de Carvalho. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.**

**193 f.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora : Iole Maria Faviero Trindade.**

**1. Disciplina escolar – Cotidiano escolar. 2. Educação infantil. 3. Estudos culturais. 4. Foucault, Michel. I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.**

**CDU – 371.5**

---

**Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449**

Para Nadir e Rita, pela educação, carinho e estímulo. A generosidade, a perspicácia, o engajamento e o amor dessas mulheres possibilitaram que esse trabalho acontecesse.

## AGRADECIMENTOS

---

O percurso da pesquisa não é uma tarefa solitária, pois somos acolhidos e acompanhados por companheiros/as de jornada, por professores/as que marcam os rumos de nossos escritos através de suas aulas, pela família e tantos/as outros/as personagens (não menos importantes) que cruzam e (re)significam nossas vidas com palavras de afeto e incentivo. Nesse momento em que realizo um retrospecto dos desafios enfrentados, tenho como intuito registrar meus agradecimentos para algumas pessoas que, de certo modo, contribuíram de forma mais intensa em minha trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe Nadir e à minha irmã Rita, pela educação, atenção, carinho e incentivo (em todos os momentos de minha vida). Mulheres importantes em minha trajetória, que, mesmo enfrentando muitas adversidades, foram capazes de inventar saídas, tornando nossas vidas mais alegres, amorosas, belas e poéticas. A vocês agradeço por tudo sempre, pois perto ou longe sempre estarão inscritas em minha história.

Agradeço, com muito carinho, à professora Ilza Rodrigues Jardim, pela sua escuta, amizade, competência, por ter-me iniciado nos caminhos da escrita e principalmente pelo estímulo para que fizesse a seleção para o curso de Mestrado em Educação. Ilza é uma daquelas professoras marcantes que, além de suas belas aulas, partilha com seus alunos a oportunidade de verem e experimentarem a vida de outros modos.

À Iole Maria Faviero Trindade agradeço pelo nosso encontro, pela sua confiança, pela orientação competente e, sobretudo, por ter-me aceitado como o seu primeiro orientando. Aprendi muito com Iole. Suas marcas estão em meus modos de ler, de dizer e de escrever. Durante o decorrer de sua orientação, tivemos muitas conversas, trocamos (centenas de *e-mails*), partilhamos leituras, tivemos encontros e desencontros, sempre permeados pelo seu estímulo para que obtivesse sucesso na realização de minha pesquisa. Vivenciamos juntos alguns momentos difíceis que nos tornaram ainda mais próximos e mais fortes. Definimos rotas, encontramos saídas e juntos fizemos acontecer a pesquisa que hoje apresento. Agradeço ao grupo de orientação – Mirtes, Cláudia, Patrícia, Fernanda, Thaise e Zoraia – pelo incentivo.

Agradeço ao grupo dos/das amigos/as “neófitos” – Taís Ferreira, Leandro Belinaso Guimarães, Shaula Sampaio, Lucena Dall’Alba, Iara Tatiana Bonin, Ana Arnt, George Saliba Manske, Mirtes Lia Pereira Barbosa e Maria Simone Schwengbler – pelo carinho, companheirismo e amizade. Nossas “saídas de campo” na República nos finais de tarde, os

churrascos, as comemorações de aniversários tornaram meu processo de escrita mais leve e fecundo. A vocês todos/as agradeço pela oportunidade do encontro. Em especial, destaco a convivência com minha grande amiga (neófito) e colega de orientação Mirtes Lia com quem partilhei leituras, escrevi artigos, apresentei trabalhos e, sobretudo, com quem aprendi a encarar os desafios da escrita de modo mais suave. Desse modo, permanecem em minha memória as nossas trocas de *e-mails*, as nossas longas conversas telefônicas, as discussões a respeito dos livros e o exercício conjunto e criativo de procurar fazer a crítica ao modo foucaultiano, tornando difíceis os gestos fáceis demais.

A Luís Henrique Sacchi dos Santos agradeço pelas suas valiosas orientações no momento de qualificação da proposta de dissertação e por ter-se colocado, desde o início, como meu aliado nos caminhos da presente pesquisa. Os questionamentos do professor no momento da qualificação em relação ao modo negativo como eu estava percebendo o disciplinamento dos corpos, auxiliaram-me a (re)dimensionar meus modos de ver e de narrar as práticas escolares vivenciadas, procurando destacar seus efeitos. Os empréstimos de livros, artigos e indicações bibliográficas, assim como o estímulo em nossa conversa pós-banca de proposta, foram importantes para que continuasse escrevendo.

O encontro com Dagmar Estermann Meyer (pós-banca de proposta) foi decisivo para a definição dos rumos que tomaram minha pesquisa. As aulas da professora tiveram o efeito de um coquetel *molotov* em meu desenvolvimento enquanto pesquisador, gerando o desejo de cartografar caminhos através do exercício de leitura/escrita, de partilha de aspirações, angústias e conquistas com o grupo de seu seminário. Nos primeiros contatos que tive com Dagmar, estava passando por um período de “inércia” após a defesa da proposta de dissertação que (muitas vezes) me impossibilitava de escrever. No decorrer de suas aulas, fui percebendo a necessidade de me aproximar novamente dos meus escritos através de uma leitura atenta para (re)definição de rotas, pois era preciso seguir em frente, arriscar-me novamente. O comprometimento da professora com as discussões e problematizações das diferentes formas de ver e de fazer pesquisa em educação, propiciaram (re)pensar o meu processo enquanto pesquisador. Reaprendi a pensar de outro modo ao invés de legitimar o já sabido, a combater, a pensar com os outros, contra os outros e junto com os outros. Ainda, a ir sempre ao ataque sabendo que é preciso “salvaguardas”, disposição e rigorosidade metodológica para que possamos assumir as promessas que ousamos enunciar em nossos escritos. Agradeço pelo carinho da professora, estímulo e, sobretudo, pela sua competência acadêmica que é, sem dúvida, inspiradora.

Pela imersão na perspectiva teórica na qual esta pesquisa se inscreve, agradeço à Nádia Geisa de Sousa. As suas aulas, indicações de leituras e discussões a respeito das obras de Michel Foucault possibilitaram pensar e ver de outros modos as práticas escolares. Desde o momento da defesa de qualificação da proposta de dissertação, a professora contribuiu de forma intensa através da exposição dos seus “modos de ver” a pesquisa que estava se configurando. Sem dúvida, Nádia é uma daquelas professoras competentes, inteligentes e marcantes com quem temos muito para aprender, pois se preocupa com a vida além dos muros da Academia.

À Maria Lúcia Wortmann agradeço pelas suas aulas, pelas suas contribuições na qualificação da proposta e, principalmente, pela disponibilidade e acolhida durante o decorrer do curso. Através dos seminários da professora, entrei em contato com os Estudos Culturais em Educação, assim como com autores/as que pesquisam e escrevem a partir de tal “campo”. As aulas de Maria Lúcia foram verdadeiros encontros, através dos quais aprendi, partilhei minhas dúvidas, expectativas e desejos em relação aos modos de fazer pesquisa em educação.

Agradeço especialmente à Maria Carmem Silveira Barbosa (Lica), pela sua generosidade, paciência, partilha e, sobretudo, pelos seus modos de ensinar. Durante a realização do curso, sempre estive em seus seminários, concordando, discordando, mas, principalmente, aprendendo com essa professora que considero uma referência importante na pesquisa em Educação Infantil. A preocupação acadêmica e intelectual de Lica com os desafios que atualmente enfrentamos em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos foram inspiradores para a realização de minha pesquisa. A partir das aulas da professora, aprendi a respeito da miríade de infâncias existentes; entrei em contato com a(s) história(s) da infância (através de diferentes autores); escrevi artigo\*<sup>•</sup>; percebi as relações estabelecidas entre a sociedade e as instituições de educação infantil desde a sua entrada em cena, assim como a (re)significação das mesmas de acordo com o tempo e o contexto do qual fazem parte. Por tudo o que aprendi em suas aulas e pelo que ainda tenho por aprender, deixo registrado o meu agradecimento.

À Maria Janete Schreiber do Nascimento agradeço pelo carinho, pela sua revisão competente do texto e pela leitura partilhada dos capítulos que, muitas vezes, ultrapassaram os comentários técnicos. Após alguns anos, a vida nos proporcionou um (re)encontro.

---

\* CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. Cenas de infâncias pós-modernas: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005d. p.147-154. Tal publicação foi oportunizada pela participação como ministrante do Curso “Múltiplas alfabetizações e alfabetismos”, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003.

Por fim, registro meu agradecimento às crianças, famílias, professoras, funcionárias e equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa, pela acolhida e pela possibilidade da interação e convívio.



O *andarilho*. – Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra – e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo, por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida, esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso; além disso, talvez o deserto, como no Oriente, chegue até o portão, animais de rapina uivem ao longe e também perto, um vento forte se levante, bandidos lhe roubem os animais de carga. Sentirá então cair a noite terrível, como um segundo deserto sobre o deserto, e o seu coração se cansará de andar. Quando surgir então para ele o sol matinal, ardendo como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá, talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão – e o dia será quase pior que a noite. Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes, os bandos de musas passarem dançando ao seu lado, quando mais tarde, no equilíbrio de sua alma matutina, em quieto passeio entre as árvores, das copas e das folhagens lhe cairão somente coisas boas e claras, presentes daqueles espíritos livres que estão em casa, na montanha, na floresta, na solidão, e que, como ele, em sua maneira ora feliz ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: – eles buscam *a filosofia da manhã* (NIETZSCHE, 2000, p.306).

## RESUMO

---

Esta Dissertação, a partir da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e das contribuições dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault, procura discutir e problematizar as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no interior de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Nessa perspectiva, tal empreendimento analítico, à medida que considera os indivíduos escolares (crianças e adultos) sendo engendrados pela ação do poder disciplinar, possibilita a tematização das práticas escolares e sua produtividade enquanto instâncias disciplinares, exercitando (na medida do possível) a compreensão das relações de poder, dos movimentos de resistência e da pluralidade dos sujeitos que (re)significam o espaço escolar. A prática escolar da seleção de alunos/as e organização das turmas, composta por entrevistas e testes de desenho é entendida como uma prática de exame, cujo intuito principal é o de conhecer a criança (escolar) no detalhe para, assim, melhor governá-la. Desse modo, a referida prática enquanto tecnologia disciplinar implicada na normalização dos indivíduos registra, distribui, classifica, categoriza e introduz os mesmos em um sistema de objetivação que localiza, singulariza e visualiza cada um em suas características. As práticas escolares do cotidiano são consideradas, na pesquisa, os momentos (diários) de alimentação (o horário destinado às refeições), os momentos de descanso (o horário após o almoço em que as crianças devem dormir) e os momentos de brincadeira “livre”. Desse modo, tais práticas, por serem realizadas diariamente, passam a ser vistas de forma “natural”, como parte (fundamental) do cotidiano escolar, sendo que, muitas vezes, o uso que é feito da normatização do tempo e do espaço em tais momentos estão voltados para “homogeneização” das condutas a partir de uma lógica disciplinar que (entre outros aspectos) se baseia em valores entendidos como “universais” e “necessários”, inscrevendo em cada corpo uma dada forma de se ver, de se narrar, de se expressar, de se relacionar consigo e com os outros, designando uma posição de sujeito que é atribuída como própria. A prática escolar dos rituais comemorativos é entendida, na pesquisa, como o conjunto de festas que fazem parte do calendário escolar e são realizadas na instituição. Tais comemorações têm ocorrência mensal, relacionam-se (diretamente) com as propostas desenvolvidas em sala de aula, realizam-se com a participação de todas as turmas da escola e funcionam através de um conjunto de procedimentos peculiares que se repetem a cada evento. Durante a realização de tais rituais, (principalmente) as crianças são vistas e vigiadas, no intuito de que se tornem

disciplinadas, sem precisar mais da figura do soberano ou do pastor para se determinarem, controlarem e justificarem suas escolhas, ações e intenções. Nesse sentido, é relevante mencionar, também, que elas passam a se constituir como disciplinadas ou não, a partir das relações que são estabelecidas com os indivíduos envolvidos em tal prática escolar (professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva, etc.), agindo sobre si mesmas, submetendo-se ou resistindo às estratégias disciplinares que atuam em tal contexto. Sendo assim, ao apresentar e discutir tais práticas escolares no decorrer da Dissertação, não estão sendo apontadas alternativas de mudança para as propostas que vêm sendo desenvolvidas na Escola de Educação Infantil (pesquisada), mas considerações que possibilitem refletir, discutir e “desestabilizar” o que tem sido considerado, muitas vezes, de forma “natural” e indelével ao âmbito institucional. Dessa forma, talvez seja possível compreender (ao menos minimamente) as lógicas que disciplinam e constituem professores/as, alunos/as, pais/mães, enquanto sujeitos (envolvidos) em redes de relações de poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos Culturais – Educação Infantil – práticas escolares – disciplinamento – Michel Foucault

## ABSTRACT

---

This paper, from Cultural Studies in Education research line and from the contributions of States developed by Michael Foucault, aims to discuss and problematize the school practices and the discipline process of the parts in a Municipal Elementary School (Preschool). Taking this perspective, as such analytical enterprise considers the school individuals (children and adults) included by the action of the disciplinal power, makes possible the thematization of the school practices and its productivity as disciplinal instances, exercising (as possible) the understanding of power relations, resistance movements and plurality of subjects which give the school space its meaning. The school practice of students selections and groups organizations, composed by interviews and drawing tests is understood as a practice of exam, whose main objective is knowing the children (at school) in detail to, this way, better manage it. This way, the referenced practice as disciplinal technology focused in individuals normalization, registers, distributes, classifies, categorizes and introduces them in a system of objectification which localizes, singularizes e visualizes each one in its characteristics. The everyday school practices are considered, in this research, the daily moments of feeding (the time reserved to meals), the resting moments (the time after lunch in which children are suppose to sleep) and “free” playing moments. This way, such practices, because they are daily done, are seen as a “natural” way, as part (fundamental) of the school day-by-day, and constantly, the use of time rules and space in such moments are focused to “homogeneity” of behaviors from a disciplinal logic which (among other aspects) is based on values understood as “universal” and “necessary”, putting in each individual a given way of seeing, narrating, expressing, relating to themselves and to others, giving the subject a position as it was its own. The school practice of celebrative rituals is understood, in the present research, as the set of festivals which make part of the school calendar and which take place in the institution. Such celebrations occur monthly, are (straightly) related to the proposals developed in the classroom, are done with the participation of all groups of the school and work throughout a set of peculiar procedures which are repeated in each event. During the realizations of such rituals, children (mainly) are seen and an eye is kept on them, with the intention of make them disciplined, without the need of their superior or of the preacher to have their choices, actions and intentions determined, controlled and justified. Thus, it is relevant to mention, also, that they become disciplined or not, from the relations which are established with the individuals

involved in such school practice (teachers, educators, employees, directive team, and so on), having an effect on themselves, submitting or resisting to the disciplinal strategies that act in such context. Being so, as such school practices throughout this Paper are presented and discussed changing alternatives to the proposals which are being developed in the Preschool Institute (researched) are not being pointed, but considerations which make possible to reflect, discuss and “un-establish” what is being considered, many times, in a “natural” way and particular to the school ambient. Being so, maybe it is possible to understand (at least the minimum) the logic which discipline and form teachers, students, parents, as (involved) parts in power relations nets.

**KEY-WORDS:** Cultural Studies – Preschool (Kindergarten) – school practices – discipline process – Michel Foucault

## SUMÁRIO

---

1 APRESENTANDO A PESQUISA .....	16
2 O <i>DESIGN</i> DA PESQUISA .....	18
2.1 O CAMPO DE ESTUDOS, O FOCO E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	21
2.2 OS CONCEITOS.....	24
2.3 A PESQUISA DE CAMPO E A “PRODUÇÃO DOS DADOS” .....	38
2.4 A ÉTICA NA PESQUISA.....	49
2.5 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PESQUISA.....	51
<b>3 A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>55</b>
3.1 CONSTITUINDO (NOVOS) MODOS DE <i>PODER-SABER</i> SOBRE A INFÂNCIA .....	60
3.2 DISCIPLINANDO CORPOS E “CIVILIZANDO” MENTES.....	67
3.3 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	74
<b>4 A CASA AMARELA.....</b>	<b>76</b>
4.1 O <i>TOUR</i> .....	81
4.2 A PRAÇA.....	94
4.3 A REUNIÃO .....	97
4.4 APENAS UMA CASA?.....	99
<b>5 DA SELEÇÃO DE ALUNOS/AS À ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS.....</b>	<b>101</b>
5.1 ANAMNESE FATAL .....	106
5.2 (RE)CONHECENDO A CRIANÇA.....	117
5.3 O “PERFIL” DO PRÉ A” .....	126
<b>6 PRÁTICAS DO COTIDIANO .....</b>	<b>131</b>
6.1 O “DESCANSO”.....	133
6.2 A ALIMENTAÇÃO.....	139
6.3 A BRINCADEIRA “LIVRE” .....	144
<b>7 RITUAIS COMEMORATIVOS.....</b>	<b>150</b>
7.1 FESTA PRIMAVERA .....	153
7.2 FESTA DE <i>HALLOWEEN</i> .....	157
7.3 FESTA DA FAMÍLIA .....	164
<b>8 DAS (IN)CONCLUSÕES .....</b>	<b>171</b>

<b>9 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>

## 1 APRESENTANDO A PESQUISA

---

Qualquer um que tente fazer qualquer coisa – elaborar uma análise, por exemplo, ou formular uma teoria – deve ter uma idéia clara da maneira como ele quer que sua análise e sua teoria sejam utilizadas; deve saber para que fins ele almeja ver se aplicar a ferramenta que ele fabrica – que ele próprio fabrica–, e de que maneira ele quer que suas ferramentas se unam àquelas fabricadas por outros, no mesmo momento. De modo que considero muito importantes as relações entre a conjuntura presente e o que fazemos no interior de um quadro teórico. É preciso ter essas relações de modo bem claro na mente. Não se podem fabricar ferramentas para não importa o quê; é preciso fabricá-las para um fim preciso, mas saber que serão, talvez, ferramentas para outros fins (FOUCAULT, 2003b, p.266).

As palavras do filósofo incitam-me a pensar a respeito do exercício intelectual que procurei realizar enquanto pesquisador envolvido com o “diagnóstico do presente” e os (possíveis) efeitos da dissertação que apresento neste momento sob o título de *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*<sup>1</sup>. Desse modo, é possível dizer que, influenciado pelos seminários cursados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (sobretudo) na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, pelas leituras, anotações, revisões, trabalhos apresentados e artigos produzidos, procurei problematizar algumas práticas escolares desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Nessa perspectiva, tais práticas foram apresentadas e discutidas tendo em vista ressaltar os efeitos das mesmas no que se refere ao disciplinamento dos corpos dos indivíduos.

A partir da leitura do referencial foucaultiano (especialmente das obras referentes à genealogia) e de outros/as autores/as que abordam estudos relativos à Educação Infantil, problematizei (na medida do possível) as práticas escolares que foram mais recorrentes no decorrer do trabalho, evidenciando que o poder disciplinar, por ser operatório, por ser relação de forças, sempre é suscetível a divergências, resistências e (re)significações por parte dos indivíduos. Ressalto, portanto, que, nessa pesquisa, procurei colocar as práticas escolares da seleção de alunos/as e organização das turmas, as práticas do cotidiano e os rituais comemorativos, sob suspeição, evidenciando a “fabricação” das mesmas a partir das relações de poder que se estabelecem no interior das configurações institucionais, assim como sua produtividade em termos de efeitos.

---

<sup>1</sup> Esclareço que, embora discuta com maior ênfase o disciplinamento operacionalizado pelas práticas escolares nos corpos infantis, procuro destacar (na medida do possível) como professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva (entre outros/as “personagens” do “cenário” escolar) também se encontram resistindo, disciplinando umas às outras e sendo disciplinadas umas pelas outras.



Dessa forma, passo, então, a apresentar os capítulos que compõem a dissertação. Em *O Design da Pesquisa*, discuto os processos metodológicos evidenciando as escolhas teóricas, o campo de estudos, o foco e as questões, os conceitos que possibilitaram as operações analíticas, o trabalho de campo, a reflexão a respeito das questões éticas que envolvem o processo investigativo, assim como os limites e as possibilidades da pesquisa.

No capítulo *A Emergência das Instituições de Educação Infantil*, discuto as condições de emergência das instituições de educação infantil, compreendendo tais estabelecimentos enquanto produtivas maquinarias capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para formas particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a “invenção” de sujeitos modernos. Em *A Casa Amarela*, apresento a instituição em que foi realizada a pesquisa de campo, analisando as relações que são estabelecidas na mesma enquanto instituição de seqüestro. Em tal capítulo, discuto as características das instituições de seqüestro procurando (des)naturalizar as relações vivenciadas na Casa Amarela no que se refere ao controle dos tempos, controle dos espaços, controle dos corpos e exercício do poder epistemológico no âmbito institucional e microscópico.

No capítulo *Da Seleção de Alunos/as à Organização das Turmas*, apresento a prática escolar de seleção de alunos/as na Casa Amarela através das entrevistas e organização das turmas; discuto os efeitos desses procedimentos enquanto prática de exame que incide no disciplinamento dos corpos infantis, assim como ressalto a “produção” das crianças (enquanto indivíduos) e de suas capacidades. Em *Práticas do Cotidiano*, procuro problematizar e, na medida do possível, (des)naturalizar as práticas escolares da alimentação, do descanso e da brincadeira “livre”, destacando a produtividade das mesmas.

No capítulo *Rituais Comemorativos*, discuto o funcionamento da prática escolar das festas escolares, considerando que as mesmas compõem uma rede de normas, valores, verdades e proibições, cujo intento é a produção da criança-escolar. Em *Das (In)Conclusões*, retomo alguns pontos discutidos no decorrer da Dissertação, como também empreendo algumas considerações “finais”.

## 2 O DESIGN DA PESQUISA<sup>2</sup>

---

Etnografia não é só olhar e anotar. É interagir/relacionar-se. Não é só estar com o outro, observando seus trejeitos e anotando suas palavras. É por vezes estar sujeito a sentir o que ele sente, de modo diverso do dele – é claro (GEERTZ, 2000).

**Pesquisador:** Posso sentar do teu lado?<sup>3</sup>

**Pedro<sup>4</sup>:** Senta aí pertinho, mas cuidado com as massinhas (riso). Se tu pisa, fica tudo uma meleca.

**Pesquisador:** É verdade. Vou cuidar para não pisar em nada.

**Pesquisador:** O que tu estás montando neste tabuleiro?

**Pedro:** Rodrigo, eu estou fazendo umas estradas bem compridas. Nessas estradas, passa muito carro. Uns vêm de um lado e outros vão por outro. Os motoristas viajam por um monte de lugares diferentes, cheios de coisas legais. Eles conhecem um montão de gente e também vão na praia.

**Pesquisador:** Mas onde terminam essas estradas?

**Pedro:** As estradas não têm fim, elas continuam sempre. Eu só parei, porque a massinha acabou (risos). Tu tira uma foto do meu trabalho?

**Pesquisador:** Eu tiro a foto e já mostro para ti como ficou. Na próxima semana, quando eu voltar à sua aula, eu trago duas cópias. Uma eu vou levar para minha casa e a outra nós colamos aqui na parede.

**Pedro:** Combinado. Tu não vai esquecer?

**Pesquisador:** Não. Eu vou anotar no meu caderno e assim não tem como esquecer.

**Pedro:** Posso ajudar?

**Pesquisador:** Claro. (O menino fez os registros no Diário de Campo.)

**Pedro:** Agora é a sua vez de escrever.

**Pesquisador:** Pronto. Já está escrito. A professora chamou as crianças para a merenda e Pedro se juntou aos/às colegas para formar a fila. (Diário de Campo, 18/07/03 - transcrição de gravação<sup>5</sup>).

O diálogo com o menino ocorreu em uma sala de aula de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Naquele dia, estava observando as crianças na realização de suas modelagens e gravando os (longos) diálogos que estabeleciam com seus pares. Enquanto fazia meus registros de campo, a professora orientava as crianças e realizava a reposição do material que estava sendo utilizado na proposta. A porta da sala estava aberta e, sentado do lado de fora, encontrava-se Pedro com seus materiais, realizando o trabalho. Eu estava curioso

---

<sup>2</sup> O título do capítulo foi inspirado na leitura de Sarmento (2003). Esclareço que na origem da palavra *design* está o italiano *Disegno* proveniente do latim, tal como *Desenho* em português, que recebeu, a partir do Renascimento, um significado muito preciso, isto é, relacionado às formas de uma certa composição (de um visual, de uma página da Internet, de uma construção civil, etc.)

<sup>3</sup> Iniciei o diálogo inspirado em Vasconcelos (1996).

<sup>4</sup> Todas as vezes que me refiro às crianças envolvidas nesse estudo, utilizo nomes fictícios para preservar as suas identidades.

<sup>5</sup> Esclareço que as transcrições de gravação sempre serão indicadas ao final dos diálogos apresentados, para realizar uma diferenciação em relação aos registros dos diálogos observados e registrados pelo pesquisador no Diário de Campo. Dessa forma, é importante ressaltar que as transcrições de diálogos serão sempre apresentadas em quadros e as notas do Diário de Campo como citações diretas.

a respeito da produção do menino. Então, resolvi perguntar o que ele havia feito. A partir desse momento, iniciamos o diálogo apresentado na abertura do capítulo.

Ao término de nossa conversa, o menino foi para a fila com as demais crianças de sua turma, para comer merenda no refeitório da escola. Permaneci na sala de aula, observando a foto e refletindo a respeito da posição que estava ocupando naquele contexto. Pensava a respeito das “vozes” que estavam falando na pesquisa e problematizava a minha suposta legitimidade em narrar as experiências que estavam sendo vivenciadas. À medida que questionava a minha posição, realizava um processo de *estranhamento* da familiaridade<sup>6</sup> que tinha com o campo de pesquisa. Os registros de tais questionamentos se sucediam em meu diário de campo. Quem era o pesquisador que sentava, conversava com as crianças, professoras, funcionárias, registrava anotações em um diário de campo, fotografava e realizava gravações? Era um estudante de pós-graduação, procurando “construir” caminhos investigativos para compreender o seu problema de pesquisa? O professor de Educação Infantil, que reencontrava no trabalho de pesquisa uma forma de problematizar as práticas escolares vivenciadas em seus anos de docência com crianças? Nesse sentido, retomava as considerações de Tura (2003, p.95) quando afirma que:

na observação de qualquer realidade social, o pesquisador terá que adquirir a capacidade do *estranhamento* que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado. O *estranhamento* comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural.

A partir de tais considerações, iniciava o movimento importante e “crucial” de estranhar o familiar, pois, embora a figura do professor estivesse permeando a minha aproximação com as crianças, professoras, funcionárias e equipe diretiva, era o pesquisador que (naquele momento) deveria “entrar no terreno”<sup>7</sup>. À proporção que realizava os registros de minhas reflexões no diário de campo, parecia estar distante da sala de aula. Durante esse processo de registro, (de certo) “distanciamento” e reflexão, ouvi o questionamento da professora: “Tudo bem contigo? Você está precisando de alguma coisa?” Espontaneamente respondi: “Tudo tranquilo. Eu estava apenas pensando a respeito da posição que ocupo enquanto pesquisador aqui na escola, especialmente na sala de aula do seu grupo” (Diário de Campo, 22/08/03). Percebi o desconforto da professora com a minha resposta, que, sem falar nada, retornou ao refeitório para atender as crianças, e comecei a compreender que, à medida

---

<sup>6</sup> Esclareço que tal familiaridade com o campo de pesquisa ocorreu (de certa forma) pelo fato de ter trabalhado durante seis anos como professor de Educação Infantil e por atualmente atuar como orientador pedagógico educacional de turmas de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>7</sup> Termo usado por Corsaro (1997).

que narrava as práticas escolares observadas, estava lidando com o meu ponto de vista<sup>8</sup> enquanto pesquisador.

Dessa forma, novamente sozinho na sala de aula, questionava a minha “autoridade” de estar na escola, registrando tais práticas e as (diferentes) “vozes” de meus/minhas interlocutores/as, para depois analisar e escrever a partir do que observei, vivenciei e até mesmo questioneei. Por outro lado, começava a olhar os registros do Diário de Campo, procurando exercitar o aprendido com Geertz (2002), de que os textos que escreveria a partir dos dados “produzidos” seriam “construídos” para persuadir possíveis leitores/as, pois lembrava que “todas as descrições etnográficas são de fabricação caseira, são as descrições de quem descreve, e não as daqueles ou daquilo que é descrito” (p.188). À medida que refletia a respeito dos meus “modos de ver”, percebia que sempre estaria diante de uma versão parcial e provisória dos fatos, pois meus registros expressavam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de minhas escolhas teóricas e do “recorte” que estava realizando no contexto do campo de pesquisa.

Nesse sentido, justamente a partir da leitura de tais reflexões desencadeadas pelo trabalho de campo, é possível uma aproximação (inicial) com a “área frontal” da pesquisa. Para Vidich e Stanford (2000), ao examinarmos uma pintura, escutarmos uma música, assistirmos a um jogo de xadrez, à *performance* de uma bailarina, experienciamos uma produção acabada, ou seja, a “área frontal” do trabalho. Nesse processo, o método parece estar “inerente” à forma acabada, como se fosse parte intrínseca da arte do pintor, jogador, músico, dançarino. Se perguntasse ao artista como ele fez, qual foi o método utilizado, sua resposta requereria um ato de reconstrução. Dessa forma, é preciso levar em consideração que processo semelhante ao apresentado pelos autores ocorre no trabalho de pesquisa. Ao escrevermos o relatório de uma pesquisa, estamos apresentando a “produção acabada”, ou seja, a “tradução” da experiência vivenciada no campo para a forma textual. Sendo assim, torna-se cada vez mais relevante a apresentação e discussão dos processos metodológicos das análises que são desenvolvidas nas pesquisas, na direção de problematizar a constituição das mesmas, assim como seus limites e possibilidades.

Trago tais considerações no intuito de apontar que o objetivo deste capítulo é o de apresentar e discutir os processos metodológicos<sup>9</sup> que constituem essa dissertação. Dessa

---

<sup>8</sup> Ressalto que, durante a “produção dos dados” da pesquisa, uma das estratégias adotadas foi a de submeter (em diferentes momentos) meus registros à professora da turma, para que (de certa forma) o “ponto de vista” do pesquisador fosse discutido e (re)significado. Esclareço que utilizei tal recurso inspirado em Santos (1998; 2005).

forma, pretendo evidenciar as escolhas teóricas, o campo de estudos, o foco e as questões de pesquisa, os conceitos (que possibilitaram as operações analíticas), a pesquisa de campo e a “produção dos dados” da pesquisa, a reflexão a respeito das questões éticas que envolveram o processo investigativo e os limites e possibilidades desse trabalho, ou seja, os elementos que constituem o *design* da pesquisa.

## 2.1 O CAMPO DE ESTUDOS, O FOCO E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A partir das discussões iniciais a respeito da produtividade<sup>10</sup> de discutir os processos metodológicos que constituem a pesquisa, considero relevante contextualizar o campo de estudos que possibilitou as análises desenvolvidas. Nesse sentido, refiro-me aos Estudos Culturais e aos estudos desenvolvidos por Michel Foucault<sup>11</sup> (assim como de teóricos que se aproximam da mesma “matriz” de pensamento do filósofo). Trago tais considerações com a intenção de ressaltar que considero importante a tentativa de encontrar pontos de conexão entre esses dois “campos”. Dessa forma, a partir das contribuições dos autores Cary, Treichler e Grossberg (2002), é possível dizer que os Estudos Culturais podem ser considerados ativa e agressivamente antidisciplinares, podendo ser vistos como um empreendimento diversificado

---

<sup>9</sup> Dessa forma, destaco que, conforme Santos (2002), “é importante o entendimento de que o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve-se adequar a fim de ‘encontrar’ os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo preexistente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que possam torná-los evidentes” (p.101). A contribuição do autor possibilita dizer que não existe um método separado da teoria e que o mesmo se constitui o próprio desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, torna-se cada vez mais “produtivo” apresentarmos e discutirmos os processos metodológicos que se constituem no decorrer da “construção” de nossos percursos investigativos, com o intuito de evidenciarmos nossas escolhas a partir do repertório de mapas possíveis.

<sup>10</sup> Esta palavra não implica um juízo de valor, mas tão-somente dizer que *produz alguma coisa*.

<sup>11</sup> Conforme Veiga-Neto, (1996; 2003) costumam-se apontar três domínios no conjunto da produção teórica de Michel Foucault, cada um deles constituído pelas ênfases com as quais o filósofo se questiona sobre algumas temáticas em torno das quais seus trabalhos históricos foram desenvolvidos. O primeiro domínio é caracterizado como arqueológico – o domínio do “ser-saber” (Cf. VEIGA-NETO, 2003a) – e abrangendo livros como *Doença Mental e personalidade* (1954), *História da Loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1965) e *A arqueologia do saber* (1969). O segundo domínio é denominado genealógico – o domínio do “ser-poder” (Cf. VEIGA-NETO, 2003a) – incorporando obras como *A ordem do discurso* (1971), *A verdade e as formas jurídicas* (1974), *Vigiar e Punir* (1975) e *História da sexualidade, volume I: A vontade de saber* (1976). O terceiro domínio é o da ética – o domínio do “ser-si” (Cf.VEIGA-NETO, 2003a) – cujas obras podem ser consideradas *História da sexualidade, volume II: O uso dos prazeres* (1984) e *História da sexualidade, volume III: O cuidado de si* (1984). Dessa forma, esclareço que tomarei mais detidamente (na medida do possível) as contribuições dos estudos de Foucault, relativos ao “ser-poder” enquanto “inspiração” para realização das operações analíticas que serão apresentadas no decorrer da dissertação, embora utilize, em algumas situações, obras que fazem parte de outros domínios.

e (muitas vezes) controverso. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) corroboram com a discussão, ao ressaltarem que:

os estudos culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico (p.39).

Tais características, de certa forma, asseguram uma relação permanentemente “desconfortável” com as disciplinas acadêmicas, à medida que os estudos culturais se utilizam de campos diversos para produzir conhecimento exigido por projetos particulares. Sendo assim, é relevante destacar que, conforme Lopes (2002), o referido campo é produtivo e receptivo de muitas perspectivas, através das quais são problematizadas como objetos de estudo questões que abrangem a *sexualidade, a mídia, a nacionalidade, a cultura popular, as políticas de identidade, os discursos, a textualidade*, entre outras. Pode-se dizer, portanto, a partir da referida autora, que, sobre essas questões levantadas, destaca-se uma variação de posições políticas, teóricas e metodológicas que se identificam profundamente em relações de poder. Dessa forma, trabalhar nessa perspectiva analítica possibilita exercitar (na medida do possível) a compreensão das relações de poder e os modos como nos constituímos enquanto sujeitos dentro delas. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que as pesquisas desenvolvidas pelos Estudos Culturais “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos” (p.40). Tal argumento possibilita destacar a produtividade de tal campo na invenção de seus caminhos investigativos.

E é justamente a partir dessas considerações que penso ser possível estabelecer uma aproximação dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault. De acordo com Veiga-Neto (2000), tal campo, “ao salientar o papel do poder – ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais –, abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento (p.40)” do referido filósofo. Dessa forma, é preciso levar em consideração que, no referencial foucaultiano, o poder é produtivo, pois produz sujeitos, conhecimentos, comportamentos (entre outras manifestações) através da invenção de estratégias que o potencializam e do engendramento de saberes que o justificam de forma econômica. Nesse sentido, trago tais considerações com o propósito de destacar que o foco da pesquisa que apresento nessa Dissertação de Mestrado são as práticas escolares e o

disciplinamento dos corpos na Educação Infantil. Como tenho discutido em outros lugares (BARBOSA; CARVALHO 2005)<sup>12</sup>, as crianças na escola:

estão imersas em uma produtiva rede de relações de poder-saber, através das quais os discursos estão em constante articulação e circulação constituindo professores/as e alunos/as. Dessa forma, a escola enquanto maquinaria de controle forma, em torno dos indivíduos que estão submetidos à sua ação, divisões analíticas que possibilitam o governo e o auto-governo dos mesmos, na perspectiva de que possam, ao longo dos anos, não mais serem governados por outros, mas que interiorizem as ações educativas de forma que se autonormalizem. Justifica-se, assim, a importância do dito por Foucault (1997), de que o indivíduo (escolar, penal, operário, doente, etc.) é uma realidade “fabricada” pela disciplina (p.2).

À medida que consideramos o indivíduo escolar sendo engendrado pela ação do poder disciplinar, temos a possibilidade de discutir e problematizar as práticas escolares (entre outras instâncias) que disciplinam o corpo no interior das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, é possível dizer que a “fabricação” dos corpos se operacionaliza através de dois processos interligados: a objetivação e a subjetivação. Os indivíduos tornam-se alvos de um poder exercido sobre eles e de um saber produzido a partir deles, com o qual passam a se reconhecer<sup>13</sup> como sendo subjetivados. Dessa forma, tais indivíduos passam a compreender o disciplinamento como algo natural.

É importante salientar que as práticas escolares inserem-se nos modos de objetivação e subjetivação, por isso as mesmas não podem ser tomadas como algo repressivo, cujo resultado seria o constrangimento dos indivíduos. Conforme Veiga-Neto (2000, p.52), “tais práticas são vistas como produtivas, pois se instauram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de autogoverno”. Nessa perspectiva, o poder é entendido através da noção de rede que supõe um fluxo contínuo proveniente de diferentes articulações sociais instáveis. A partir das referidas considerações, busco problematizar e discutir as seguintes questões no decorrer da dissertação: Como se exerce o poder disciplinar nas práticas escolares que são desenvolvidas na instituição de Educação Infantil pesquisada? Quais os efeitos de tais práticas no que diz respeito ao disciplinamento dos corpos?

Sendo assim, resalto que, ao lançar tais questões de pesquisa, não estou propondo encontrar alternativas de mudança para as propostas que vêm sendo desenvolvidas na Escola de Educação Infantil (pesquisada), mas propondo considerações que possibilitem refletir,

<sup>12</sup> Ver artigo: *O cotidiano das práticas escolares: entre corpos disciplinados e identidades constituídas*, escrito por Mirtes Lia Pereira Barbosa e Rodrigo Saballa de Carvalho e publicado na Revista Espaço Acadêmico – n° 49 – junho de 2005, disponível em <[http://www.espacoacademico.com.br/049/49pc\\_barbosaecarvalho.htm](http://www.espacoacademico.com.br/049/49pc_barbosaecarvalho.htm)> .

<sup>13</sup> A partir das contribuições de Foucault (1979), é possível dizer que os indivíduos passam a se reconhecer como objetos de conhecimento, pois são (de certa forma) “estimulados” a observarem-se, analisarem-se e decifram-se. Nesse sentido, o filósofo auxilia-nos na compreensão de que não há subjetivação sem a participação dos próprios envolvidos.

problematizar e desestabilizar as práticas escolares que, muitas vezes, são consideradas de forma natural. Dessa forma, talvez seja possível compreendermos (ao menos minimamente) as lógicas que nos disciplinam e nos constituem enquanto professores/as, alunos/as, pais/mães, enfim, sujeitos (envolvidos) em redes de relações de poder.

## 2.2 OS CONCEITOS

Tendo situado o campo de estudos, o foco e as questões de pesquisa, considero relevante discutir os conceitos de *poder disciplinar*, *práticas* e *corpo*, pois os mesmos são considerados (por mim) como sendo centrais para o desenvolvimento das análises que serão apresentadas na dissertação. Esclareço que tais conceitos serão atravessados por outros tantos que se fizerem necessários nas análises, assim como por outros autores que utilizam os mesmos e se aproximam (da “matriz”) do pensamento foucaultiano. Dessa forma, passo a apresentar e discutir tais conceitos a partir dos estudos foucaultianos. O poder denominado por Foucault como disciplinar desenvolveu-se a partir do século XVIII<sup>14</sup>, operando inicialmente de forma precisa em instituições específicas, para, então, difundir-se (de forma gradativa) sobre o conjunto das relações sociais. O filósofo freqüentemente referiu-se ao poder disciplinar, através do termo *disciplinas*<sup>15</sup>. A partir do uso de tal termo, ele pretendeu enfatizar as várias técnicas que passaram a ser utilizadas de forma sistematizada<sup>16</sup> nas

---

<sup>14</sup> Esclareço que o poder disciplinar desenvolveu-se mais cedo do que o vinculado ao biopoder. É importante ressaltar que Foucault (1988; 1999) discute o deslocamento do poder soberano (que tem o direito sobre a vida e a morte do súdito) para o poder exercido na sociedade disciplinar (um direito sobre a vida, que administra os corpos e administra a vida). Desse modo, ressalto que o conceito de biopoder estará sendo abordado (de forma mais detalhada) no capítulo intitulado *A Emergência das Instituições de Educação Infantil*.

<sup>15</sup> Conforme Ratto (2004), as disciplinas são apresentadas por Foucault “ora como uma anatomia política do detalhe, ora como uma microfísica do poder, ora ainda como uma maquinaria, uma mecânica, uma economia política, uma física, termos que comportam uma dimensão enigmática e metafórica” (p.16). Enquanto *anatomia política do corpo*, as disciplinas produzem conhecimentos voltados para a apreensão minuciosa e detalhada dos corpos sobre os quais operam. Tal anatomia também pode ser considerada microfísica, pois alcança os corpos no nível do detalhe e também no do cotidiano. “Mas a disciplina, em Foucault, é física também do ponto de vista daquilo que se refere à mecânica, funcionando através dessa espécie de maquinaria do poder que ‘fabrica’ coisas” (p.17). Pode-se dizer, portanto, que o conjunto de metáforas utilizadas pelo filósofo para se referir às disciplinas está situado no cruzamento dos saberes e poderes que se operacionalizam através de técnicas voltadas para os corpos individuais.

<sup>16</sup> Foucault (1979), na conferência *O nascimento do hospital*, evidencia (entre outras questões) que a disciplina como técnica de exercício de poder foi elaborada em seus princípios fundamentais no século XVIII, mas não inteiramente inventada. Conforme o filósofo, “historicamente as disciplinas existiam, há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antigüidade. Os mosteiros são exemplos de região, domínio, em cujo interior reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas, etc. eram modelos de mecanismos disciplinares. Pode-se recuar até a Legião Romana e,



diferentes instituições sociais através de operações que tiveram (e têm) como intuito o direcionamento da vida e do corpo dos indivíduos, ou seja, *a ordenação das multiplicidades humanas*. A invenção técnica dessa nova maneira de “administrar” os homens, controlar suas multiplicidades (utilizando-as ao máximo, tornando maior o efeito útil de seu trabalho e sua atividade) ocorreu devido às mudanças no sistema do poder disciplinar. Nas sociedades ocidentais, com o crescente processo de urbanização e industrialização, desenvolveu-se uma série de técnicas encarregadas de vigiar e controlar o comportamento dos indivíduos, tendo em vista a utilização dos mesmos no aparelho de produção. Dessa forma, iniciou-se o processo de investimento nos corpos dos indivíduos, situando-os onde fossem mais úteis e formando-os para que desenvolvessem as habilidades pretendidas. Nesse sentido, é importante destacar o dito por Foucault (1987, p.127), quando afirma que:

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

A partir das considerações do autor, é possível dizer que o funcionamento de tal sistema tornou-se possível através da produção de saberes e da organização de inúmeras práticas<sup>17</sup> que passaram a disciplinar os indivíduos, submetendo-os a relacionarem-se consigo mesmos e com os outros a partir desses conhecimentos produzidos (e reconhecidos) como verdadeiros. Desse modo, é importante esclarecer que as práticas, conforme Foucault (2003b, p. 338), “são consideradas como lugar do que se diz e do que se faz das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências”. As práticas têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição (em relação ao que se deve fazer) e efeitos de codificação (em relação ao que se deve saber). O (produtivo) investimento das disciplinas sobre o corpo (operacionalizadas através de técnicas específicas de ação sobre o mesmo) possibilita depreender que tais relações de poder dirigem, moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam o mesmo, marcando-o através de sinais, obrigações, limitações e possibilidades de resistência<sup>18</sup>. À medida que o poder age diretamente sobre o corpo, ele o torna alvo e

---

lá, também encontrar um exemplo de disciplina. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens” (p.105).

<sup>17</sup> Conforme Foucault (2004b), “são as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto” (p.238).

<sup>18</sup> Conforme Foucault (2003b), as relações de poder possibilitam resistência “e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto

instrumento de sua ação utilizando-se de uma variedade de formas. Nesse sentido, o corpo na perspectiva foucaultiana é entendido como *superfície de inscrição dos acontecimentos*<sup>19</sup> (inteiramente marcado de história), pois é considerado como uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, grupos sociais, entre outros exemplos possíveis. De acordo com Goellner (2003), “o corpo não é algo dado *a priori*, nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções” (p.28). O corpo é considerado um sistema vivo (inter-relacionado com o meio), constituído por múltiplos processos que são corporificados pelos indivíduos, sendo significado na cultura e continuamente por ela alterado.

Em relação ao investimento sobre os corpos dos indivíduos, é possível dizer que as disciplinas passaram a ser evidenciadas de maneira conjunta nas grandes oficinas que começaram a se formar, no exército, na escola (a partir do avanço da alfabetização na Europa), no hospital, entre outros espaços a partir do século XVIII. Em relação a tais instituições (entre outros possíveis exemplos), evidenciou-se uma arte de distribuição espacial dos indivíduos, possibilitada pela difusão e operacionalização das disciplinas que descobriram o corpo como objeto e alvo do poder. Desse modo, penso ser relevante explicitar (algumas) modificações ocorridas no funcionamento das instituições citadas.

Em relação ao exército, segundo Foucault (1987), até a segunda metade do referido século, não havia dificuldade para realizar o recrutamento de soldados, pois as tropas constituíam-se por desempregados, vagabundos e andarilhos de qualquer nacionalidade ou religião. Dessa maneira, bastava possuir dinheiro para realizar o recrutamento de novos homens. Nas batalhas, as tropas organizavam-se com os mais fortes e hábeis na frente; nos lados e no centro, os que não sabiam lutar e que (muitas vezes) evidenciavam a vontade de fugir. É possível dizer que (de certa forma) tais tropas se constituíam por um aglomerado de

---

maior for a resistência” (p.232). Nesse sentido, é importante observar, tal como salienta Machado (1979, p. XIV), que: “(...) esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis transitórios que também se distribuem por toda estrutura social”.

<sup>19</sup> É o próprio Foucault (1979) quem se refere ao corpo dizendo que o mesmo é “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volumosa em perpétua pulverização” (p.22). O filósofo, ao analisar certas instituições, como escolas, fábricas, exércitos, hospitais, prisões, trata não apenas do corpo, mas também do poder que é investido no mesmo através das disciplinas que buscam docilizá-lo, conhecê-lo e controlá-lo no detalhe. Dessa forma, é possível dizer que o objeto de investigação de Foucault não está focalizado (especificamente) no corpo, porém nas práticas, nas experiências e relações que o produzem.

peessoas, o que trazia como conseqüência muitas mortes<sup>20</sup> no campo de batalha. A partir do decorrer do século XVIII (com a difusão das disciplinas), houve alterações na organização das tropas, pois foi preciso estudar estratégias de distribuição dos soldados, para que eles pudessem posicionar-se e deslocar-se em conjunto, estando (sempre) no local em que fossem úteis. Nas palavras de Foucault (1987, p.117), a partir desse momento:

o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia 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”.

A descrição da “fabricação” do soldado possibilita destacar que, a partir do surgimento do fuzil, o exército se tornou mais técnico, sutil e custoso. Para as tropas aprenderem a manejar tal arma de fogo, foi preciso exercício, manobra e adestramento. O valor para recrutar um soldado começou a ultrapassar o preço pago por uma simples mão-de-obra e o custo do exército tornou-se mais elevado. Os soldados foram convocados para se exercitar, marchar em fila, atirar com o fuzil, movimentarem-se em grupo, para que tivessem o melhor resultado possível. Desse modo, a partir de tais considerações, é possível perceber (alguns) efeitos das disciplinas em relação à organização do funcionamento do exército, assim como suas implicações no disciplinamento dos corpos dos soldados.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, é importante destacar que se evidenciou uma modificação na organização dos alunos no espaço escolar a partir do século XVIII. É interessante ressaltar que, no século anterior, os alunos encontravam-se aglomerados nas salas de aula e o professor procurava ensinar a cada um de forma individualizada. O docente chamava um aluno por alguns minutos, ensinava algo, mandava-o de volta para seu lugar, chamava outro e assim ocorria o ensino. Conforme Foucault (1987), a partir de 1762 o espaço escolar desdobra-se, ou seja:

a classe torna-se homogênea: ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das

---

<sup>20</sup>De acordo com Foucault (1979), o índice de mortalidade de soldados era imenso no século XVII, sendo que muitas mortes ocorriam por doença, epidemia e deserção, antes de os mesmos chegarem ao local do combate.

capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (p.125-126).

As considerações do autor a respeito da organização escolar evidenciam que, a partir do período citado, iniciou-se o processo de ensino simultâneo a todos os alunos, implicando uma distribuição dos mesmos nas salas de aula. Essa organização de um espaço serial pode ser considerada uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar, pois possibilitou ultrapassar o sistema anterior (em que o professor explicava individualmente enquanto o restante do grupo ficava com tempo ocioso e sem vigilância aguardando). Nesse sentido, é importante salientar que, no novo sistema, através da definição de lugares individuais, começou a ser possível o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos, assim como foi organizada uma nova economia de tempo de aprendizagem.

Em relação ao hospital, é importante destacar a transformação do sistema de poder que ocorreu no interior do mesmo a partir do final do século XVIII. É possível ressaltar que até o referido período, os religiosos eram os responsáveis por assegurar o funcionamento cotidiano do hospital, a assistência alimentar, assim como a “salvação” das pessoas internadas. O espaço hospitalar constituía-se fundamentalmente como um local de assistência aos pobres, de separação e exclusão<sup>21</sup>. O médico somente era chamado para atender as pessoas mais doentes (selecionavam-se entre os internos aqueles que seriam atendidos), pois a função que ele exercia era mais uma justificação do que uma ação real, já que o mesmo estava sob a dependência administrativa dos religiosos. Da mesma forma, as visitas médicas eram realizadas de forma irregular (uma vez por dia) para uma centena de doentes.

No final do século XVIII, teve início um processo de anulação dos efeitos negativos do hospital. O espaço hospitalar da forma como estava organizado poderia suscitar doenças nas pessoas internadas e espalhar as mesmas na cidade em que estava localizado. Desse modo, o hospital passou a ser organizado através da anulação das desordens de que era portador, para gradativamente constituir-se um espaço terapêutico. O foco inicial da reforma hospitalar foi o hospital marítimo, pois o mesmo era (considerado) um local de “desordem” econômica, devido ao tráfico de mercadorias. Na França, através do hospital marítimo, realizava-se o tráfico de objetos preciosos, mercadorias, especiarias, entre outros materiais. O

---

<sup>21</sup> Conforme Foucault (1979), o hospital recolhia os pobres que estavam doentes no intuito de proteger as pessoas saudáveis do perigo de contágio. Dessa forma, “o personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. É alguém que deve ser assistido material e espiritualmente, alguém a quem se devem dar os últimos cuidados e o último sacramento. Esta é a função essencial do hospital. Dizia-se, freqüentemente, nessa época, que o hospital era um morredouro, um lugar onde morrer. E o pessoal hospitalar não era fundamentalmente destinado a realizar a cura do doente, mas de conseguir a sua salvação” (p.101-102).

traficante passava-se por doente e era levado ao hospital. No momento do desembarque, escondia as mercadorias que trazia consigo e, dessa forma, escapava da vigilância decorrente do controle econômico alfandegário. Assim, o problema econômico que estava sendo enfrentado nos portos passou a ser considerado uma das condições de possibilidade para (nova) organização hospitalar. Em relação às medidas tomadas para a organização do hospital marítimo e à anulação de seus efeitos negativos, Foucault (1987, p.123 -124), através de suas pesquisas, destaca que:

o hospital marítimo deve, então, cuidar, mas por isso mesmo deve ser um filtro, um dispositivo que afixa e quadricula; tem que realizar uma apropriação sobre toda essa mobilidade e esse formigar humano, decompondo a confusão da ilegalidade e do mal. A vigilância médica das doenças e dos contágios é aí solidária de toda uma série de outros controles: militar sobre os desertores, fiscal sobre as mercadorias, administrativo sobre os remédios, as rações, os desaparecimentos, as curas, as mortes, as simulações. As distribuições da vigilância fiscal e econômica precedem as técnicas de observação médica: localização dos medicamentos em caixas fechadas, registro de sua utilização; um pouco mais tarde, é estabelecido um sistema para verificar o número real de doentes, sua identidade, as unidades de onde procedem; depois que se regulamentam suas idas e vindas, são obrigados a ficar em suas salas; a cada leito, é preso o nome de quem se encontra nele; todo indivíduo tratado é inscrito num registro que o médico deve consultar durante a visita; mais tarde virão o isolamento dos contagiosos, os leitos separados.

E é justamente a partir das medidas descritas pelo autor que o hospital começou a ser pensado e organizado como um local de cura. A distribuição do espaço passou a ser, então, um instrumento terapêutico, tendo o médico como o principal responsável pela sua organização. Dessa forma, a disciplina hospitalar passou a ter como função assegurar a investigação, a vigilância e o controle do mundo confuso dos doentes e das doenças, transformando as condições dos locais em que os enfermos estavam situados. O espaço dos doentes tornou-se (gradativamente) individualizado, pois os mesmos foram distribuídos em locais que pudessem ser vigiados e descritos através de registros contínuos a respeito do desenvolvimento das doenças de que eram portadores. A partir das considerações discutidas em relação às modificações ocorridas no hospital, no exército e na escola (entre outras instituições) em função da difusão e operacionalização das disciplinas, pôde-se perceber o estabelecimento (que se fez presente) de vínculos entre os corpos e o tempo, o espaço e os objetos com os quais interagiu.

Nessa perspectiva, justifica-se a importância de ressaltar que o “específico” das disciplinas é o *investimento sobre os corpos individuais* (a partir de uma perspectiva microscópica, detalhista, que se operacionaliza de modo extensivo, não-contínuo e cotidiano), pois as mesmas têm o intuito de levar ao máximo a diminuição dos custos econômicos e políticos das práticas de poder. Ao dispensarem a relação custosa e violenta até então utilizada

pelo poder soberano<sup>22</sup>, as disciplinas obtêm efeitos de utilidade (pelo menos) igualmente grandes. Para Foucault (1995a), “estas novas técnicas são por sua vez muito mais eficazes e muito menos custosas que as técnicas utilizadas até então e que se apoiavam em uma mescla de tolerâncias, mais ou menos forçadas e de ostentação custosa de poder” (p.137), cuja forma mais violenta era o suplício. As relações de poder do tipo disciplinar são operacionalizadas através do estabelecimento de vinculações contínuas, precisas, minuciosas e automáticas entre cada indivíduo e o emprego de suas forças. A partir de tais considerações, é possível dizer que o efeito principal das disciplinas é a *produção de indivíduos*, já que tais técnicas operam (principalmente) de modos produtivos incitando posturas, desempenhos e diminuindo resistências. As disciplinas têm como função (maior) “adestrar” para retirar e se apropriar (mais e melhor) dos corpos dos indivíduos. Nessa perspectiva, Foucault (1990a), ao discutir a temática da disciplina em “*Las redes del poder*”<sup>23</sup>, assegura (entre outras considerações) que:

disciplina é, no fundo, o mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues pelos quais chegamos a tocar os próprios átomos sociais, isto é, os indivíduos. Técnicas de individualização do poder: como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil.

Levando em consideração o dito pelo autor, é possível perceber que as disciplinas se constituem mecanismos, técnicas que “fabricam” indivíduos “dóceis e úteis”<sup>24</sup>, através de diferentes formas de exercício do controle. Para a operacionalização de suas funções, as mesmas utilizam-se de recursos para o “bom adestramento”<sup>25</sup>, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica pode ser compreendida como um procedimento de observação constante que tudo deve ver no intuito de induzir a efeitos de poder. O objetivo da vigilância (enquanto estratégia de poder) é o de capacitar o olhar do poder disciplinar a uma visão total e permanente sobre os indivíduos, não necessitando recorrer à força para se realizar. Dessa forma, a vigilância aparenta ser “leve”,

---

<sup>22</sup> Esclareço que, na Idade Média, o poder era exercido principalmente pelo soberano (senhores feudais, padres, clero, entre outros) que via tudo e todos, e, portanto, controlava a tudo e a todos. O soberano orientava seus súditos, no intuito de assegurar a ordem e uma unidade tranqüila e estável. É possível dizer que se tratava de uma dominação intensa em que a vontade exclusiva do soberano se sobrepunha e se impunha à vontade de todos os outros.

<sup>23</sup> Esclareço que todas as traduções diretas que ocorrem ao longo da dissertação realizadas a partir de fontes em inglês ou espanhol que não apresentarem indicação de autoria são de minha responsabilidade.

<sup>24</sup> Nesse sentido, concordo com Ratto (2004) quando afirma que a “fabricação” de indivíduos “dóceis e úteis” pode ser considerada o objetivo geral do poder disciplinar, “para além dos objetivos específicos que caracterizam o papel de cada instituição” (p. 27). Nesse sentido, conforme a mesma autora, pode-se dizer que a *docilidade* se refere a um valor (mais) político, no que diz respeito à redução (máxima) das resistências que possam ocorrer durante o exercício do poder. Por outro lado, a *utilidade* se refere a um valor de ordem econômica, em relação ao alcance da (máxima) eficiência e rentabilidade das forças do corpo.

<sup>25</sup> Expressão utilizada por Foucault (1987).

pois o indivíduo vigiado torna-se o princípio de sua própria sujeição. A ação permanente da referida estratégia de poder sobre os indivíduos possibilita constituir um saber sobre os que vigia. Este saber ordena-se em torno da norma<sup>26</sup> extraída dos indivíduos e investida neles para o controle dos corpos. Para Foucault (2003b), o saber (de vigilância) pode ser entendido como a base do poder, a forma de saber-poder que vai constituir as chamadas Ciências Humanas, como a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia, entre outras.

Pode-se dizer, portanto, que as técnicas de vigilância começaram a ser desenvolvidas com intensidade (mais significativa) no decorrer dos séculos XVIII e XIX, à medida que sistemas complexos de disposições espaciais foram sendo utilizados para possibilitar uma observação (completa e constante) da grande variedade de ações e atitudes humanas. O primeiro modelo do controle pela vigilância, da eficácia pelo olhar, da ordenação pela estrutura espacial foi o campo militar. Através de tal modelo, uma total organização e observação (constante) tornaram-se possíveis, estendendo-se mais tarde à construção dos sistemas urbanos, tais como hospitais, escolas, fábricas, prisões, entre outras instituições. Os espaços tornaram-se verdadeiros “laboratórios de observação” e começaram a se relacionar com as especificidades do tipo de instituição em que estavam situados, garantindo uma intensidade de formas de conhecimento e controle sobre os indivíduos.

A partir de então, os novos projetos arquitetônicos (tornaram-se operadores para transformação dos indivíduos, agindo sobre os seres que abrigam), preocupados com a vigilância, passaram a ter como objetivo o controle dos indivíduos a partir da observação constante e da produção de conhecimento sobre os mesmos. Nesse sentido, talvez a descrição mais “completa” de tal mecanismo de vigilância e de sua forma de operacionalização seja a arquitetura do Panóptico<sup>27</sup>, realizada por Jeremy Bentham no século XIX. Através do modelo

---

<sup>26</sup> Conforme Ewald (2000), “a norma é uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma idéia quer a de um objeto. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo”. Desse modo, também considero importante diferenciar *lei* e *norma*. Castro (2004) ressalta que Foucault estabelece cinco diferenças entre norma e lei. As diferenças são as seguintes: a) A norma se refere aos atos e condutas dos indivíduos em um domínio que é um campo de comparação, diferenciação, etc. A lei se refere às condutas individuais, a um *corpus* de códigos e textos. b) A norma diferencia os indivíduos a respeito de um domínio que é considerado uma média que deve ser alcançada. A lei especifica os atos individuais do ponto de vista dos códigos. c) A norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor as capacidades dos indivíduos. A lei qualifica os atos individuais como permitidos e proibidos. d) A partir da valorização das condutas, a norma impõe uma conformidade que se deve alcançar (busca homogeneizar). A partir da separação do permitido e do proibido, a lei condena. e) A norma traça a fronteira do que é exterior (a diferença a respeito de todas as diferenças): a anormalidade. A lei não tem exterior; as condutas são simplesmente aceitáveis ou condenáveis.

<sup>27</sup> Foucault (2003a, p.87) descreveu o Panóptico a partir da leitura dos escritos de Bentham como sendo “um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio e uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo

panóptico (modelo de uma sociedade de ortopedia generalizada), o referido autor descreveu de maneira precisa as formas de poder vivenciadas pelos indivíduos na sociedade disciplinar. Assim, é importante destacar as considerações de Bentham (2000, p.17) em relação à descrição espacial do Panóptico e de sua funcionalidade enquanto mecanismo de vigilância, quando assegura que o mesmo:

é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o dessassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das prisões perpétuas na câmara da morte, ou prisões de confinamento antes do julgamento, ou casas penitenciárias ou casas de correção, ou casas de trabalho, ou manufaturas, ou hospícios, ou hospitais, ou escolas. É óbvio que, em todos esses casos, quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devem inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado. A perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição, durante cada momento do tempo. Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele devesse pensar que está nessa condição.

A partir das considerações do autor, é possível destacar que o Panóptico tem como efeito (principal) induzir no indivíduo um estado consciente e permanente de visibilidade que assegure (de certa forma) o funcionamento do poder. Nessa perspectiva, a ação de tal sistema de vigilância, embora seja descontínua, faz com que o indivíduo vigiado tenha sempre diante de si o símbolo do poder que vigia. O indivíduo (estudante, trabalhador, presidiário, entre outros possíveis exemplos) passa a ter a certeza de que pode estar sendo vigiado a qualquer momento e isto garante um funcionamento automático da vigilância. Assim sendo, a vigilância passa a ser sentida de forma permanente (quanto aos seus efeitos) mesmo sem estar ocorrendo a todo momento, tornando o poder visível e inverificável. O poder torna-se visível porque o indivíduo tem diante de si “os olhos” da torre central (do Panóptico) através da qual é espionado, e inverificável porque o mesmo passa a ter a certeza de que, a qualquer momento, pode ser vigiado, embora nunca saiba precisar tal momento.

Prosseguindo a apresentação e discussão a respeito da produtividade dos operadores disciplinares, é importante apresentar a sanção normalizadora, pois a mesma está

---

o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando a sua loucura, etc. Na torre central, havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica podia ser utilizada por uma série de instituições”.



(significativamente) relacionada à vigilância hierárquica. A sanção normalizadora pode ser considerada como um instrumento significativo no mecanismo disciplinar, pois, ao utilizar os elementos obtidos pela vigilância, incide sobre a esfera do individual, conseguindo efeitos comuns no sentido de uma normalização dos indivíduos, fazendo com que os mesmos se pareçam ao redor de um padrão de normalidade<sup>28</sup>. Tal operador disciplinar funciona como um pequeno mecanismo penal, que, conforme Foucault (1987, p.149):

é beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.

Trago tais contribuições do autor no intuito de caracterizar (na medida do possível) a sanção normalizadora a partir das seguintes considerações: o objeto da sanção normalizadora são as micropenalidades, cuja função é a de reprimir os desvios e de conformar os indivíduos às regras; o seu principal instrumento é o exercício (de caráter corretivo). Através deste operador, a punição manifesta-se (preferencialmente) como parte do binômio sanção-gratificação, constituindo um conjunto de saberes e de técnicas classificatórias que se voltam para a definição dos indivíduos que devem ser punidos e dos que devem ser recompensados. O seu principal efeito é o de normalizar os indivíduos sobre os quais se aplica, através de suas dimensões hierarquizantes e classificatórias, que se baseiam na “correção” dos desvios. A partir do levantamento das referidas características a respeito da sanção normalizadora, é importante ressaltar que a mesma constitui-se como um conjunto de procedimentos punitivos que permitem isolar e agir sobre as pequenas condutas, empregando maneiras sutis e singulares de punição/correção.

Outro operador disciplinar vem a ser o exame que combina os processos de vigilância hierárquica com os de sanção normalizadora. Essa combinação e especialmente a estratégia de exame possibilita (entre outras ações) que o poder disciplinar realize o investimento político sobre os indivíduos e as instituições. Conforme salientei anteriormente, a partir do século XVIII é possível evidenciar a difusão e operacionalização das disciplinas (através de seus operadores) no controle dos tempos/espacos e corpos dos indivíduos. Nesse sentido, o exame pode ser considerado um operador disciplinar significativo para o funcionamento dos sistemas

---

<sup>28</sup> Nesse sentido, Ratto (2004, p.42) corrobora com as referidas considerações ao afirmar que: “o efeito da sanção normalizadora não é o de tornar todas as pessoas iguais, pois a normalização se operacionaliza em meio a um processo de individualização, de especificação de ‘quem é cada um’. A homogeneização ocorre à medida que cada individualidade é constituída e se expressa mediante o quadriculamento de regras e normas comuns, às quais todos devem conformar-se”.

disciplinares, sendo possível evidenciar (entre outros exemplos) os seus efeitos na organização e no desenvolvimento de instituições como o hospital e a escola.

O exame pode ser considerado como uma das condições mais significativas para liberação epistemológica da Medicina (no final do século XVIII), assim como da organização do hospital enquanto “aparelho” de examinar. A partir do referido período, as visitas médicas foram transformando-se em observações regulares que passaram a posicionar o doente em situação de exame quase permanente. Organizou-se um sistema de registro contínuo<sup>29</sup> e (de certa forma) exaustivo a respeito das pessoas que se encontravam hospitalizadas. O hospital foi-se tornando um local de treinamento e de saber experimental, em que a figura do médico passou a ter um papel mais importante em seu funcionamento. Constitui-se um campo documental no interior do hospital que, além de se tornar um espaço de cura, passou a ser também de registro, acúmulo e formação de saber. O saber médico, que até o início do século XVIII estava centrado nos livros, começou também a conquistar o seu espaço no hospital, através de registros que passaram a ser realizados em relação ao acompanhamento e tratamento dos enfermos. O hospital passou a se constituir espaço de formação dos médicos, pois a clínica (a organização da instituição hospitalar como espaço de formação e transmissão de saber) apareceu como dimensão fundamental desse estabelecimento. Nesse sentido, Foucault (1987, p.155) corrobora com as considerações, ao ressaltar que o hospital bem “disciplinado” “constituirá o local adequado da disciplina médica; esta poderá então perder seu caráter menos textual e encontrar suas referências menos na tradição dos autores que num campo de objetos oferecidos ao exame”. Sendo assim, os indivíduos começaram a ser observados, conhecidos e (muitas vezes) curados, pois os mesmos emergiram como objeto do saber e da prática dos médicos.

Do mesmo modo, a instituição escolar tornou-se um aparelho de exame ininterrupto acompanhando todo o desenvolvimento do ensino, possibilitando (entre outros aspectos) que o mestre ao mesmo tempo em que ensinasse aos alunos, pudesse produzir um campo de conhecimentos sobre os mesmos. É importante ressaltar que a constituição de tal campo de

---

<sup>29</sup> Conforme Foucault (1979, p.110), iniciam-se, em primeiro lugar, as “técnicas de identificação dos doentes. Amarra-se no punho do doente uma pequena etiqueta que permitirá distingui-lo mesmo se vier a morrer. Aparece em cima do leito a ficha com o nome e a doença do paciente. Aparece, também, uma série de registros que acumulam e transmitem informações: registro geral das entradas e saídas em que se anota o nome do doente, o diagnóstico do médico que o recebeu, a sala em que se encontra e, depois, se morreu ou se saiu curado; registro de cada sala feito pela enfermeira-chefe; registro da farmácia em que se diz que receitas e para que doentes foram despachadas; registro do médico que manda anotar durante a visita, as receitas e o tratamento prescritos, o diagnóstico, etc.”. Do mesmo modo, aparece a necessidade de os médicos confrontarem (mensalmente) suas experiências profissionais e seus registros, para verificar quais são os (diferentes) tratamentos aplicados e os resultados que estavam sendo obtidos.

saber a respeito dos alunos somente foi possível a partir do momento em que os mesmos começaram a ser comparados e classificados em relação aos seus conhecimentos. Conforme Narodowski (2001), os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem diariamente provas de classificação, além de uma prova mensal para verificar os que deveriam ser submetidos ao exame do inspetor. O exame possibilitou, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes, garantindo a passagem de conhecimentos do mestre ao aluno e retirando do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola tornou-se o local de elaboração da Pedagogia (idem, 2001). Desse modo, assim como o exame permitiu a liberação epistemológica da Medicina, este operador disciplinar através da escola “examinatória” marcou o início de uma Pedagogia que começou a funcionar como ciência.

A partir das considerações, é importante enfatizar a produtividade do exame, através dos procedimentos que permitem o seu funcionamento, que são: a inversão da economia de visibilidade no exercício de poder, a produção de um campo documentário cuja fonte são os indivíduos sobre os quais atua e a transformação de cada indivíduo em um caso. Em relação à inversão da economia de visibilidade no exercício de poder, é possível dizer que o exame se exerce tornando-se invisível, ao mesmo tempo que impõe aos que submete uma visibilidade obrigatória. Através da operacionalização das disciplinas (do funcionamento de seus operadores), são as pessoas (comuns) que têm que ser vistas (e devem), pois tal visibilidade assegura que as mesmas sejam captadas em um mecanismo de objetivação. Dessa forma, o exame faz também a individualidade entrar em um campo documentário, através da produção de um arquivo com minúcias a respeito dos indivíduos os quais submete. A produção de tal campo (somente) é possível através da vigilância constante que situa os indivíduos (de forma semelhante) em uma rede de anotações escritas, comprometendo os mesmos em toda uma quantidade de documentos que os capturam e fixam. Os referidos procedimentos possibilitam que o indivíduo seja descrito, medido, mensurado, comparado a outros (em sua própria individualidade) e também treinado/retreinado, classificado, normalizado, excluído, etc.

É interessante salientar que, durante muito tempo, a descrição da individualidade fez parte somente dos rituais do poderio. Através da difusão e operacionalização (conjunta) das disciplinas, a individualidade (das pessoas comuns) passou a ser descritível, tornando-se um meio de controle e um método de dominação. A partir de então, a escrita descritiva das existências reais deixou de ser um processo de heroificação e passou a funcionar como um processo de objetivação e sujeição. Sendo assim, é importante ressaltar que, de acordo com Foucault (1987, p.160), o exame passa a ser desse modo uma:

fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como a oposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam o *status*, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* a sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”.

A partir do dito pelo autor, é possível depreender que o procedimento de exame registra e consegue manter documentadas as individualidades em todas as suas manifestações. A disciplina consegue constituir o indivíduo enquanto objeto documentado (que pode ser descrito e analisado) em sua própria singularidade (com seus desvios, traços particulares, aptidões, etc.). O exame possibilita que o mecanismo disciplinar realize uma utilização (de certo modo) personalizada dos indivíduos, tendo em vista sua normalização. O poder, além de introduzir a individualidade no campo da observação, fixa a mesma de modo objetivo no campo da escrita.

As discussões desenvolvidas a respeito do exame (entre outros operadores disciplinares abordados) possibilitam dizer que as disciplinas marcaram o momento em que se realizou a troca do eixo político da individualização. Nas sociedades como as de regime feudal, a individualização era “ascendente”, sendo máxima em relação aos que detinham o poder. Tal individualização funcionava através de rituais, discursos, representações plásticas, cerimônias, relatos comemorativos, proezas (entre outros possíveis exemplos) que procuravam destacar a figura soberana. Por outro lado, a partir da constituição da sociedade disciplinar, a individualização passou a ser “descendente”, sendo exercida através da invisibilidade e funcionalidade do poder disciplinar sobre os indivíduos. O exercício dessa nova forma de individualização começou a ser operacionalizado através de fiscalizações, observações, medidas comparativas (tendo a norma como referência) pelos “desvios”, entre outras manifestações. Dessa forma, a partir da troca do eixo político da individualização, foi possível a emergência das ciências humanas<sup>30</sup>, através das quais foi posta em funcionamento uma nova tecnologia de poder e uma outra anatomia política do corpo.

---

<sup>30</sup> A esse respeito, é importante ressaltar as considerações dos autores Dreyfus e Rabinow (1995) quando afirmam que: “a vasta compilação de dados, a proliferação de dossiês e a contínua expansão de novas áreas de pesquisa desenvolveram-se paralelamente ao aperfeiçoamento e à expansão de técnicas disciplinares para observar e analisar o corpo, de modo a torná-lo mais apto à manipulação e ao controle. Foucault afirma que a autodefinição das ciências humanas como ‘disciplinas’ do saber, conforme as chamamos freqüentemente, está intimamente ligada à expansão das tecnologias disciplinares. Isto é mais do que uma convergência simplesmente retórica. As ciências sociais – psicologia, demografia, estatística, criminologia, higiene social etc. – situaram-se primeiramente em instituições de poder específicas – hospitais, prisões, administrações – onde a sua função tornou-se de especialização” (p. 176 – 177).

A partir dos conceitos apresentados e discutidos no decorrer da seção, é importante esclarecer que o poder (em uma perspectiva foucaultiana) não pode ser identificado com uma instituição, com uma estrutura, com um poder estatal, pois o mesmo funciona enquanto “rede” que atravessa tais instâncias sem limitar suas fronteiras. Nesse sentido, Foucault (2003b, p.231) contribui com tais considerações, ao evidenciar em suas discussões que:

o poder: imediatamente, o que vem à mente das pessoas é o exército, a polícia, a justiça. Para falar da sexualidade: outrora, condenavam os adúlteros, condenavam os incestos; hoje, condenam os homossexuais, os violentadores. Ora, quando se tem esta concepção de poder, penso que o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder que existem passam por muitas outras coisas.

As considerações do autor possibilitam dizer que o mesmo afasta-se de uma concepção de poder localizado (exercido de forma unilateral, de modo jurídico, repressivo<sup>31</sup>) e evidencia que tal mecanismo opera no corpo dos indivíduos, produzindo comportamentos e “fabricando” o tipo de homem/mulher necessário ao funcionamento de uma sociedade disciplinar. Para Foucault (2004b), não se trata de interrogar o “poder” a respeito de sua origem, mas de estudar (sobretudo) os procedimentos e as técnicas utilizados em diferentes contextos institucionais, para atuar sobre o comportamento dos indivíduos. A produtividade do poder relaciona-se com a capacidade do mesmo em ocupar diferentes posições, economizando os custos de imposições violentas. À medida que o poder é exercido, que se reage a ele (se resiste), que se procura valer de novos saberes, ocorre a produção de diferentes subjetivações em relação aos indivíduos, pois o poder é operatório (não tem essência), é relação de forças (constituintes de singularidades), podendo ser entendido como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social. Dessa forma, a partir das discussões desenvolvidas em relação aos conceitos, esclareço que, no decorrer da próxima seção, passarei a abordar o processo de pesquisa de campo e a “produção dos dados”.

---

<sup>31</sup> “Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p.8).

### 2.3 A PESQUISA DE CAMPO E A “PRODUÇÃO DOS DADOS”<sup>32</sup>

A reunião com a equipe de assessoras pedagógicas de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa (SMEP) da cidade de Cachoeirinha (em maio de 2003) marcou o início da pesquisa. Na reunião, foi apresentada e discutida a proposta de trabalho, o termo de consentimento informado (que seria entregue aos/às “informantes”), os objetivos da pesquisa, a dimensão ética, as propostas de apresentação/retorno da dissertação para a escola, o município e as (possíveis) técnicas de “produção” e o registro dos dados que seriam utilizadas no desenvolvimento do trabalho de campo. É importante destacar (também) que, nesse encontro, foi definida pelas assessoras a data da reunião de apresentação do pesquisador e da proposta de pesquisa à escola. Desse modo, apresento a seguir um excerto do registro do Diário de Campo realizado em tal reunião, pois o mesmo evidencia algumas questões discutidas:

A reunião com as assessoras pedagógicas da Educação Infantil iniciou com a apresentação do pesquisador e da (possível) proposta de trabalho que seria desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal. As assessoras enfatizaram a importância da pesquisa e relataram que a mesma contribuiria significativamente com o trabalho que estava sendo desenvolvido pela SMEP, em relação à “formação” de professoras. Após alguns minutos de relativo “conforto” do pesquisador (devido à receptividade da proposta de pesquisa), iniciaram os questionamentos: Quantas vezes por semana você pretende realizar as observações na escola? Você trabalhará junto com a professora? De que forma o nome da instituição, da equipe, das crianças e dos pais serão preservados na pesquisa e em suas publicações futuras? Qual é o seu cronograma para realização do trabalho de campo? Quantas horas você permanecerá na escola? Qual é o grupo de crianças que você tem preferência em observar? Ao término dos questionamentos, procurei retomar alguns pontos da proposta de trabalho que havia apresentado na abertura da reunião. Ressaltei que o foco da pesquisa seriam as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos (explicando de forma breve o que elas poderiam entender por estes conceitos), e que, portanto, a turma que seria observada poderia ser considerada como um “meio” de aproximar-me das práticas desenvolvidas pela instituição. A partir dos esclarecimentos, as assessoras definiram a Escola de Educação Infantil em que seria realizada a pesquisa de campo. A justificativa para a escolha de tal instituição foi a de que a mesma encontrava-se com o Projeto-Político-Pedagógico em fase adiantada e que, portanto, a pesquisa poderia contribuir com as reflexões das docentes e da equipe diretiva. Assim que terminou a reunião, recebi o nome, o endereço e o telefone da escola. (Diário de Campo, 05/05/03).

A partir da reunião com as assessoras, os contornos da pesquisa começaram a ser delineados (de forma mais precisa), pois os questionamentos realizados pelas mesmas e o

---

<sup>32</sup> Utilizo o termo “produção de dados” por acreditar que os “dados” são produzidos pelo pesquisador no processo de investigação, já que o mesmo não coleta dados, mas multiplica sentidos. Dessa forma, acompanho Louro (2002, p.2) quando afirma que: “não há dados disponíveis para serem apanhados, tomados ou recolhidos de um supermercado social. É aquele/a que pesquisa (que conhece, escreve e fala) que toma uma situação, uma prática, um depoimento, um texto, um produto, etc. como relevante para sua análise (e o transforma, assim, numa espécie de dado)”.

critério utilizado<sup>33</sup> para a definição da Escola de Educação Infantil (em que seria realizado o trabalho) possibilitaram refletir a respeito da “entrada em campo” e de como seria apresentada a proposta de pesquisa. A reflexão ocorreu (sobretudo) pelo fato de as assessoras terem definido a escola sem a presença das profissionais (equipe diretiva, professoras da turma, educadoras e funcionárias) que acompanhariam a operacionalização da proposta de trabalho. Desse modo, algumas questões tornaram-se presentes nos registros do Diário de Campo: “De que forma seria visto pelas profissionais da escola um pesquisador encaminhado pela mantenedora? Como seria recebido na instituição? Quais seriam as impressões das profissionais em relação à escolha realizada pela SMEP, da instituição enquanto campo de pesquisa?”. O fato da definição da escola ter sido realizada em uma reunião na SMEP poderia causar certo “desconforto” nas pessoas envolvidas na pesquisa, e por este motivo seria preciso pensar em estratégias de “aproximação” das profissionais da escola para não ser confundido com um representante da Secretaria de Educação.

Tais reflexões em relação à entrada no campo de pesquisa (de certa forma) reafirmam-se nas palavras de Tura (2003) quando assegura que a prática pedagógica das escolas está sempre regulada pela legislação e por diferentes formas de fiscalização vinculadas às Secretarias de Educação. Conforme a (referida) autora, “quem vem de fora (nesse caso o pesquisador) é considerado freqüentemente como o representante da administração regional, o avaliador, o inspetor” (p.193), o que muitas vezes causa constrangimento nas pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o principal desafio que se apresenta ao pesquisador é o de localizar-se na escola, já que, em tal espaço, o mesmo não é o assessor, professor, aluno, funcionário, pai ou mãe. Por outro lado, é importante ressaltar que esse desafio faz parte do processo de pesquisa de “inspiração etnográfica”<sup>34</sup>, já que o material de “trabalho” do pesquisador é o que as pessoas dizem, documentam e reagem.

---

<sup>33</sup> O critério utilizado para a definição da Escola de Educação Infantil em que seria realizada a pesquisa foi o de que a mesma estivesse com o Projeto-Político-Pedagógico em fase adiantada, pois desse modo a presença do pesquisador na instituição poderia contribuir com as reflexões da equipe docente. Esclareço que o meu único critério de escolha da instituição em que seria realizada a pesquisa era o de que a Escola de Educação Infantil tivesse uma turma de nível A (crianças de 5 anos de idade) disponível para o acompanhamento das aulas e realização do trabalho de campo. Justifico tal critério pelo fato de ter tido inicialmente a intenção de realizar um trabalho de campo por um período prolongado, ou seja, de julho a dezembro de 2003 e de fevereiro a julho de 2004 (período em que as crianças estariam no nível B).

<sup>34</sup> Ressalto que estou apresentando uma pesquisa de “inspiração etnográfica”, no que diz respeito às estratégias utilizadas para “produção dos dados”. Utilizo tal expressão a partir dos estudos desenvolvidos no *Seminário Avançado Perspectivas Pós-Estruturalistas de Pesquisa em Educação: abordagem metodológica*, ministrado pela Professora Dr<sup>a</sup> Dagmar Estermann Meyer, no PPGEdU/UFRGS em 2004/2. Conforme a referida docente, os trabalhos de inspiração etnográfica, de certa forma, subvertem o método antropológico, pois, apesar de se valerem de alguns de seus instrumentos (observação, registros em diário de campo, entrevistas, etc.), procuram realizar uma “tradução” para a perspectiva teórica na qual está situado o pesquisador.

As reflexões apresentadas contribuíram significativamente para o planejamento da entrada no campo de pesquisa. A reunião (que havia sido marcada pela assessora) na Escola de Educação Infantil foi realizada com a presença do pesquisador, da equipe diretiva e da assessora pedagógica. Na reunião, foi apresentada a proposta de trabalho e o cronograma de pesquisa, embora o foco de discussão abordado pela equipe diretiva tenha sido os “problemas” de comportamento que estavam sendo enfrentados pelas professoras com a turma do Pré A<sup>35</sup>. A turma escolhida (coincidentalmente) para ser acompanhada no processo de realização da proposta de trabalho foi a do Pré A (formada por crianças na faixa etária dos cinco anos de idade, que permaneciam em turno integral na escola, em torno de oito horas diárias). Após a definição da turma que seria observada, foi explicado que tal grupo não seria o foco do trabalho, mas uma “forma” de aproximação das práticas escolares por eles vivenciadas no cotidiano da instituição. É importante ressaltar que as docentes da turma (professora e educadora<sup>36</sup>) não participaram da reunião. Ao questionar a respeito da ausência de tais profissionais, fui informado de que não seria possível a participação das mesmas, pois não havia funcionárias disponíveis para permanecer com as crianças durante o período da reunião. A assessora relatou que ela e a equipe diretiva já haviam conversado com as professoras e que ambas consentiram a realização da pesquisa.

A partir da reunião na escola, foi sistematizado o mapeamento das propostas que seriam utilizadas na “produção” dos “dados” da pesquisa, tendo em vista o foco e as questões nela presentes. A versão inicial do mapeamento foi socializada com as docentes da turma, com o propósito de discutir como se pretendia operacionalizar o processo de investigação. O registro apresentado constituiu-se na descrição das propostas (observação<sup>37</sup>, entrevista, conversas informais, análise de documentos, diário de campo, diário de campo eletrônico, fichário, registro fotográfico e gravações em fita K7), seguidas de um comentário breve a

---

<sup>35</sup> É importante ressaltar que o referido encontro será abordado de forma detalhada nas análises desenvolvidas do capítulo intitulado *A casa amarela*. Da mesma forma, as informações referentes à Escola de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa de campo (organização, funcionamento, público atendido, entre outros aspectos) serão discutidas em tal capítulo.

<sup>36</sup> Esclareço que existe uma diferenciação salarial, do período de trabalho, e de *status* da profissão, entre os cargos de pedagoga, educadora, atendente de creche, diretora e vice-diretora. O cargo de pedagoga tem como requisito a formação em curso de Pedagogia com ênfase em Educação Infantil. A carga horária é de 20 horas semanais. O requisito para o cargo de educadora é a formação no curso Normal (Magistério). A carga horária é de 40 horas semanais. O cargo de atendente de creche tinha como requisito a formação no ensino fundamental, e carga horária de 40 horas semanais. Conforme orientações da SMEP, não está mais havendo concurso público para o cargo de atendente de creche. Os cargos de diretora e vice-diretora são eletivos e têm uma carga horária de 40 horas semanais. A equipe diretiva da Casa Amarela foi nomeada em sua primeira gestão pela Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa (SMEP) de Cachoeirinha. Justifico a utilização do termo funcionárias pelo fato de, na instituição em que foi realizada a pesquisa, trabalharem somente mulheres.

<sup>37</sup> Optei por utilizar apenas o termo observação, ao invés de observação-participante. Tal opção é decorrente da leitura de Tyler (1992) quando o mesmo afirma o que o pesquisador nada mais faz do que fingir participar.



respeito de como seriam operacionalizadas em campo. Durante o decorrer da pesquisa, as descrições de tais propostas foram sendo substituídas por registros de como as mesmas foram utilizadas no trabalho de campo. Dessa forma, considero relevante apresentar a seguir tal mapeamento:

Observação	Foram realizadas observações das crianças e profissionais que atuavam com as mesmas (professoras, educadoras, auxiliares, funcionárias e equipe diretiva) durante o desenvolvimento das práticas escolares. Tais observações que ocorreram durante o processo de pesquisa possibilitaram (entre outras coisas) a reflexão do pesquisador e a compreensão (na medida do possível) da produtividade (em termos de efeitos) dos processos de disciplinamento operados pelas práticas escolares.
Diário de campo	As observações realizadas no decorrer da pesquisa foram registradas em um Diário de Campo. A estratégia utilizada para a escrita do diário foi a de realizar (na medida do possível) descrições minuciosas a respeito das práticas escolares observadas. À medida que o diário estava sendo escrito, o mesmo foi sendo submetido à leitura e discussão com as docentes responsáveis pelo trabalho com a turma (principalmente com a educadora do turno da tarde).
Entrevista	Algumas entrevistas (semi-estruturadas) foram realizadas durante a interlocução com as crianças, as professoras e as funcionárias, tendo em vista o esclarecimento do pesquisador em relação às situações ocorridas na escola. Desse modo, as entrevistas

	<p>contribuíram (sobretudo) para a compreensão em relação ao funcionamento das práticas escolares, no que diz respeito aos propósitos das mesmas.</p>
<p>Diário de campo eletrônico</p>	<p>As descrições realizadas durante o decorrer da pesquisa de campo foram sendo digitadas no diário de campo eletrônico (<i>notebook</i>) e transformadas em textos. Os textos de tal diário foram (na medida do possível) submetidos à leitura da orientadora, para que a mesma pudesse acompanhar o processo de “produção dos dados” da pesquisa e os caminhos que estavam sendo trilhados em campo pelo pesquisador.</p>
<p>Conversas informais</p>	<p>As conversas informais foram realizadas com as crianças, as professoras, as funcionárias e os pais durante o cotidiano escolar. Desse modo, ressalto que houve um predomínio de conversas informais com as crianças e professoras, devido à maior convivência e “proximidade” do pesquisador com as mesmas.</p>
<p>Fichário</p>	<p>Ao iniciar o trabalho de campo, foi elaborado um fichário (agenda) contendo o nome das pessoas envolvidas na pesquisa, dados relativos à formação das profissionais que trabalhavam na escola, endereços, <i>e-mails</i> e telefones para contato com elas (caso houvesse necessidade).</p>
<p>Análise de documentos</p>	<p>Durante a pesquisa, foram analisados documentos escolares como fichas de entrevistas com famílias e crianças, testes de desenho (realizados nos processos de seleção</p>

	de alunos/as), pareceres descritivos, perfis de turmas, bilhetes/comunicados enviados às famílias.
Registro fotográfico	Foram realizados registros fotográficos, em câmera digital, das práticas escolares observadas no decorrer da pesquisa de campo. As fotografias (devido à riqueza de detalhes das imagens) auxiliaram na escrita dos textos no diário de campo eletrônico (principalmente os referentes aos rituais comemorativos).
Gravações em fita K7	As gravações em fita K7 foram realizadas através da utilização de dois gravadores. Na sala de aula da turma do Pré A, durante a realização de todas as observações, esteve sempre ligado um gravador portátil (em cima do armário de materiais das crianças). Nos momentos de brinquedo livre, passeios, conversas informais, festas e entrevistas foi utilizado um minigravador (de longo alcance), tendo em vista o registro das “vozes” das pessoas envolvidas na pesquisa. As gravações foram transcritas e digitadas no diário de campo eletrônico, enquanto “dados” para escrita dos textos.

Após a apresentação do mapeamento para a equipe diretiva da escola, procurei obter informações a respeito do calendário escolar. De posse das informações, organizei um cronograma inicial (procurando definir os meses e as datas em que seria realizado o trabalho de campo na escola para “produção dos dados”) e as “propostas de pesquisa”. Nas propostas, foram indicadas somente as ações que seriam desenvolvidas em campo, nas datas em que

houvesse reunião de professoras, festas, passeios, entrega de pareceres, entre outras ocasiões<sup>38</sup>, pois as demais seriam planejadas conforme as demandas do trabalho de campo.

A partir do decorrer da pesquisa (ao final de cada encontro na escola), passei a registrar (na proposta do dia) todas as ações realizadas e indicar o período de tempo em que as mesmas foram desenvolvidas. Dessa forma, elaborei um cronograma de pesquisa<sup>39</sup> (versão final), no qual indiquei os meses, as datas e as propostas que foram realizadas no decorrer do trabalho.

Sendo assim, é importante ressaltar que a observação durante o processo de pesquisa foi um dos meios mais utilizados para a “produção dos dados”. A presença constante em campo e a observação direta do funcionamento das práticas escolares no local de sua ocorrência possibilitaram a realização de registros significativos a respeito das situações vivenciadas. Desde o início da investigação, foi possível compreender que a pesquisa exigia disponibilidade para observar, escutar, dialogar, questionar, registrar opiniões e analisar os documentos produzidos na (e pela) ação. À medida que observava o funcionamento da escola através de suas práticas, realizava (em algumas situações) minuciosas descrições no diário de campo. Algumas vezes, tal registro era dificultado pelas situações de intenso movimento na sala de aula, nas quais eu era convidado pelas crianças e professora para participar das propostas. Nesses momentos, realizava notas breves a respeito das observações, para que as mesmas pudessem ser expandidas posteriormente na transcrição para o diário de campo eletrônico. Em tais situações, vale ressaltar (também) que o gravador localizado (estrategicamente) no armário da sala de aula da turma funcionava como um recurso importante para o registro do trabalho.

Ao longo da escrita do diário de campo, o mesmo foi sendo submetido (na medida do possível) à leitura e discussão com as docentes que trabalhavam com a turma. A leitura do diário realizada por elas, possibilitava (entre outros aspectos) a minha reflexão enquanto pesquisador, a respeito dos “modos” como estava narrando as situações observadas. Por outro lado, em algumas situações, a socialização do diário propiciava a reflexão das mesmas a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido. Dessa forma, trago a seguir o relato realizado pela docente após a sua (primeira) leitura do diário:

---

<sup>38</sup> Justifico a preocupação com o planejamento prévio das atividades que seriam desenvolvidas nas referidas ocasiões, pelo fato de, no segundo semestre de 2003, a escola ter definido somente as sextas-feiras para realização da pesquisa.

<sup>39</sup> Esclareço que o cronograma de pesquisa encontra-se em anexo.

Lendo o diário, passou um filme na minha cabeça. Faz tantos anos que eu trabalho como educadora que já faço tudo no “automático”. Coloco as crianças para dormir, levo para o refeitório, conto histórias, levo para o pátio e, às vezes, dou bronca quando estão agitadas. Tudo igual, todos os dias, o mesmo começo, o mesmo meio e o mesmo fim. A história quando é sempre igual começa a ficar cansativa. Não é mesmo? A leitura do diário me fez pensar a respeito da forma como trabalho com as crianças todos os dias. É interessante porque você não escreve em nenhum momento se o que é feito está certo ou errado, mas descreve apenas o que foi observado. Foi muito interessante quando eu li a sua conversa com as crianças na hora do descanso. Eu nunca tinha parado para escutar as reclamações das crianças nesse horário. Após ler os relatos delas no diário, fiquei pensando: - Será que todos têm que dormir no mesmo horário? E quem não tem sono? (Diário de Campo, 12/09/03 – transcrição de gravação).

O relato evidencia (entre outros aspectos) o “estranhamento” da docente em relação ao seu trabalho cotidiano, a partir da leitura e discussão dos registros<sup>40</sup> que constavam no diário. Este processo de reflexão vivenciado pela profissional demonstra a possibilidade de pensarmos e problematizarmos as práticas escolares e os seus efeitos em relação ao disciplinamento dos corpos realizados pelas mesmas. É possível dizer, portanto, que as práticas, ao serem operacionalizadas, passam a “constituir” as professoras e crianças (entre outros “personagens” da trama escolar) enquanto sujeitos. Tal compreensão da produtividade das práticas escolares em relação aos seus efeitos na produção dos sujeitos contribuiu de forma significativa para a definição do *corpus* de análise da dissertação. Dessa forma, apresento no quadro a seguir, as práticas que serão discutidas, assim como a justificativa de escolha das mesmas:

Práticas escolares	Justificativa da escolha
A seleção de alunos/as e a organização das turmas	A prática escolar da seleção de alunos e organização das turmas na escola apresentam características peculiares que (de certa forma) evidenciam um ordenamento institucional. Tal prática é composta de entrevistas (com a família e criança) e testes de desenho (que são realizados exclusivamente com o/a candidato/a à vaga).

<sup>40</sup> Esclareço que os registros lidos pela educadora relatavam as observações realizadas durante o “descanso”. O descanso é o período em que as crianças devem dormir após a chegada na escola e também após o almoço.

As práticas do cotidiano	As práticas escolares do cotidiano são consideradas, na pesquisa, os momentos (diários) de alimentação (o horário destinado às refeições), os momentos de descanso (o horário após o almoço em que as crianças devem dormir) e os momentos de brincadeira “livre”. Desse modo, as práticas, por serem realizadas diariamente, passam a ser vistas de forma “natural”, como parte (fundamental) do cotidiano escolar.
Os rituais comemorativos	A prática escolar dos rituais comemorativos é entendida na pesquisa como o conjunto de festas que fazem parte do calendário escolar da instituição em que foi desenvolvido o trabalho de campo. Tais comemorações têm ocorrência mensal, relacionam-se (diretamente) com as propostas desenvolvidas em sala de aula, realizam-se com a participação de todas as turmas da escola e funcionam através de um conjunto de procedimentos peculiares que se repetem a cada evento.

Tendo descrito as práticas escolares que foram selecionadas para serem discutidas no decorrer da dissertação, considero interessante apresentar os “dados” que possibilitaram a produção dos textos que compõem os capítulos<sup>41</sup>. Após a definição das práticas, realizei uma (re)leitura minuciosa do diário de campo, no intuito de organizar o material de pesquisa e de planejar os textos. Dessa forma, a partir das questões de pesquisa (apresentadas no início do capítulo), procurei operacionalizar o movimento proposto por Tura (2003) “de organizar o disperso diante da enormidade dos dados produzidos” (p.200). Sendo assim, considero

<sup>41</sup> Esclareço que estou-me referindo (exclusivamente) aos capítulos analíticos que abordam as práticas escolares, intitulados: Da seleção de alunos/as à organização das turmas; As práticas do cotidiano e Os rituais comemorativos.

importante apresentar a seguir os “dados” que foram “selecionados”<sup>42</sup> e que, portanto, possibilitaram a escrita dos capítulos:

Capítulo	“Dados selecionados”
<p>Da seleção de alunos à organização das turmas</p>	<p>Transcrição de gravação: Conversa com a professora durante reunião na escola. Relato da docente a respeito do aluno Aírton e do processo de seleção e organização das turmas na escola.</p> <p>Fichas de entrevistas realizadas com a mãe do menino Aírton no processo “seletivo” para a entrada na escola.</p> <p>Fichas de entrevistas realizadas com o aluno Aírton no processo “seletivo” para a entrada na escola.</p> <p>Testes do desenho (figura humana e casa) realizados com Aírton no processo “seletivo” para entrada na escola.</p> <p>Registro escrito do perfil da turma do Pré A elaborado pela professora.</p>
<p>Práticas do cotidiano</p>	<p>Transcrição de gravação: Entrevista com a funcionária da cozinha da escola a respeito da organização e do funcionamento do refeitório.</p> <p>Registro do diário de campo referente à observação da turma do Pré A, durante a realização da merenda no refeitório.</p> <p>Registros do diário de campo referentes à observação da turma do Pré A, durante a brincadeira “livre” no pátio da escola.</p> <p>Transcrição de gravação: Conversa com um grupo de crianças que “resistiam” dormir no período destinado ao “descanso”.</p>

<sup>42</sup> É importante esclarecer que utilizei como critério para “seleção dos dados”, a recorrência das situações observadas, durante as práticas escolares apresentadas anteriormente.

	<p>Registros do diário de campo referentes à observação da turma do Pré A, durante o “descanso”.</p>
<p>Rituais comemorativos</p>	<p>Transcrição do bilhete enviado aos pais a respeito da realização da Festa da Primavera na escola.</p> <p>Registro do diário de campo referente à observação da Festa da Primavera.</p> <p>Fotos digitais da apresentação das crianças na Festa da Primavera.</p> <p>Transcrição de gravação: Conversa com a professora a respeito da apresentação das crianças na Festa da Primavera.</p> <p>Registro do diário de campo referente à observação da Festa de <i>Halloween</i>.</p> <p>Fotos digitais da Festa de <i>Halloween</i>.</p> <p>Transcrição de gravação: Entrevista com a equipe diretiva a respeito do funcionamento da Festa de <i>Halloween</i>.</p> <p>Transcrição de gravação: Relato de professoras a respeito da realização da Festa de <i>Halloween</i>.</p> <p>Transcrição de gravação: Diálogo entre um grupo de crianças do Pré A, durante a realização da Festa de <i>Halloween</i>.</p> <p>Registro no Diário de Campo referente à observação da Festa da Família.</p> <p>Transcrição de gravação: Conversa com a professora a respeito da estratégia de agendamento de atendimento aos pais das crianças após a realização da Festa da Família.</p> <p>Fotos digitais da Festa da Família.</p> <p>Transcrição de gravação: Diálogo entre a</p>



	professora, as crianças e a mãe durante a preparação do figurino para a apresentação na Festa da Família.
--	---

A partir das considerações apresentadas, é possível dizer que procurei discutir o processo de “produção dos dados” e de constituição do *corpus* de análise da pesquisa, no decorrer da seção. Ressalto que tal processo foi desenvolvido através de seguidas leituras do material produzido, tendo em vista o foco, as questões de pesquisa e a perspectiva teórica na qual se inscreve a mesma. Durante o referido percurso, fez sentido o dito por Denzin e Lincoln (2000) quando comparam o trabalho de um pesquisador qualitativo a um “fazedor de colchas”, que utiliza a estética e as ferramentas materiais de seu trabalho, empregando qualquer estratégia, método ou materiais empíricos que estiverem ao seu alcance. Dessa forma, enquanto um “fazedor de colchas”, prossigo a “costura” da trama que compõe o *design* do trabalho, discutindo, na próxima seção, a ética na pesquisa.

## 2.4 A ÉTICA NA PESQUISA

A preocupação com a ética na realização da pesquisa foi um desafio (constante) que esteve presente desde o início do trabalho, pois, ao realizar as observações, os registros escritos, as gravações e as entrevistas, entre outras propostas, estava “produzindo dados” que seriam analisados, discutidos e elaborados como textos, a partir dos meus “modos de ver e de narrar” as situações vivenciadas. Na verdade, estava (de certa maneira) operacionalizando o aprendido com Gastaldo e McKeever (2002) quando afirmam que a pesquisa (qualitativa) deve ser constituída por um constante processo auto-reflexivo, tendo em vista a compreensão das implicações éticas que seus métodos podem suscitar. As autoras problematizam os discursos (circulantes) de que a pesquisa qualitativa é um “método mais humano”, “menos intrusivo” que “possibilita maior controle aos seus sujeitos de estudo”, evidenciando (entre outros aspectos) que o caráter qualitativo de um estudo não garante sua propriedade ética. As referidas análises contribuem para pensar os compromissos éticos da pesquisa (desde o seu planejamento), já que a mesma é “construída” e tal processo depende das escolhas que são feitas e das decisões que são tomadas.

Durante o planejamento da pesquisa, procurei registrar, no diário de campo, questões que (de certa forma) propiciavam a minha reflexão (enquanto pesquisador) a respeito das implicações éticas do trabalho que seria realizado. As questões que se fizeram presentes nos registros do diário foram as seguintes: Como nomear as pessoas (envolvidas na pesquisa) na escrita dos textos decorrentes das análises? Qual estratégia empregar para a preservação do nome da escola em que foi realizado o trabalho de campo? Como realizar a “devolutiva” da pesquisa a escola? Quais os compromissos irei assumir em relação aos “dados produzidos”? Como elaborar o termo de consentimento informado? De que forma discutir o mesmo com as pessoas envolvidas na pesquisa?

A partir das questões mencionadas, retomei a leitura da proposta de trabalho, discuti as implicações éticas da pesquisa com a equipe diretiva da escola e professoras, para, então, definir os compromissos éticos que assumi como pesquisador. Desse modo, ressalto que tais compromissos assumidos foram os seguintes: a) preservação da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa e da identificação da instituição através da utilização de pseudônimos; b) utilização do termo equipe diretiva quando estiver fazendo referência à diretora, vice-diretora e secretária; c) utilização do termo professoras (de modo genérico) quando estiver referindo-me a professoras, educadoras e auxiliares, para que a identidade das mesmas seja preservada; d) utilização dos registros fotográficos somente para consulta pessoal, no processo de produção dos textos; e) utilização de excertos longos das transcrições de entrevistas, relatos e conversas, para que o conteúdo dos mesmos não seja comprometido; f) socialização e discussão dos registros do diário de campo com as professoras da turma; g) esclarecimento às professoras e às famílias mediante qualquer dúvida surgida no decorrer da pesquisa; h) aceitação da desistência de participação das pessoas envolvidas em qualquer fase da pesquisa; i) elaboração e discussão do termo consentimento informado<sup>43</sup> com as famílias das crianças e profissionais envolvidas na pesquisa; j) planejamento de uma proposta de retorno da pesquisa (após a defesa da dissertação) participando de reuniões de formação de professoras na escola e elaboração de uma proposta de curso para ser realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha.

Justifica-se, assim, a importância de ressaltar que a definição dos compromissos éticos assumidos na pesquisa possibilitaram o planejamento e a escrita do termo de consentimento informado. Tal termo foi elaborado procurando esclarecer a proposta de pesquisa aos/às participantes. Nesse sentido, Goldim (2000) corrobora com tal intenção ao afirmar que o

---

<sup>43</sup> O termo de consentimento informado encontra-se em anexo.

consentimento informado visa (entre outros aspectos) a resguardar o respeito às pessoas garantindo a escolha das mesmas após terem sido devidamente informadas sobre a pesquisa. Reiterando as considerações do autor, ressalto que o objetivo da elaboração do consentimento foi a de que os/as participantes da pesquisa tivessem a compreensão do trabalho que seria desenvolvido, assim como a possibilidade de opção em relação à adesão ou não ao mesmo.

Após a elaboração do documento, realizei uma reunião com as profissionais da escola (envolvidas na pesquisa) para a leitura e discussão do que havia escrito. As participantes receberam uma cópia do termo de consentimento para que fosse assinado, caso concordassem e tivessem interesse em participar da pesquisa. A partir da obtenção do consentimento das profissionais, participei da reunião de atendimento aos pais/ às mães das crianças da turma do Pré A, realizando a apresentação do termo de consentimento e explicando (detalhadamente) os objetivos e propostas de “produção dos dados” da pesquisa. Na ocasião, esclareci aos presentes, que, através da assinatura do termo, os mesmos estariam autorizando a participação de seus/suas filhos/as na pesquisa.

Dessa forma, a partir das considerações desenvolvidas na seção, é importante ressaltar que a ética constituiu-se um elemento importante do *design* da pesquisa. Nesse sentido, apresento na próxima seção, os limites e as possibilidades dos caminhos investigativos percorridos no decorrer deste trabalho.

## 2.5 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PESQUISA

Pensar a respeito dos *limites* e das *possibilidades* da pesquisa constitui-se um desafio para o pesquisador. (MEYER, 2004).<sup>44</sup>

Escrever a respeito dos limites e das possibilidades da pesquisa possibilita realizar uma retrospectiva em relação à elaboração da mesma. No desenvolvimento do processo investigativo, após a qualificação da proposta realizada pela banca examinadora, fiz escolhas que (de certa forma) marcaram os limites da pesquisa. A proposta de dissertação intitulada: *Infância de pronta-entrega*: tornando-se aluno/a na Educação Infantil, evidenciava a “promessa” de discussão do processo de “fabricação” de uma infância escolar (entre a miríade de infâncias existentes), através da ação dos operadores disciplinares.

---

<sup>44</sup> Anotação realizada em aula, no *Seminário Avançado Perspectivas Pós-Estruturalistas de Pesquisa em Educação: abordagem metodológica*, ministrado pela Professora Dr<sup>a</sup> Dagmar Estermann Meyer, no PPGEdU/UFRGS em 2004/2.

Tendo em vista a discussão apontada, procurei discutir na proposta as diferentes representações de infâncias que se evidenciam na contemporaneidade, a partir da realização de análises textuais. Nesse sentido, escrevi o (longo) capítulo *Infâncias em Cena*, no qual realizei a análise textual das páginas do *blog* “*Matheus Day Bay Day*”, de peças publicitárias que veiculavam representações de infância e de um capítulo do livro “*Crianças Felizes*” de Steven Bilduph. Por outro lado, procurei discutir nos capítulos subsequentes o processo de “fabricação” (pela ação dos operadores disciplinares) de uma (suposta) infância escolar através de (alguns) “dados” que haviam sido “produzidos” no trabalho de campo.

Após a qualificação da proposta, iniciei um processo (intenso) de reflexão a respeito das escolhas que seriam feitas, tendo em vista a escrita da dissertação. As primeiras escolhas precisaram ser realizadas e os limites começaram a ser marcados. Na ocasião da banca, as sugestões dos/das professores/as estiveram (de certa forma) focalizadas no referido capítulo (*Infâncias em Cena*), devido ao mesmo ser extenso (em torno de quarenta páginas) e de, naquela ocasião, não estar coerente com o foco, questões de pesquisa e demais textos que compunham a proposta. Após as sugestões da banca examinadora e das discussões realizadas com minha orientadora e colegas de orientação, optei por não prosseguir com as análises textuais a respeito das representações de infâncias nos artefatos anteriormente citados, assim como de repensar o foco e as questões de pesquisa. A partir de então, defini que a pesquisa estaria focalizada em relação às práticas escolares e o disciplinamento dos corpos na escola de educação infantil, não havendo mais necessidade de discussão a respeito da infância da forma como havia sido apresentada na proposta. Dessa forma, é relevante salientar que tal definição propiciou desenvolver a escrita da dissertação de forma coerente (e focalizada), de acordo com as escolhas teóricas apresentadas no início do capítulo. Embora não tenha prosseguido com as discussões desenvolvidas no capítulo dois da proposta de dissertação, é importante destacar que o mesmo foi produtivo em minha trajetória enquanto pesquisador, pois, além dos aprendizados realizados, possibilitou interessantes discussões nas apresentações de trabalhos e publicações de artigos<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Os artigos publicados foram os seguintes: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *As marcas do invisível* : propaganda, infância e produção de identidades. Publicado no *site* conteúdo escola em fevereiro de 2005, disponível em < <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/139/31/>> ; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. *Múltiplas linguagens*: as crianças do teatro à Internet. Dos artefatos, linguagens e modos de ser criança na contemporaneidade. Publicado na Revista Digital Art &, número 2, outubro de 2004, disponível em < <http://www.revista.art.br/trabalhos/04.htm>> e CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA Taís. Do teatral ao virtual: infâncias entre espetáculos, faz-de-conta, *blogs* e *sites*. *Jornal a Página da Educação*, Portugal, Janeiro, 2005. Seção Cultura e Pedagogia, p.29. Os trabalhos apresentados em seminário e congressos foram os seguintes: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Infâncias, peças publicitárias e modos de endereçamento: uma análise cultural*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Educação, realizado na Unicamp, no período de 20 a 21 de julho de 2003 em Campinas/São Paulo; CARVALHO, Rodrigo

A partir das questões desenvolvidas, considero importante salientar as possibilidades que a pesquisa apresenta. Nesse sentido, é possível dizer que a discussão a respeito das práticas escolares e o disciplinamento dos corpos presente na dissertação é realizada a partir de um campo de estudos e referencial teórico que não têm sido a tônica (principal) dos trabalhos desenvolvidos na área da Educação Infantil<sup>46</sup>. Ao trabalhar a partir do campo dos Estudos Culturais e dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, foi possível evidenciar que as práticas escolares encontram-se imbricadas às redes de relações de poder, e implicadas na produção de significados. As análises realizadas em nenhum momento propuseram mudanças para as práticas que funcionam na instituição em que foi realizado o trabalho, já que o referencial teórico no qual está situada a pesquisa afasta-se de uma concepção “salvacionista” e “messiânica” para educação. Desse modo, é possível dizer que, no decorrer das discussões desenvolvidas, são propostas reflexões e problematizações a respeito das práticas escolares, que (muitas vezes) são consideradas de forma “natural”, como se fossem intrínsecas ao cotidiano institucional.

Ao considerar que as práticas escolares disciplinam e produzem significados, é possível compreender (pelo menos minimamente) a lógica que nos cerca e faz de todos nós sujeitos em constante transformação, constituídos e constituidores de múltiplas posições. Nessa perspectiva, a pesquisa é rica em possibilidades no que diz respeito à contribuição aos estudos que têm sido desenvolvidos no campo da Educação Infantil<sup>47</sup> relativos ao cotidiano

---

Saballa de. *Imagens, infâncias e subjetivação de identidades*. Trabalho apresentado no 14º Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, no período de 22 a 25 de julho de 2003, em Campinas/ São Paulo; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *As marcas do invisível : propaganda, infância e produção de identidades*. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Educação – Tema: Educação na América Latina, nestes tempos de império, realizado na Unisinos, no período de 03 a 05 de setembro de 2003, em São Leopoldo/ RS; O trabalho que originou a escrita dos referidos textos foi realizado como requisito de conclusão do Seminário Avançado: Alfabetismos e infâncias nos espaços virtuais e midiáticos, ministrado pela Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade, no PPGedu/UFRGS em 2003/1. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Como é que desliga esse garoto?* Trabalho apresentado no V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado na PUC, no período de 27 a 30 de abril de 2004 em Curitiba/Paraná. A escrita de tal texto teve origem no trabalho de conclusão do Seminário Avançado: *Internet e identidades: em direção a uma geração digital?*, ministrado pela Profª Drª Elisabete Maria Garbin, no PPGedu/UFRGS em 2003/1. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Manual de infância*. Trabalho apresentado no I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, realizado na ULBRA, no período de 6 a 8 de julho de 2004, em Canoas/RS. A versão original do referido texto foi apresentada como trabalho final do Seminário Avançado: *A fabricação do corpo nas práticas culturais da família, mídia, tecnociência, educação escolar, saúde...*, ministrado pela Profª Drª Nádia Geisa de Sousa, no PPGedu/UFRGS em 2003/1.

<sup>46</sup> Ver *Educação infantil: bibliografia anotada*. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1995. 164p. Ver também ROCHA, Heloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia*. Campinas: UNICAMP, 1999. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

<sup>47</sup> No Rio Grande do Sul, por exemplo, podem ser citados o GEIN (Grupo de Estudos em Educação Infantil) vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e o NEPE (Núcleo

institucional e principalmente em relação à possibilidade de pensarmos enquanto pedagogos/as a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, das lógicas que nos constituem e das posições de sujeito que ocupamos enquanto professores/as, crianças e famílias. Desse modo, no próximo capítulo, apresento e discuto as condições de “emergência” das instituições de educação infantil, ou seja, sua “entrada em cena” enquanto maquinarias disciplinares.

### 3 A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>48</sup>

---

Como ele [Foucault] mesmo nos diz, sua relação com a História é estabelecida a partir de um problema que se coloca no presente e, para a resolução, necessita-se voltar ao passado; mas também aqui é de uma nova relação com o passado que se trata, um passado não mais visto como origem embrionária, como germe a partir do qual tudo evolui, mas nietzschianamente falando, como “origem baixa”, lugar de acontecimento, da emergência em sua singularidade, a partir da disputa de forças em conflito (RAGO,2002, p.263).

A partir das contribuições<sup>49</sup> de Kuhlmann (1998; 2004), Finkelstein (1992), Varela (1992; 1994) e Cambi (1999), é possível dizer que as Instituições de Educação Infantil se configuraram enquanto estabelecimentos que serviram (ao mesmo tempo) como estratégia política, técnica e científica de disciplinamento dos indivíduos, e estiveram relacionadas com o amplo projeto de constituição da Modernidade<sup>50</sup>. Dessa forma, é preciso destacar que, conforme Harvey (2000), tal projeto equivaleu a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas no intuito de desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. As promessas que se destacaram nesse período foram relativas ao domínio científico da natureza, às formas racionais de organização do pensamento e à liberação do uso arbitrário do poder, pois se acreditava que somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, imutáveis e eternas de toda humanidade serem reveladas. É interessante observar que o domínio científico da natureza preconizava a liberdade da escassez e da arbitrariedade das catástrofes naturais, enquanto o desenvolvimento de formas racionais de organização social anunciava como promessa a libertação das irracionalidades do mito, da religião e da superstição. Para Cambi (1999), a Modernidade apresentou-se como uma revolução nos

---

<sup>48</sup> A versão preliminar deste capítulo foi apresentada no IV Congresso Internacional de Educação – A Educação nas fronteiras do humano, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), de 31/08/05 a 2/09/05 em São Leopoldo/RS.

<sup>49</sup> Ressalto que tais contribuições são relativas às obras e textos lidos para o desenvolvimento da discussão que será apresentada neste capítulo, já que alguns/mas dos/das autores/as citados/as, embora trabalhem com História da Educação, não são pesquisadores cuja temática preferencial é a Educação Infantil. Dessa forma, responsabilizo-me pelas aproximações entre os temas que discutirei e as contribuições advindas das pesquisas destes/as autores/as.

<sup>50</sup> Michael Peters (2000) destaca que a Modernidade em sua acepção histórica e filosófica pode ser entendida como a época que se segue à época medieval. Sendo assim, é importante ressaltar que, devido ao objetivo do capítulo ser a emergência das instituições de Educação Infantil, estarei focalizando as discussões a partir do século XVIII, período em que começam a se esboçar no continente europeu os (primeiros) estabelecimentos dedicados aos cuidados e educação da infância. Nesse período, a infância torna-se uma matéria de grande importância, pois é movimentada pela *vontade de saber* e por mecanismos de uma sociedade disciplinar (em suas múltiplas formas de poder-saber), que foram desenvolvidos pela civilização ocidental.

âmbitos geográfico, econômico, político, social, cultural e pedagógico<sup>51</sup>. A partir do entrecruzamento dos âmbitos destacados, a formação do homem passou a seguir novos itinerários sociais, orientando-se conforme novos valores e estabelecendo novos modelos. Os fins da educação começaram a se destinar a um indivíduo ativo na sociedade, mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para a "reflexão racional" de suas ações e possíveis conseqüências. Os meios educativos sofreram transformações, pois a sociedade estimulou a difusão de locais formativos, como a oficina, o exército, a escola, os hospitais, as prisões, os manicômios, além da família e igreja.

Entre essas instituições, a escola passou a ocupar um lugar funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna em relação à difusão dos princípios de ordem/produktividade e formação de profissionais (desenvolvimento de competências) das quais o sistema tinha necessidade. Pode-se dizer que as instituições dedicadas ao cuidado e à educação das crianças surgiram depois das escolas e a sua *entrada em cena* pode ser associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Assim, percebe-se que a questão do trabalho materno fora do lar esteve relacionada à estrutura familiar conjugal. Conforme destaca Kuhlmann Jr. (2004), as instituições de educação infantil começaram a se delinear no continente europeu ainda no final do século XVIII como as escolas de tricotar de Oberlin<sup>52</sup>, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e idéias pedagógicas, no intuito de atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras. É importante ressaltar, que, nesse período, criam-se técnicas e aparelhos de poder sobre a vida da população no intuito de preservar a vida dos sujeitos. Os problemas sociais, econômicos e políticos, passaram a ser foco de discussão e embate, pois os processos e fenômenos relacionados à população, como a repartição das epidemias, observação das condições de moradia e higiene dos sujeitos

---

<sup>51</sup> A partir dos estudos de Cambi (1999), passo a destacar algumas características dos referidos âmbitos que constituíram a chamada "revolução" da Modernidade. No âmbito geográfico, houve uma intensificação dos contatos com diferentes áreas do mundo, entre etnias, culturas e modelos antropológicos diferentes. No econômico, operacionalizou-se uma economia baseada na mercadoria, no dinheiro, na capitalização, no investimento e na produtividade, possibilitando o nascimento do capitalismo. Em relação ao âmbito político, pode ser focado o nascimento do Estado Moderno, centralizado, organizado conforme critérios racionais de eficiência. Na dimensão social, houve a formação e afirmação do nascimento da burguesia, oriunda das cidades, promotora do processo econômico capitalista, difusora de uma concepção de mundo laica e racionalista e de novas relações de poder. Do ponto de vista do âmbito cultural, pode ser salientado o processo de laicização e de racionalização, possibilitando uma profunda transformação nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão. No âmbito educacional, a partir da organização dos saberes e difusão do ensino, mudaram-se os itinerários da formação do homem.

<sup>52</sup> Kuhlmann Jr. (2004, p.1) afirma que "a *escola de principiantes* ou *escola de tricotar*, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira Instituição de Educação Infantil. De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostrassem (o uso do *patois*, dialeto regional, era proibido); e adquirir as primeiras noções de moral e religião".



tornaram-se objetivos de saber e pauta de discussões e intervenções. O aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos estados nacionais fizeram emergir formas de ver os indivíduos e as populações, caracterizando o que Foucault (1999) denomina como *assunção da vida pelo poder*, ou seja, a tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo/espécie. Esse fenômeno enunciado pelo filósofo passou a operar no sentido da constituição de objetos de saber que se destinavam ao controle da própria espécie através da Demografia, Estatística, Medicina Sanitária, entre outras instâncias, que tinham como objetivo *fazer viver*.

Em relação à educação, é importante destacar, nesse período, o processo de laicização dos processos formativos através da escola, imprensa e vida social, destacando-se o nascimento e a difusão do livro pela expansão da alfabetização, o desenvolvimento de um novo perfil de intelectual, assim como a difusão das idéias pedagógicas. Nesse sentido, o processo de (re)orientação da educação, operacionalizou-se devido ao nascimento da Pedagogia<sup>53</sup> como ciência, como saber da formação humana que se dedicava a “calcular racionalmente” as complexas (e inúmeras) variáveis, que tornavam possível o funcionamento do processo educacional.

No entanto, foi somente na segunda metade do século XIX que as instituições de educação infantil encontraram as condições de meio favoráveis para sua difusão, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar e sendo difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais<sup>54</sup> como modelos de civilização, por serem consideradas como estabelecimentos modernos e científicos, conforme enfoca Kuhlmann Jr. (1998). As instituições européias dedicadas à educação das crianças na primeira infância localizaram-se (inicialmente) nos países em que as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento, corroborando com um dos principais preceitos da civilização, que era o da obrigação de ganhar a vida pelo próprio trabalho.

---

<sup>53</sup> Esclareço que o campo da Pedagogia da Educação Infantil emergiu de forma sistemática nos séculos XVIII e XIX. O início da trajetória desse campo de estudos esteve vinculado à Filosofia e posteriormente (distanciando-se desta) foi absorvido em grande parte pela Psicologia, Puericultura e Assistência Social. Conforme Barbosa (2000), a ampliação e o aprofundamento dos estudos, em relação a tal campo, ocorreram principalmente no final do século XIX, pois uma grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças um tema de responsabilidade social e coletiva.

<sup>54</sup> Para Kuhlmann Jr. (1998, p.75-76), as exposições internacionais podem ser descritas como sendo “um palco para representação de espetáculos, de crença no progresso, na técnica e na ciência. Na sua arquitetura e organização, na sua idealização modelar e utópica da vida social, expressaram-se as tendências e conflitos existentes na sociedade de seu tempo. Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova do seu lugar no concerto das nações civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade, buscando o referendo das premiações”.

No Brasil, o cuidado e a educação das crianças pequenas iniciaram a partir da metade do século XX, período marcado pela urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, constituição de um novo estatuto familiar e criação da república. As primeiras creches brasileiras, conforme Barbosa (2000), se constituíram no intuito de atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. A difusão das instituições de educação infantil em terras brasileiras recebeu grande influência das idéias dos médicos higienistas e dos psicólogos que descreviam o que se considerava como sendo um desenvolvimento infantil normal e classificavam as condutas das crianças e de suas famílias como normais ou patológicas.

Trago tais discussões para destacar que o intuito deste capítulo é o de discutir as condições de emergência<sup>55</sup> das instituições de educação infantil, portanto de sua "entrada em cena" conforme se refere Foucault (2000b). Nessa perspectiva, procurarei compreender tais estabelecimentos enquanto maquinarias capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para algumas formas muito particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a "invenção" dos sujeitos modernos. Justifica-se, assim, o fato de que essas instituições (assim como as demais instituições envolvidas com a educação) foram (e continuam sendo) os principais estabelecimentos encarregados de construir um tipo de mundo chamado mundo moderno, cujos ideais estão sendo problematizados pela pós-modernidade<sup>56</sup>.

E é justamente a partir de todos estes ditos que discutirei como as instituições de educação infantil se constituíram e se difundiram na sociedade enquanto instituições (modernas) implicadas no disciplinamento através do controle dos corpos, tempos e espaços

---

<sup>55</sup> Nietzsche designa a emergência (ou o ponto de surgimento) como "o princípio e a lei singular de um aparecimento" (Foucault, 2000b, p.267), os começos de um acontecimento. Ela se produz em um determinado estado de forças, ou seja, na "entrada em cena das forças" (2000b, 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". Desse modo, conforme Dornelles (2002), justifica-se, assim, o fato de que, em cada momento histórico, ela se fixa em um ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos. O estudo da emergência, por não se apoiar em nenhum absoluto, pode escapar da metafísica, que busca a origem, a gênese, a essência das coisas. Esclareço, portanto, que, neste capítulo, proponho o destaque de algumas condições de possibilidade que se fizeram presentes em relação à emergência das instituições de Educação Infantil, as quais se tornam relevantes para as discussões que serão empreendidas a respeito das instituições de seqüestro e o seu respectivo disciplinamento dos corpos.

<sup>56</sup> Esclareço que não farei uma discussão a respeito da pós-modernidade. Saliento apenas uma diferenciação entre modernidade e pós-modernidade a partir de Silva (2000a, p.93) "as características que distinguiram a pós-modernidade da modernidade apontam-se, entre outras: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais; crise da representação e predomínio dos 'simulacros'; fragmentação das identidades culturais e sociais".

dos indivíduos (sejam estes adultos ou crianças). Dessa forma, ousou dizer que procurarei (na medida do possível) fazer a crítica conforme nos ensina Foucault (1981), *tornando difíceis os gestos fáceis demais*, ou seja, problematizando sobre que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que estiveram associadas às mudanças<sup>57</sup> econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade.

Assim, apresento a seguir as seções que constituem o presente capítulo, assim como as (principais) discussões que serão empreendidas ao longo das mesmas. Na primeira seção intitulada *Constituindo (novos) modos de poder-saber sobre a infância*, procuro evidenciar a difusão das instituições de educação infantil na Europa, bem como as condições que tornaram possível a ocorrência desse processo. Entre tais condições, destaco a constituição da infância<sup>58</sup>, por considerar que essa se tornou um objeto de especificidades a partir do momento em que foram atribuídas diferentes qualidades à mesma. Dessa forma, é possível dizer que, em função da definição de (certas) especificidades em relação à infância, é que foram-se constituindo e instituindo “novos modos” de lidar com as crianças, através dos colégios e instituições das mais variadas espécies para sua educação e recolhimento. Nesse sentido, a constituição de um “sentimento” de infância e o processo de (re)organização da família encontrou na escola um espaço constitutivo e propagador, já que na oferta de educação estiveram presentes as variáveis de condições sociais e econômicas dos países, os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres e as concepções a respeito da infância. Na segunda seção, intitulada *Disciplinando corpos e "civilizando" mentes* procuro prosseguir as discussões a respeito da expansão das instituições de educação infantil, focalizando a ocorrência desse processo no Brasil, evidenciando as políticas de assistência científica<sup>59</sup>, que se articularam aos aspectos jurídico-policia, médico-higienista e religioso. Nesse aspecto, saliento que esse projeto de higiene social ocorreu (entre outros fatores) por meio da incorporação de discursos (médicos, políticos, psicológicos, pedagógicos, etc.) e através da

---

<sup>57</sup> É possível ressaltar que essas mudanças ocorreram (entre outras condições) a partir da incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, da organização das famílias, da constituição de um novo papel da mulher e de um estatuto para infância, entre outras evidências.

<sup>58</sup> Esclareço que a discussão que será desenvolvida sobre a constituição da infância está relacionada com a ocorrência de acontecimentos políticos, econômicos e sociais que (de certa forma) marcaram os tempos modernos no Ocidente. Sendo assim, antecipo ao/à leitor/a que centrarei as discussões a partir do final do século XVIII, época na qual Foucault (1999) situa o nascimento da biopolítica, embora saiba que as preocupações em relação à criança e seu cuidado já apresentam “vestígios” desde o século XVI conforme Donzelot (1986) e Gélis (1991). De acordo com Donzelot (1986, p.15), o sentimento de infância começa a se fazer necessário a partir do século XVI, pois “inventá-lo foi uma estratégia de governo para preservar as crianças de diversas práticas, como a dos hospícios de menores, educação artificial das crianças ricas, entre outras”.

<sup>59</sup> Termo usado por Kuhlmann Jr. (1998).

criação de diferentes instituições que aplicaram tais idéias e propostas na vida cotidiana, como no caso específico deste capítulo, às instituições de educação infantil. Destaco, especialmente, a influência médico-higienista que se apresentou desde o século XIX como estratégia política de saúde, pois é possível dizer que foi nesse período que as ciências médicas começaram a expor seus saberes e que um mercado médico passou a ocupar importante papel econômico e social. Na terceira seção, intitulada (*Algumas*) *considerações para pensar as Instituições de Educação Infantil*, procuro (na medida do possível) retomar alguns temas discutidos ao longo do texto, evidenciando (algumas) possibilidades de discussão a respeito das instituições de educação infantil e suas condições de emergência, como estratégia de entendermos (melhor) os problemas que se colocam no presente, em relação à educação das crianças na primeira infância.

### 3.1 CONSTITUINDO (NOVOS) MODOS DE *PODER-SABER*<sup>60</sup> SOBRE A INFÂNCIA

A ocorrência de uma série de fenômenos políticos, econômicos e demográficos, marcou o início dos tempos modernos no Ocidente. Tais fenômenos fizeram surgir (na segunda metade do século XVIII) uma biopolítica da população, que é descrita por Foucault (1988a, p.131) como sendo: “um conjunto de processos [envolvendo] a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população” entre outros fatores. Dessa forma, é possível dizer que essa tecnologia de poder fez com que a vida e seus mecanismos entrassem no domínio dos cálculos explícitos, fazendo do *poder-saber* um agente de transformação da vida humana. Tal poder sobre a vida dos indivíduos é descrito pelo referido autor (1999, p.296) como sendo

cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. Ela está do lado de fora, em relação ao poder: é o que cai fora do seu domínio, e sobre o que o poder só terá domínio de modo geral, global, estatístico. Isso sobre o que o poder tem domínio não é a morte, é a mortalidade.

---

<sup>60</sup> É possível dizer que o filósofo utiliza a expressão poder-saber no intuito de evidenciar que saber e poder se implicam mutuamente. Ele assegura que não existe relação de poder sem a constituição de um campo correspondente de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder.

Nesse sentido, é importante ressaltar que tal biopolítica se desenvolveu em relação a dois pólos complementares. O primeiro centrou-se no *corpo-máquina*, através de seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, a partir da disciplina difundida pelas instituições de seqüestro. Já o segundo centrou-se no *corpo-espécie* através de uma série de intervenções e controles reguladores, que possibilitaram estimar a natalidade e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, entre outros fenômenos. Sendo assim, as disciplinas do corpo e as regulações da população passaram a constituir os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.

A articulação entre os pólos indivíduo e espécie pode ser destacada (entre outros exemplos possíveis) através da influência médica que foi exercida na divulgação de uma política natalista contraceptiva<sup>61</sup> desenvolvida em relação às mulheres. Tal prática é explicada por Foucault (1979, p.275) quando afirma que “praticava-se a contracepção não para que as crianças não nascessem, mas para que as crianças pudessem viver, uma vez nascidas”.

Pode-se dizer, portanto, que, no século XVIII, o discurso sobre nascimentos passou a incorporar a idéia de contracepção, pois, nessa época, mais crianças morriam do que sobreviviam à primeira infância. A contracepção se mostrou como uma forma de impedir o nascimento de crianças no intuito de preservar a vida das já nascidas. Iniciou-se, então, a contabilização da alta taxa de mortalidade infantil e o exercício de controle sobre o cuidado dispensado pelas amas-de-leite<sup>62</sup>, porém essa medida tornou-se pouco produtiva devido à grande distância que muitas delas se encontravam dos centros urbanos. A partir desse momento, os discursos médicos e higienistas impuseram às mães o amor e o cuidado em

---

<sup>61</sup> Foucault (1979, p. 275-276), em entrevista a respeito da história da sexualidade, explica a política natalista contraceptiva dizendo que: “havia um circuito que fazia com que as crianças nascessem umas após as outras. Com efeito, a tradição médica e popular dizia que uma mulher, quando estivesse aleitando, não tinha mais o direito de manter relações sexuais, do contrário o leite se estragaria. Então as mulheres, sobretudo as ricas, para poderem recomeçar a ter relações sexuais e assim segurar seus maridos, enviavam seus filhos para a ama de leite. Havia uma verdadeira indústria de aleitamento. As mulheres pobres faziam isto para ganhar dinheiro. Mas não havia nenhum meio de verificar como a criança estava sendo criada, nem mesmo se a criança estava viva ou morta. De tal forma que as amas de leite, e sobretudo os intermediários entre as amas e os pais, continuavam a receber pensão de um bebê que já tinha morrido. Algumas amas tinham um índice de dezenove crianças mortas para vinte que lhes haviam sido confiadas. Era terrível! Foi para evitar essa desordem, para restabelecer um pouco de ordem, que se encorajaram as mães a aleitarem seus filhos. Imediatamente acabou a incompatibilidade entre a relação sexual e o aleitamento, mas com a condição, é claro, de que as mulheres não ficassem grávidas imediatamente depois. Daí a necessidade da contracepção. Enfim, tudo gira em torno disto: engravidando, fique com a criança”.

<sup>62</sup> A tradição do envio das crianças às amas-de-leite é discutida por Corazza (2000, p.174-175) ao afirmar que: “pela tradição das classes abastadas, pela grande quantidade de nascimentos nos matrimônios; pela má saúde da mãe; pelo fato de esta não ter leite suficiente; ou mesmo devido às gestações sucessivas que enfraqueciam a mulher; também para que a mulher pudesse acompanhar o marido em festas e viagens; assim que lhe nascia uma criança era enviada à casa de uma ama-de-leite, para que fosse amamentada e ali passasse os primeiros anos. Caso sobrevivesse, aos dois anos de idade voltava para casa dos pais, sendo cuidada por outros serviçais, geralmente pelas amas-de-criação, também chamadas de “amas-secas”.

relação aos seus filhos<sup>63</sup>. De acordo com Dornelles (2002), o combate ao trabalho das amas-de-leite e serviçais, possibilitou novas formas de ver as tarefas educativas e uma reorganização dos comportamentos (considerados) educativos. Esse movimento trouxe consigo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitiu às classes burguesas tirarem seus filhos da influência “negativa” das serviçais. Por outro lado, tal campanha pela amamentação procurava, também, diminuir os custos sociais com a manutenção de entidades destinadas aos menores abandonados, assim como controlar a reprodução dos mais pobres.

Nessa perspectiva, Yalom (1988) afirma que, no referido século, houve por toda Europa um violento protesto contra as amas-de-leite a partir das fileiras de moralistas, filósofos médicos e cientistas que tinham como intuito provar que o que era natural para o corpo humano era basicamente bom para o organismo político. É interessante observar que a saúde física era considerada uma metáfora da saúde do estado, e os seios representavam a doença ou o bem-estar. Dessa forma, os discursos circulantes que enunciavam a defesa da amamentação pelas mães (uma forma de controlar o corpo feminino), classificavam os seios entre “corruptos” (referentes às amas-de-leite) e “maternais” (associados à regeneração familiar e social). Sendo assim, difunde-se, conforme Uberti (2002), a lei do cuidado como uma das principais leis morais no âmbito familiar. A família torna-se o lugar no qual se inscrevem determinadas formas de transmissão de valores, pois seu intuito é o de favorecer o período da infância. Tais relações ocorrem em forma de obrigações como a amamentação das crianças pelas mães, a preocupação com um vestuário sadio, exercícios físicos para o um bom desenvolvimento do organismo, etc. Nesse sentido, Foucault (1979) afirma que a família, a partir de então, adquire uma figura material, pois se organiza como o espaço mais próximo da criança, no qual ela encontra condições de sobrevivência e desenvolvimento.

A partir de todas as discussões apontadas, penso ser possível compreender a “campanha” pelo aleitamento (no século XVIII) enquanto uma estratégia biopolítica. Tal estratégia pode ser relacionada a um investimento no corpo da nação, pois se investe (e se regula) o corpo individual (da mãe e do lactante) para que o corpo social seja incrementado. Através de seus mecanismos de controle e governo da população, foram estabelecidos aparelhos de poder, no intuito de preservar a vida dos indivíduos. Dessa forma, a noção de população como um corpo múltiplo (necessariamente numerável) possibilitou objetivar um campo de intervenção que se introduziu no pensamento político com um papel organizacional

---

<sup>63</sup> Ver a este respeito os estudos de Badinter (1985) sobre *o mito do amor materno*.

eficaz, pois, para governá-la, foi preciso (antes de tudo) conhecê-la. As estatísticas, os métodos, os cálculos, as estimativas, difundiram-se como (alguns) meios de conhecer e (melhor) governar<sup>64</sup> a ascendente população.

Em função da crescente preocupação com o fator populacional, a criança tornou-se objeto de investigação, investimento e preservação, especialmente com a sua procriação e sexualidade. A necessidade de assegurar a preservação e utilidade dos indivíduos tornou necessária a preocupação com a saúde da população em geral e das crianças em específico. Nesse sentido, Foucault (1979, p.199) afirma que:

ao problema “das crianças”(quer dizer, de seu número no nascimento e da relação da natalidade-mortalidade) se acrescenta o da “infância” (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas dessa sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que esse período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização dessa “fase” que é entendida como específica e finalizada). Não se trata, apenas, de produzir um maior número de crianças, mas de gerir convenientemente essa época da vida.

Através deste investimento na vida, é possível dizer que a infância tornou-se um problema, pois, além da necessidade de manter a sobrevivência das crianças, foi necessário que esse período se tornasse útil. Assim, iniciou-se um processo de intervenção na reprodução dos indivíduos, nos nascimentos e na condução de vida dos nascidos, através da propagação de discursos que visavam ao investimento e ao controle da infância. Nesse sentido, é importante destacar o dito por Foucault (1988a) ao afirmar que o poder de verdade desses discursos fez com que a criança passasse a ser vigiada por toda uma ronda de babás, serviçais, pedagogos e médicos, fazendo do infantil um foco local de poder-saber, que veiculava formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante. Concordo com o autor e saliento que (muitos) médicos, pedagogos e professores começaram a dirigir conselhos às famílias e autoridades, prescrevendo a conduta infantil a partir da vigilância. É possível dizer que, a partir de então, houve um processo (intenso) de produção e circulação de uma variada literatura de preceitos e advertências em relação à educação das crianças. Nesse sentido, é importante destacar que um dos efeitos da produção da referida literatura foi a difusão de diferentes discursos a respeito da conduta infantil. Sendo assim, acompanho Dornelles (2002) quando afirma que a emergência da criança<sup>65</sup> como acontecimento visível

---

<sup>64</sup> Estou utilizando o termo *governar* no sentido de agir sobre as ações dos outros, dirigir condutas dos indivíduos ou grupos, sejam esses adultos, crianças, comunidades, famílias, doentes, etc. Nesse sentido, é importante destacar, a partir de Foucault (1979), que governo não se refere apenas à gestão do Estado e das estruturas políticas que dirigem e regulam as condutas das pessoas, mas também àquelas formas de agir que produzem os modos como os indivíduos governam a si mesmos e aos outros.

<sup>65</sup> Esclareço que, embora o século XVIII tenha sido caracterizado como o período em que se desenvolveu um “um novo sentimento” em relação à infância, conforme Gélis (1991), é possível encontrar vestígios da configuração desse processo nos discursos médicos e literários desde a primeira parte do século XVI. Entre

fez com que essa passasse a ser dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisava de cuidado, proteção e disciplinamento. É importante observar que tais medidas em relação à criança, passaram a ser exercidas na família e nos colégios, com um controle de cunho cada vez mais rígido e total.

Nessa perspectiva, é interessante observar, a partir da pesquisa realizada por Souza (2000), que o século XVIII acentuou a imposição de regras de comportamento, sendo que a Igreja e o Estado assumiram a responsabilidade pelo sistema educativo, tornando o processo de escolarização mais evidente. Sendo assim, as famílias foram incentivadas a colocarem suas crianças no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se foram delineando políticas de proteção à infância na Europa. Pode-se dizer, portanto, que as novas formas de perceber as famílias e a sociedade passaram a atuar como propulsoras das instituições educacionais modernas, das quais podem ser destacados (no caso da presente pesquisa) os estabelecimentos dedicados ao atendimento às crianças.

A partir dos mecanismos de regulação da população, foram-se configurando condições de possibilidade que tornaram possível o nascimento da escola nacional, dentre as quais se destacaram:

1. a definição de um estatuto de infância<sup>66</sup>; 2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; 3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4. a destruição de outros modos de educação; 5. a institucionalização propriamente dita da escola (VARELA, 1992, p.69).

Tais condições, que possibilitaram o aparecimento da escola nacional<sup>67</sup> e do pensamento pedagógico moderno, estiveram, de certa forma, relacionadas à emergência e difusão das instituições de educação infantil. A partir da primeira metade do século XIX, na Europa, as crianças abandonadas, que no século anterior eram recolhidas juntamente com as populações desviantes nas prisões, hospícios e asilos de mendicidade, passaram a ser atendidas em locais específicos, pois começou a existir uma diferenciação em relação aos

---

alguns exemplos citados pelo referido autor, destacam-se as recomendações dos médicos às famílias, que criticavam o enfaixamento das crianças e o uso de gorros em suas cabeças por poderem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento. Além disso, acusavam as mães de terem um comportamento próximo aos animais, pelo fato de essas expressarem sentimentos de alegria após o parto, abraçando e beijando os bebês.

<sup>66</sup> Ressalto que a definição de um estatuto de infância não tem relação exclusiva com um período definido pela faixa etária, mas sim com as (diferentes) formas como as pessoas passam a ver, medir, decifrar, supervisionar, controlar, normatizar, em suma, governar as crianças. Concordo com Dornelles (2002) quando diz que tal definição normatiza o modo de ver a criança como um “aprendiz” e também de falar e atuar sobre ela de uma determinada maneira.

<sup>67</sup> É importante ressaltar que, de acordo com Varela (1992, p.68), “a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX, convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos”.



estabelecimentos assistenciais. Através da busca pela diferenciação do atendimento à infância, foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia para atender às crianças pequenas.

Esses estabelecimentos nasciam a partir de um novo sentimento em relação à infância e ao respectivo cuidado que deveria ser dispensado a essa etapa da vida, sendo que foram apresentados em oposição aos locais que recebiam crianças abandonadas, com a intenção de que as mães mantivessem a guarda de seus filhos contando com o cuidado e assistência. Justifica-se, assim, a estruturação das instituições dedicadas às crianças, a partir de uma gama de diferentes denominações, buscando viabilizar o atendimento do respectivo contexto social no qual elas estavam situadas.

Nesse período, grande parte dos sistemas de educação nacional organizaram-se nos países europeus, utilizando-se de fundamentação pedagógica, materiais e métodos para o trabalho com as crianças. Tal difusão da educação foi considerada como um dos critérios para medidas de desenvolvimento dos países. As instituições de educação infantil (creches<sup>68</sup> e pré-escolas), segundo Barbosa (2000), apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais, foram consideradas como elementos importantes de uma (nova) concepção cultural que definia que as crianças poderiam ser cuidadas em um ambiente extrafamiliar.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) afirma que tal difusão das instituições de educação infantil esteve pautada em uma nova concepção assistencial e científica, pois havia uma proposta de progresso da ciência (enquanto saber científico), que legitimava as práticas emergentes relacionadas ao atendimento institucional das crianças na primeira infância. A partir das considerações do referido autor, é possível destacar que as creches “nascidas” na Europa foram consideradas como (estratégia de) “solução” para os cuidados da infância, em função da necessidade do trabalho feminino no processo de industrialização. Carl Kaestle e Maris Vinosvskis (s/d apud Finkelstein, 1992, p.190) corroboram com tais informações ao enfatizarem que os discursos circulantes na época do surgimento das instituições de educação infantil européias argumentavam que elas estavam vinculadas à idéia de melhorar a qualidade do ambiente dos/das filhos/as trabalhadores/as fabris. É possível dizer que, nesse sentido, havia uma concepção de que a família seria, de certa forma, “incapaz” de administrar a educação de sua prole.

---

<sup>68</sup> Destaco que as creches surgiram com o objetivo de cuidar de crianças recém-nascidas até a idade de 2 a 3 anos, durante o período de trabalho dos/das pais/mães, em função do desenvolvimento industrial (entre outros fatores), que empregou um grande número de mulheres nas fábricas e oficinas. É importante salientar que, conforme Souza (2000, p.66), “a primeira creche surgiu em 1844, na França, embora já houvesse em 1801 alguma iniciativa nesse sentido, como a criação da ‘Casa da hospitalidade’, cujo objetivo era abrigar bebês, de forma a serem amamentados pelas próprias mães nessa instituição”.

Pode-se dizer, portanto, que esses locais de educação e cuidado das crianças foram-se constituindo a partir de embates políticos, econômicos e sociais situados no quadro das mudanças civilizadoras, que definiam uma visão moderna de sujeito. Assim, tais mudanças estiveram pautadas na individualização dos sujeitos, no controle das emoções, no desenvolvimento da autoconsciência e no estabelecimento de um código de conduta partilhado, impulsionados pelas nascentes configurações de sociedade e família.

Conforme Barbosa (2000), nesse processo de difusão das instituições dedicadas ao atendimento da primeira infância, as práticas de educação e cuidado das crianças foram (aos poucos) deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados para sistemas modernos, públicos e globais, evidenciando uma preocupação com a ascendente população infantil. Sendo assim, várias experiências marcaram as iniciativas de atendimento educativo às crianças, tais como as creches, as salas de asilo francesas, as escolas de jogo, os Jardins de Infância froebelianos, as *Casas dei Bambini* de Maria Montessori e as escolas maternais<sup>69</sup>. Desse modo, tais espaços se constituíram de acordo com as necessidades de formação do que se acreditava como ideal de homem e sociedade moderna. Dessa forma, é preciso levar em consideração que tais pressupostos influenciaram outros países, como o Brasil, por meio da circulação de discursos de proteção e assistência à infância. Nesse sentido, discutirei na próxima seção o estabelecimento e expansão das instituições de educação infantil no Brasil<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Considero importante realizar uma diferenciação entre as formas de atendimento às crianças citadas. Em 1824, em Londres, Samuel Wilderspin, fundou a *Infant School Society* que atendia crianças dos 2 aos 11 anos de idade, tendo sido difundida por todo Reino Unido. De acordo com Kuhlmann (2004), tal iniciativa influenciou em 1828 a criação das *Salles d' Asile*, as salas de asilo francesas que depois mudaram o seu nome para *Écoles Maternelles* (escolas maternais). As Escolas Maternais foram criadas na França em substituição às salas de asilo existentes para abrigar crianças abandonadas. É possível dizer que, como um contraponto em relação à *Infant School*, Froebel cria os *Kindergarten*, os Jardins-de-Infância em 1840 enquanto espaços educativos voltados para as crianças de 3 a 7 anos. A difusão de tal espaço não ocorreu de forma tranqüila, chegando a ser proibida na Alemanha, porém foi nos Estados Unidos que os Jardins froebelianos se propagaram com intensidade, pois se adequavam às propostas políticas emergentes naquele país. Assim, em 1844, Firmin Marbeau cria a *crèche* (creche) para atender os bebês até os 3 anos, pensada como instituição educacional.

<sup>70</sup> Para o aprofundamento da discussão a respeito da difusão das instituições de educação infantil no Brasil, sugiro a leitura de MONARCA, Carlos (org.) *Educação da infância brasileira* (1875-1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 270 p.

### 3.2 DISCIPLINANDO CORPOS E “CIVILIZANDO” MENTES

Os pressupostos de formação do homem moderno, difundidos na Europa, repercutiram em terras brasileiras. Dessa forma, as primeiras propostas de instituições de Educação Infantil no Brasil, conforme Kuhlmann Jr. (1998), ocorreram a partir da fundação do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ)*<sup>71</sup> e da inauguração da *Creche da Companhia de Fiação e tecidos do Corcovado* (a primeira creche brasileira), ambas as ações desenvolvidas em 1899. Dessa forma, é possível dizer que as primeiras creches brasileiras foram criadas tendo como intuito a redução da mortalidade infantil, a divulgação de campanhas de amamentação e o atendimento às mães solteiras para realização de uma educação moral das famílias.

Nesse processo, os estabelecimentos dedicados à educação infantil, começaram a ser reconhecidos como sinônimo de progresso e difundiram-se a partir dos movimentos de urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, (re)organização da família e criação da república. Propagou-se uma série de discursos (médicos, pedagógicos, psicológicos, políticos e jurídicos), que defendiam a educação infantil como sendo necessária à formação de (futuros/as) cidadãos/ãs “corretos/as” e disciplinados/as. Sendo assim, as instituições de educação infantil passaram a ter uma importante função na operacionalização de uma nova forma de exercício do poder, não mais centrada em punições e castigos físicos (conforme modelo pedagógico corretivo<sup>72</sup>), mas na normalização das condutas das crianças e de suas famílias.

É importante salientar que, em relação aos discursos da saúde, as instituições de educação infantil (assim como as escolas regulares) foram vistas pelos médicos e sanitaristas enquanto espaços através dos quais seria possível realizar um trabalho (preventivo) com as crianças e suas famílias, principalmente no que se referia aos aspectos higiênicos e físicos. Pode-se dizer, portanto, que a pedagogia higiênica tinha interesse (especial) pelas crianças,

---

<sup>71</sup> O IPAI foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho em 24 de março de 1889. No ano de 1929, o instituto já possuía 22 filiais em todo Brasil, sendo que 11 delas possuíam creches. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.86), “os serviços prestados pelo Instituto eram divididos em puericultura intra-uterina, ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene de prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido — e extra-uterina — que incluía o programa *Gota de Leite* (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação”.

<sup>72</sup> Varela (1996) apresenta e discute três modelos: corretivo, disciplinar e pedagógico. A esse respeito ver: VARELA, Júlia. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século* : cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. P.73-106.

pois considerava que o trabalho com os pequenos era um passo importante na “produção” do adulto adequado à ordem médica.

Nesse sentido, a preocupação com a saúde e o bem-estar das crianças, conforme Souza (2000, p.6), levava a família a operar como “uma máquina voluntária e responsável pela criação e moralização das crianças, na qual os adultos se comprometeriam com a tarefa de promover o bem-estar físico e mental de sua prole”, em aliança com os pressupostos médicos. Levando em consideração os aspectos discutidos em relação ao interesse (dos médicos), é possível fazer uma aproximação com o dito por Foucault (1979), quando afirma que a família (a partir do final do século XVIII) deixa de ser uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social e torna-se um meio físico denso, saturado, contínuo, permanente, que mantém e favorece o corpo da criança. Nesse sentido, é possível observar que os médicos higienistas e os sanitaristas perceberam a potencialidade das famílias para o desenvolvimento de uma consciência sanitária na população, utilizando-se da educação das crianças como estratégia de aproximação dos lares. Por outro lado, é preciso levar em consideração que esta influência higienista na educação das crianças, também evidenciou a preocupação da Medicina em relação à mortalidade infantil, cujas propostas se integravam ao projeto geral de saneamento que pretendia desenvolver a civilidade das pessoas e a modernidade do país.

Destacaram-se, dessa forma, especialmente os movimentos de assistência à infância, relacionados à implantação de creches e iniciativas associadas à proteção à maternidade, que visavam (entre outros objetivos) à “produção” de mães que almejassem a constituição de lares higiênicos e a criação de filhos saudáveis. No entanto, é necessário dizer que tais instituições definiram metas vinculadas à saúde, porque as crianças (assim como os imigrantes e as etnias consideradas “inferiores”) eram vistas como alvos principais da higiene<sup>73</sup>. Justificava-se, assim, a ação das práticas higiênicas em relação às crianças e suas famílias, pois, dessa forma, a medicina estaria contribuindo para o saneamento da população menos abastada. Tais práticas representaram (naquele período histórico) uma alternativa importante para a implementação da educação de hábitos nas crianças e em suas famílias através das instituições educacionais, que visavam ao estabelecimento de um minucioso controle e “mudança” dos costumes mais simples e rotineiros.

---

<sup>73</sup> Stephanou (1996, p.63) enfatiza que as crianças atendidas nas instituições de educação infantil (nesse período) eram “metaforizadas como cera, argila, enfim, matéria facilmente moldável, terreno fértil para a sementeira de comportamentos higiênicos e consciência sanitária”. Ressalto, a partir da afirmação da referida autora, que esta influência médico-higienista na educação brasileira começou a se delinear no final do século XIX, difundindo-se (amplamente) a partir das primeiras décadas do século XX, através da operacionalização de estratégias de proteção à infância e à maternidade.

Nesse sentido, retomo as palavras de Foucault (1999) quando afirma que a Medicina tem efeitos disciplinares e regulamentadores, pois incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre as populações, sobre os organismos e sobre os processos biológicos. Em relação às instituições de educação infantil, os referidos efeitos podem ser percebidos (entre outros exemplos) no lugar de destaque que esses espaços ocuparam na divulgação de uma mentalidade higiênica com vistas ao desenvolvimento de bons hábitos nas famílias, crianças e comunidade.

Conforme destaquei no início da seção, os discursos médicos afirmavam que era preciso criar não apenas maternidades, mas também muitas creches e escolas com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil. Essas medidas estavam (de certa forma) relacionadas à ascensão dos ideais burgueses, que visavam alterar o perfil sanitário da família a partir da “apropriação” dos costumes europeus e da urbanização dos hábitos. Desse modo, as instituições de educação infantil (entre outras instituições) serviram como estratégia de consolidação de um discurso científico aplicado à educação, no qual se operacionalizava uma pedagogia científica respaldada pelos discursos de racionalidade e ordem.

Em relação à “produção” dos discursos pedagógicos e psicológicos, Varela (1996) destaca que as instituições de educação infantil se converteram em “verdadeiros laboratórios”<sup>74</sup> (espaços privilegiados de observação), nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram (novas) formas de trabalhar com as crianças. Nessa perspectiva, as contribuições da Psicologia (experimental e genética) foram sendo incorporadas pelos/as pesquisadores/as, que, assim, passaram a contribuir com a produção de saberes relacionado a uma “nova” concepção de infância. Tais discursos fortaleceram, através da Pedagogia, os anseios das classes emergentes, que almejavam o título de modernas. Sendo assim, essa vontade de saber e de poder da Pedagogia, em medir, vasculhar, esquadrihar, passou a ser incorporada como medida constante na instalação das instituições de educação infantil.

É possível destacar que se estava constituindo uma (nova) configuração social no nosso país, evidenciando uma ascendente preocupação em atender às emergentes demandas da sociedade, a partir do ideal positivista de “ordem e progresso”. Tal ideal destacou-se (entre outras ocorrências) através dos discursos políticos republicanos, que defendiam o

---

<sup>74</sup> É importante destacar como exemplo, a partir do dito por Varela (1996), a criação das escolas maternais nos Estados Unidos, que foram instaladas como laboratórios nos institutos de pesquisa das universidades, com intuito de estudar o desenvolvimento infantil. Ainda sobre a difusão das instituições de educação infantil no referido país, Spodek e Saracho (1988 *apud* BARBOSA, 2000, p.84) afirmam que: “a primeira creche americana foi criada em Nova York no ano de 1854, e seu objetivo era o de deixar as crianças seguras, alimentadas e limpas enquanto as mães trabalhavam. A criação desta instituição fazia parte de um conjunto de políticas sociais mais amplas para diminuir a mortalidade infantil, fazer o controle higiênico, melhorar as condições de habitação dos pobres e também para auxiliar na adaptação dos estrangeiros ao espírito americano”.

desenvolvimento científico e tecnológico como a “solução” para os problemas sociais. Nessa perspectiva, é importante salientar que, segundo Souza (2000, p.71):

no Brasil a implantação dos Jardins de Infância, ocorrida no final do século XIX, suscitou inúmeras resistências, apesar de alguns esforços feitos no sentido de convencer educadores, políticos e famílias de sua importância enquanto *instituições educacionais modernas*. Dentre os discursos produzidos no sentido de defender a implantação dos Jardins, destaca-se o Parecer ao Projeto da Reforma do Ensino Primário de 1882, elaborado por Ruy Barbosa. Este Parecer, que defendia a inclusão dos Jardins no sistema de ensino primário, incluía um amplo estudo sobre os Jardins de Infância, suas origens e objetivos, referindo-se a eles como instituições educativas. Neste documento, Ruy Barbosa transcreve trechos de artigos escritos por educadores de vários países, defendendo os Jardins de Infância como espaços educacionais modernos.

As resistências<sup>75</sup> apontadas pela autora em relação à implantação dos Jardins de Infância em nosso país se devem, entre outros fatores, aos modos de como se entendia a educação das crianças (desde os fins do período imperial), pois tais estabelecimentos eram concebidos a partir de uma visão filantrópica, religiosa e assistencialista. Nos referidos discursos políticos, que defenderam a difusão das instituições de educação infantil, houve uma ênfase em relação ao atendimento educativo que deveria ser prestado às crianças, como forma de promoção da “civildade” e de saneamento das condições de vida das populações pobres. Nesta campanha educacional difundida pelos referidos discursos, destacaram-se os eixos saúde, moral e trabalho, através dos quais deveria ser desenvolvida a educação do povo. Assim, enfatizo que esses eixos destacados pela autora em relação à promoção da educação estiveram primeiramente direcionados à família nuclear burguesa, sendo expandidos em relação às classes populares posteriormente.

Conforme salientei anteriormente a respeito da influência médico-higienista na difusão da educação infantil, assim como na normalização dos hábitos das crianças e de suas respectivas famílias, considero relevante retomar tal discussão e destacar que, no século XX, a escola continuou sendo chamada a oferecer a sua colaboração na divulgação de campanhas de saúde e no desenvolvimento de programas de higiene. Pode-se dizer, portanto, que a educação sanitária continuava sendo vista (ainda com maior ênfase) como estratégia através da qual se poderia desenvolver um sistema de hábitos, cujo alvo prioritário era a infância. Nesse sentido,

---

<sup>75</sup> Justifica-se, dessa forma, a importância de salientar algumas pistas para pensar a resistência das famílias em relação às instituições de educação infantil. De acordo com Souza (2000, p.72-73), “a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil se caracterizou por grandes contrastes, pois as instituições voltadas para a população de baixa renda - creches e asilos - sempre estiveram atreladas a um caráter de guarda e cuidado, sem que houvesse uma proposta pedagógica específica, a exemplo do que ocorreu com os Jardins de Infância”. A partir da afirmação da autora, destaco que as primeiras creches que surgiram no início do século XX em nosso país tinham como intuito prestar atendimento às crianças órfãs. É possível dizer que foi (talvez) somente a partir da década de 20 que as creches tiveram o seu atendimento difundido em relação ao atendimento aos/as filhos/as de operários/as que passaram a ser alvo de preocupação devido ao processo de industrialização que estava sendo implementado no país.

educação e saúde passaram a ser considerados como elementos indissociáveis de um programa de moralização, cujo principal pressuposto consistia na higienização da população. A partir da pesquisa desenvolvida por Rocha<sup>76</sup> (2003b, p.40), é possível salientar que, no referido século, acentuaram-se as preocupações com as questões relativas à higiene, sendo que os objetivos de tal proposta eram de:

eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra infância. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que deveria se incumbir a escola, no contexto da política sanitária paulista na década de 1920.

À medida que os referidos objetivos foram sendo divulgados, houve a necessidade de elaboração de programas para o ensino da higiene nas escolas, tendo em vista o desenvolvimento da consciência sanitária nas crianças e o respectivo alcance dos propósitos almejados. Sendo assim, a educação das crianças passou a ser orientada por um programa cujos princípios “correspondiam” ao (suposto) caminho que elas “deveriam” percorrer na aquisição dos hábitos higiênicos. Esse caminho, conforme os médicos-higienistas, era composto por quatro etapas, que consistiam em imitação, obediência, amor-próprio e raciocínio.

A partir das discussões desenvolvidas a respeito da expansão das instituições de educação infantil e de suas metas relacionadas à saúde, considero possível compreender tais ações enquanto (um exemplo entre outros possíveis) estratégias de uma biopolítica, pois se evidencia uma preocupação com a população como um problema a um só tempo científico e político, com vistas à preservação da vida.

Dessa forma, considero relevante retomar o conceito de biopolítica, a partir de Foucault (1997, p.89), como:

a maneira pela qual se tentou racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios de um conjunto de seres vivos constituídos em população: *saúde, higiene, natalidade, raças*, etc. Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam, desde o século XVIII, e as questões políticas em que eles se constituíram até os dias de hoje.

Sendo assim, é interessante observar que, desde o final do século XVIII, a Medicina passou a ter como uma de suas (principais) atribuições a higiene pública, através da

---

<sup>76</sup> A respeito das questões referentes ao programa de educação escolar e saúde desenvolvido no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925), ver a obra *A higienização dos costumes* de Heloísa Pimenta da Rocha, Campinas - SP – Mercado de Letras: FAPESP, 2003a. Considero importante ressaltar que o Instituto de Higiene de São Paulo, no período de 1922-1927, assumiu um lugar de destaque na elaboração da política sanitária estadual, produzindo (de forma intensa) discurso científico sobre as questões urbanas e estratégias de intervenção com vistas ao desenvolvimento de uma consciência sanitária, na qual a educação estava em primeiro plano (através dos métodos de “persuasão” exercidos nas escolas).

coordenação dos tratamentos médicos, centralização das informações e normalização do saber, operacionalizando o desenvolvimento de campanhas de aprendizado da higiene e de medicalização da população.

Torna-se imprescindível enfatizar que nessa difusão da educação infantil, além do higienismo, também foram significativas as influências *jurídico-policial* e *religiosa* como articuladoras do processo de legitimação da necessidade de criação dos estabelecimentos específicos para o atendimento às crianças. É Kuhlmann Jr. (1988) quem destaca em suas pesquisas que, em relação ao ponto de vista jurídico-policial, foram as preocupações com as legislações trabalhista e criminal que trouxeram como pauta de discussão a preocupação com a infância moralmente abandonada, sendo estabelecida a fundação do Patronato de Menores<sup>77</sup>. Por outro lado, para o referido autor, a influência religiosa também obteve destaque nesse processo de difusão das instituições de educação infantil, pois, seguindo o exemplo de outros setores, foram realizados congressos católicos tendo em vista a organização do clero e dos leigos militantes para a implementação de políticas assistenciais. Nesse aspecto, destaco que havia a orientação da criação de creches junto às indústrias, sendo que o intuito da operacionalização de tal recomendação consistia na regulamentação do trabalho feminino fora do âmbito familiar.

As considerações abordadas no decorrer da seção permitem perceber que as instituições de educação infantil (também) tiveram sua difusão em nosso país, devido às (emergentes) concepções de infância, ao papel social das crianças e à possibilidade de torná-las “produtivas” e disciplinadas, através da educação. Justifica-se, assim, o dito por Souza (2000) quando afirma que as instituições de educação infantil foram acionadas (desde a sua criação) como aparatos de controle, que tinham como intuito a formação de crianças educadas para a obediência, disciplinadas e cumpridoras dos seus deveres. Sendo assim, o processo de implantação das instituições conviveu com argumentos que legitimaram a produção de saberes sobre as crianças, através do olhar dos adultos, com seus diferentes objetivos e propostas, que, a partir de certo momento, começaram a ser divulgados na legislação como forma de conquistar espaço para instalação de um número crescente de instituições dedicadas

---

<sup>77</sup> Conforme destaca Kuhlmann Jr. (1998, p.93), “os objetivos do Patronato de Menores, estabelecidos nos estatutos de 1909, eram: fundar creches de jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; inculcar no espírito das famílias pobres os *preciosos resultados* da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores *na escola perniciosa das ruas*; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência”.



à educação das crianças. Conforme Souza (2000, p.79), no Brasil, o discurso oficial principalmente a partir de 1940<sup>78</sup>, passou a defender a:

expansão dos Jardins como importantes instrumentos de governo das crianças e de suas famílias. O decreto-lei número 90, de 15/08/42 estabelecia como objetivos do Jardim de Infância proporcionar à criança condições que pudessem favorecer o desenvolvimento integral, preencher deficiências da educação dada no lar, prepará-la para a aprendizagem escolar, iniciá-la na vida social proporcionando-lhes situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes de vida social, mas especificamente *construindo hábitos mentais, morais, sociais, cívicos, higiênicos e estéticos* conforme Boletim do CPOE/RS (1950, p.35).

As contribuições da autora permitem salientar o caráter disciplinar da educação infantil e a sua produtividade em relação à “formação” de indivíduos em consonância com as expectativas sociais do referido período. É possível dizer, portanto, que tais instituições se estruturaram no Brasil (assim como em vários países ocidentais) com diferentes denominações e prestações de serviços de cuidado e educação diversificados, procurando atender às demandas sociais do contexto no qual estavam inseridas. Por outro lado, é possível dizer que, a partir da década de 50 do século XX, houve propostas de consolidação das propostas de implementação e expansão das instituições de educação infantil (Jardins de Infância), pois, em diferentes locais do país, começaram a surgir novas turmas, assim como publicações<sup>79</sup> a respeito da instalação e funcionamento de tais estabelecimentos. Dessa forma, percebe-se que as instituições de educação infantil passaram a fazer pauta das discussões a respeito da oferta de cuidado e educação para as crianças na primeira infância.

Sendo assim, considero importante destacar que não prosseguirei a discussão a respeito da expansão das instituições de educação infantil (e de suas problemáticas) até os dias atuais. Justifico essa escolha retomando o objetivo do capítulo, que é o de evidenciar e problematizar (algumas) condições de emergência desses estabelecimentos, para (na medida do possível) compreender algumas estratégias de exercício do poder disciplinar, assim como seus efeitos. Passo, então, a destacar, na próxima seção, (algumas) considerações para pensar a escola infantil enquanto “maquinaria” disciplinar.

---

<sup>78</sup> É Souza (2000) quem destaca que alguns artigos veiculados nas revistas pedagógicas da década de 40, divulgavam o excessivo número de crianças nas salas de aula (35 a 40 por turma) e apontavam a escassez de Jardins, defendendo a inclusão desses no sistema escolar do Distrito Federal. Para a autora, em Porto Alegre, assim como em outros grandes centros, o número de matriculados nos Jardins das (principais) escolas se mantinha elevado.

<sup>79</sup> Em 1954, o Departamento Nacional da Criança publicou o livro *Escolas : maternais e jardins de infância* – escrito pela professora Celina Airlie Nina, contendo informações sobre a instalação e funcionamento de tais estabelecimentos, segundo assegura Souza (2000).

### 3.3 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Através de incursões (escolhas e “recortes”) na história da educação, procurei enfocar (na medida do possível) algumas condições de emergência das instituições de educação infantil e suas respectivas relações com o amplo projeto de constituição da Modernidade. Pode-se dizer, portanto, que procurei evidenciar como os estabelecimentos de educação infantil se constituíram enquanto “maquinarias”<sup>80</sup> disciplinares, imanentes à sociedade, na qual obtiveram o seu estabelecimento e expansão.

Dessa forma, retomo as discussões desenvolvidas no decorrer do capítulo e saliento que tais espaços educativos foram pensados como instituições que se estabeleceram e se desenvolveram relacionadas com as práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas, que se produziram na sociedade moderna. Justificam-se, dessa forma, as contribuições de Kuhlmann Jr. (1998) quando afirma que, embora exista uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que influenciaram na constituição das instituições de educação infantil, destacam-se (entre outros fatores) a articulação dos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos enquanto uma composição de forças que possibilitou a difusão de tais estabelecimentos. Nessa perspectiva, é importante destacar que participaram como elementos da referida composição a infância, a maternidade e o trabalho feminino fora do lar, enquanto aspectos presentes na história das instituições.

Trago tais discussões com a intenção de apontar para o fato de que, conforme Veiga - Neto (2003b), o elo entre a escola e a sociedade moderna é a disciplinaridade (no que se refere tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber<sup>81</sup>). Embora o autor esteja se referindo à escola regular, penso ser possível realizar uma aproximação de tal contribuição em relação às instituições de educação infantil. À medida que as instituições de educação infantil se expandiram paralelamente ao processo de escolarização (de massas), receberam influências das escolas regulares e também estiveram implicadas na operacionalização do poder disciplinar — que teve (e tem) como intuito o desenvolvimento da “capacidade” dos indivíduos se autogovernarem.

---

<sup>80</sup> Termo usado por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992).

<sup>81</sup> Conforme Castro (2004, p.86): “em Foucault encontramos o termo ‘disciplina’ com dois usos: um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na ordem do poder (o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos”. A esse respeito ver também Varela (1996) e Veiga-Neto (1996;2003a).

Sendo assim, é possível dizer que as instituições de educação infantil operaram (e continuam operando) através de suas diferentes práticas escolares na produção de subjetividades, “ensinando” aos indivíduos formas de ser e se relacionar com o mundo no qual estão inseridos. O discurso pedagógico de socialização das crianças através da educação infantil pode ser considerado (entre outros exemplos possíveis) como uma prática de subjetivação das crianças, pois, à medida que estas entram na instituição, passam a vivenciar um processo de disciplinamento, que é peculiar às instituições de seqüestro<sup>82</sup>. Justifica-se, dessa forma, o dito por Veiga-Neto (2003b), quando afirma que a escola (incluo também as escolas infantis) “funcionou e continua funcionando como uma fábrica que fabricou e continua fabricando novas formas de vida”. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que muitas das práticas que são desenvolvidas nessas instituições não têm somente o objetivo de que as crianças aprendam melhor, mas também o de que sejam “produzidos” (novos) sujeitos.

Desse modo, penso ser possível dizer que os ditos que auxiliaram na organização da trama do presente capítulo podem-nos ajudar a pensar e a problematizar as instituições de educação infantil desde a sua “entrada em cena”, como estabelecimentos disciplinares que possuem uma relação imanente com a sociedade da qual fazem parte. A partir das discussões desenvolvidas, ressalto que, no próximo capítulo, estarei apresentando a instituição em que foi desenvolvida a pesquisa de campo, assim como problematizando as suas funções disciplinares enquanto instituição de seqüestro.

---

<sup>82</sup> A discussão a respeito do conceito de instituição de seqüestro será desenvolvida no capítulo intitulado A Casa Amarela, a partir das contribuições de Foucault (2003a).

É uma casa grande, de cor amarela, com janelas brancas. Tem uma cerca ao lado. De longe, você vai ouvir o barulho das crianças e dos adultos. Você também vai enxergar uma senhora no portão de entrada. Ela fica sempre sentada na frente da casa, cuidando a entrada e saída das crianças. Siga a rua sem asfalto até o final. Atravesse o cruzamento do Distrito Industrial e verá uma avenida asfaltada. Na metade desta avenida, você vai enxergar um Posto de Saúde da Prefeitura. A casa que você procura fica ao lado do posto (Diário de Campo, 04/07/03).

Trabalho na casa desde que foi inaugurada. Isso já faz seis anos. Eu sou a funcionária mais antiga. A casa funciona em período integral e atende crianças das classes populares. Todas as pessoas que chegam vêm sempre na cozinha me visitar. Tem gente que vem para tomar café, para comer, e até para conversar como você está fazendo (Diário de Campo, 04/07/03).

O que diferencia a casa amarela<sup>84</sup> das residências que fazem parte das cidades? Este estabelecimento seria uma casa de passagem? Um orfanato? Uma organização não governamental (ONG)? Um Conselho Tutelar? Essa instituição, conforme as informações de um morador da comunidade, está localizada ao lado de um Posto de Saúde Municipal em uma vila próxima a um Distrito Industrial. O relato de uma funcionária sinaliza que a casa funciona em período integral atendendo crianças das classes populares. As vozes desses interlocutores fornecem as primeiras pistas.

Na parede externa da casa, ao lado do portão de entrada, uma placa de metal cobre toda a extensão da parede e nela destacam-se as iniciais E.M.E.I (Escola Municipal de Educação Infantil). A informação dissipa as dúvidas surgidas anteriormente, pois revela que a casa é uma instituição educacional. Kohan (2003), ao discutir as instituições escolares, enfatiza que esses locais não se propõem apenas a transmitir conhecimentos, mas a formar pessoas e produzir certos tipos de subjetividades. A contribuição do autor permite delinear as primeiras diferenças entre a Casa Amarela e as moradias com as quais temos contato em nosso cotidiano. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, no exercício diário de suas atribuições específicas, as escolas infantis podem operar funções que não estão circunscritas apenas na

---

<sup>83</sup> A versão preliminar deste capítulo foi apresentada no *II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: pensar, inventar, diferir*, realizado de 16 a 19 de agosto de 2004 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e no *Seminário internacional Michel Foucault : perspectivas*, realizado de 21 a 24 de setembro de 2004 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<sup>84</sup> Destaco que a Escola Municipal de Educação Infantil em que foi desenvolvida a pesquisa de campo para a escrita desta Dissertação de Mestrado será nomeada como Casa Amarela. A escolha desta nomenclatura visa a atender o princípio ético de preservação do nome da instituição.

tríade cuidar, educar e brincar (presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCNEI<sup>85</sup>).

A Casa Amarela faz parte da Rede Municipal Escolar da cidade de Cachoeirinha<sup>86</sup>. Este estabelecimento foi inaugurado em 1996 e, desde então, funciona 12 horas diárias atendendo crianças com idade entre dois e seis anos, oriundas da periferia urbana da cidade. O atendimento às crianças é realizado por uma equipe de funcionárias, distribuídas entre os cargos de pedagoga, educadora, atendente de creche, diretora e vice-diretora. Os serviços de cozinha, manutenção e limpeza da instituição são realizados por uma equipe de oito funcionárias que trabalham em período integral.

A figura da casa é utilizada para analisar a Escola de Educação Infantil, no âmbito das instituições denominadas por Foucault (2003a) como sendo de seqüestro. Nesse sentido, o filósofo, ao abordar o conceito de instituição de seqüestro, na Conferência V de sua obra *A verdade e as formas jurídicas* se refere à prisão, ao hospital, à fábrica, à escola e à oficina como estabelecimentos que têm como função o controle do tempo, do espaço e dos corpos dos indivíduos. No âmbito desta pesquisa, opero com este conceito na análise da escola de educação infantil, no exercício de suas funções cotidianas. Justifico a utilização desse conceito, devido à possibilidade de analisar as operações de individualização disciplinar, que produzem novas subjetividades através de ações que passam a ser vistas de forma *naturalizada* no trabalho educativo junto às crianças de zero a cinco anos de idade, pois conforme Barbosa (2000), a escola infantil, mesmo não estando diretamente associada às escolas regulares, se apropriou de muitas de suas estratégias de funcionamento.

Desse modo, ressalto que Foucault (2003a), ao estudar as transformações<sup>87</sup> de certas práticas institucionais, enfoca que, principalmente em algumas instituições, como a prisão, a escola, o quartel e o asilo, existe uma passagem das punições violentas como os castigos corporais para o disciplinamento, produzindo corpos dóceis. Ele mostra os deslocamentos que

---

<sup>85</sup> Nesse sentido, é interessante ressaltar a pesquisa apresentada por Bujes (2002) em sua obra *Infância e maquinarias*, resultante de sua Tese de Doutorado em Educação. A autora, ao analisar os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, procura discutir como o sujeito infantil foi (e é) fabricado, assim como os efeitos que tal fabricação teve (e tem) na constituição das posições de sujeito que o mesmo ocupa.

<sup>86</sup> Conforme informações presentes no site <<http://portal.cachoeirinha.rs.gov.br:8888/home/>> : Cachoeirinha está a 17 km de Porto Alegre, e sua população é de 113.531 habitantes (População estimada – 2003 – IBGE). O município tem uma área de 43,77 km<sup>2</sup> (Fonte: IBGE). A cidade é uma alternativa para as pessoas que pretendem ficar próximas a Porto Alegre, pois está situada em um ponto estratégico na região metropolitana do Estado. O fácil acesso aos municípios vizinhos é o que faz de Cachoeirinha uma “cidade grande”. É importante ressaltar que a rede escolar municipal é constituída por dezoito escolas de ensino fundamental, uma escola de educação especial e sete escolas de educação infantil.

<sup>87</sup> Destaco que as transformações das práticas institucionais ocorreram na passagem do Antigo para o Novo Regime. Foucault nomeia como Antigo Regime o período histórico que vai do final do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789) e de Novo Regime o que lhe sucede.

ocorreram nos mecanismos de controle dos indivíduos e da população no século XVIII, para fugir dos excessos do poder soberano, que muitas vezes levava à morte dos súditos, gerando a estatização e difusão de um poder moralizante e da reclusão para a correção das condutas dos indivíduos. Nesse sentido, cabe destacar que da articulação das referidas estratégias de poder, constituiu-se especialmente no século XIX uma *sociedade disciplinar*.

Nessa perspectiva, Foucault (1987) mostra que, a partir do século XVIII, surgem técnicas de poder centradas nos corpos dos indivíduos. Tais técnicas tomam o corpo de cada indivíduo, em sua existência espacial e temporal. Essa invenção técnica se constitui uma nova maneira de gerenciar os homens e de controlar suas multiplicidades, aumentando o efeito útil de seu trabalho e sua atividade. No intuito de apresentar as condições que possibilitaram o aparecimento das prisões, o referido autor discute as formas de reclusão características do século XVIII na França e Inglaterra, diferenciando-as do seqüestro. Ao discutir a técnica francesa do internamento<sup>88</sup> e o procedimento de controle do tipo inglês<sup>89</sup>, ele demonstra que essas reclusões tinham como propósito a exclusão e a marginalização dos indivíduos. Posteriormente, apresenta a mudança que ocorre nas instituições que aparecem no século XIX, afirmando que essas apresentam o propósito de incluir os indivíduos para fixá-los. A ação dessas instituições garante a “produção” em função de uma determinada norma, ou seja, a fábrica liga os indivíduos a um aparelho de produção, o hospital psiquiátrico liga os indivíduos a um aparelho de correção e a escola fixa os alunos a um aparelho de transmissão do saber. Dessa forma, pode-se compreender que o seqüestro dos corpos visa à inclusão e normalização, já que é enquanto indivíduo que se entra nessas instituições.

Conforme Foucault (2003a), as instituições de seqüestro fazem parte de uma rede de instituições intraestatais, que se encarregam da dimensão temporal da vida dos indivíduos, implicando o controle e a “quase” totalidade do tempo dos mesmos, através do exercício do

---

<sup>88</sup> A técnica francesa de internamento ocorrida na França, conforme Foucault (2003a), foi um processo diferente do modo de controle exercido na Inglaterra. Isto se explica pelo fato de que os franceses possuíam um forte aparelho de Estado que os ingleses no século XVIII já não possuíam. O aparelho de estado monárquico francês estava apoiado em um instrumento judiciário clássico (parlamentares, cortes, etc.) e um para-judiciário (polícia). A polícia possuía como elementos dos seus aspectos institucionais as *lettre-de-cachet*. A *lettre-de-cachet* se constituía uma ordem do rei que se dirigia a uma pessoa, obrigando-a a fazer alguma coisa. Na maioria das vezes, era utilizada como um instrumento de punição.

<sup>89</sup> A partir da segunda metade do século XVIII, formaram-se grupos espontâneos de pessoas que se atribuíam a tarefa de criar para eles próprios instrumentos para assegurar a ordem. Eram grupos constituídos por dissidentes do anglicanismo (os *quackers* e os metodistas), que se encarregavam de organizar a sua própria polícia e exercer a dupla tarefa de vigilância e assistência. Tratava-se de grupos de vigilância espontânea com origem e funcionamento religiosos. Esses grupos quase populares utilizavam essa estratégia de vigilância como forma de escapar do poder político que era sangüinário. No fim do século XVIII, há um deslocamento, pois serão as pessoas mais ricas (aristocracia, bispos, duques) que irão formar os grupos (ligas) para supressão dos vícios. Trata-se de uma estatização dos grupos de controle, uma “passagem” da moralidade à penalidade (FOUCAULT, 2003a).

poder disciplinar. Ao contrário de uma punição exacerbada encenada enquanto espetáculo, o poder que é exercido nas instituições baseia-se na invisibilidade, na regulamentação do tempo, na localização dos corpos no espaço, possibilitando o *controle*, o *registro* e a *produção de saber* sobre os indivíduos que se encontram dispostos em seu meio.

Essas instituições possuem três funções que as caracterizam no processo de seqüestro dos corpos. A primeira função imprime ritmos e controla o tempo do corpo, visando a extrair a totalidade do tempo do indivíduo. Sejam elas instituições pedagógicas, penais, médicas ou industriais, todas estão implicadas no controle da dimensão temporal do corpo e da vida das pessoas, constituindo sua força produtiva. Conforme Elias (1998), os indivíduos passam por um longo processo de disciplinamento em relação à compreensão do tempo enquanto categorias: desde pequenos, aprendem a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. Ele enfatiza que a criança, ao crescer, vai-se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter “coercitivo” ela experimenta desde cedo em suas vivências cotidianas. Este controle do tempo exercido pelas instituições pode ser visto em sua positividade<sup>90</sup>, já que esse “aprendizado” será um elemento imprescindível para o convívio em sociedade, conforme destaca o autor:

se, no decorrer dos seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio da sociedade (ELIAS,1998, p.14).

Esse processo explicita uma das formas de como o processo civilizador contribui para “formação” dos indivíduos. Verifica-se a transformação da “coerção” exercida pela instituição social do tempo, em um sistema de autodisciplina que compreende toda a existência do ser humano, pois é preciso que o tempo em que ocorrem as experiências individuais seja ordenado.

Para Foucault (2003a), a segunda função das instituições de seqüestro associada ao controle do tempo, consiste no controle dos corpos. Para que esse controle ocorra da forma mais econômica possível, é preciso disciplinar os corpos. Dessa forma, podemos dizer que existe uma especialidade peculiar a cada instituição: as escolas são feitas para ensinar; os

---

<sup>90</sup> A positividade não deve ser compreendida no sentido tradicional de um juízo de valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de produzir alguma coisa. Ewald (2000, p. 44) corrobora com o referido argumento ao ressaltar que: “o poder batalha, mesmo quando parece não haver resistências; exerce-se como se houvesse sempre resistências. E não apenas por previsão, prudência ou precaução, mas porque ele é menos um aparelho de repressão que um aparelho de produção. A tarefa primeira do poder é positiva: produzir. Só depois, e por consequência, é que será necessário reprimir, mas sempre em vista de efeitos úteis e positivos, o que Foucault chama gerir”.

hospitais, para curar; as prisões, para punir; dentre outros possíveis exemplos. Esses espaços especializados apresentam funções que extrapolam suas finalidades aparentemente precisas.

Os corpos que fazem parte das instituições devem ser formados, reformados, corrigidos, enfim, qualificados para trabalhar. São corpos controlados, que devem se tornar força de trabalho, corpos marcados pelas histórias que carregam, pelas marcas na pele, nos pêlos, nos traços, nos gestos, nas posições de sujeito<sup>91</sup> que ocupam. Goellner (2003) afirma que o corpo é também o seu entorno, a roupa e os acessórios, as modificações que nele se realizam, as imagens que dele se produzem, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos incorporados nele, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos, dentre outras ilimitadas possibilidades a serem descobertas. Reiterando o que foi dito em capítulos precedentes, ressalto que os corpos são entendidos como construções sociais, “superfície de inscrição dos acontecimentos”, pois se relacionam com as formas como as culturas os produzem. Essa compreensão possibilita pensar a vulnerabilidade dos mesmos em relação aos locais em que se dispõem. Eles podem ser percebidos de formas diferentes dependendo do contexto cultural em que se encontram ou do local em que estão. Esses corpos, dentre várias possibilidades, podem ser corpos escolares “regulados/disciplinados pelos horários de levantar para ir à escola, de comer, de perguntar, de ir ao banheiro” (SANTOS, 2001, p.80), corpos operários cujos gestos rápidos manuseiam máquinas, corpos atléticos trabalhados através de exercícios físicos rigorosos, corpos prisioneiros encarcerados em celas superlotadas, enfim, corpos produzidos e “controlados”.

O controle do tempo e dos corpos se articulam com a instalação de um poder polimorfo (que se apresenta sob numerosas formas) composto pela articulação das dimensões econômica, política e judiciária. Para Foucault (2003a, p.121), “trata-se de um poder de extrair um saber sobre os indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por diferentes poderes”. Este poder opera simultaneamente de duas formas: por um lado, extrai dos indivíduos saberes por eles constituídos nas experiências pelas quais passaram e que serão readaptados a novas normas; por outro lado, observando, classificando, comparando os indivíduos, registrando e analisando os seus comportamentos. Assim, esse poder permite, ao mesmo tempo, um saber do indivíduo e um saber sobre o indivíduo.

A partir da exposição a respeito das instituições de seqüestro e suas características, destaco que o objetivo deste capítulo será o de (des)naturalizar e problematizar a escola de

---

<sup>91</sup> Utilizo o termo *posições de sujeito* procurando expressar que não existe um sujeito transcendental, pré-discursivo, pois cada discurso põe o sujeito em uma determinada posição. Dessa forma, pode-se conceber a subjetividade como sendo construída, fragmentada, já que o sujeito é pensado como sendo correspondente a discursos que podem ser diversos e contraditórios (SILVA, 2000a).



educação infantil, nomeada como Casa Amarela, no que se refere à (re)significação do controle dos tempos, controle dos corpos e exercício do poder epistemológico no âmbito institucional e microscópico. Este empreendimento analítico será realizado a partir das “vozes” dos/das diferentes “personagens” que fazem parte do contexto da instituição, assim como da própria problematização dos “modos” de ver do pesquisador. Destaco que, embora as análises sejam inspiradas sob uma perspectiva foucaultiana, esta é uma operação analítica que se refere a um objeto, tempo e lugar diferente do abordado pelo autor. Dessa forma, posso dizer que tomo as contribuições de Foucault como ferramentas de análise, pois procurarei perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem na escola infantil ao invés de ensaiar alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Sendo assim, apresento a seguir a composição deste capítulo, que é constituído por quatro seções. A primeira seção intitulada *O Tour* apresenta e discute a organização temporal e espacial da Casa Amarela a partir dos “modos de ver” de uma criança e da representante da mantenedora na instituição (SMEP). A segunda seção intitulada *A Praça* aborda as formas de organização e regulamentação do espaço de recreação enfatizando a resistência operada por uma mãe. A terceira seção intitulada *A Reunião* discute um encontro realizado entre a equipe diretiva da escola e o pesquisador, através do qual são posicionadas as crianças em relação ao comportamento e proveniência social. *Apenas uma casa (?)* é o título da última seção, que procura evidenciar a positividade da ação do poder disciplinar retomando aspectos abordados no decorrer das análises empreendidas no capítulo.

#### 4.1 O TOUR

A palavra *tour*, conforme o dicionário *Password* (2002, p.577), pode significar *visita*, dependendo do contexto em que esteja empregada. Dessa forma, “Um *tour* pela Casa Amarela” se refere à primeira visita oficial do pesquisador à instituição em que foi realizado o trabalho de campo para a “produção” dos dados. O *tour* foi guiado por um menino de cinco anos de idade e, logo após, pela representante da Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa (SMEP). Os dois “personagens” mostraram a Casa Amarela a partir das formas como se relacionavam com a instituição e das posições de sujeito que ocupavam naquele momento em que foi realizado o trabalho. As peculiaridades dos modos de “ver” dos guias serão apresentadas através da transcrição das gravações e dos registros do diário de campo,

que foram realizados no momento da visita. Tais dados serão problematizados a partir da análise empregada.

Ao chegar pela primeira vez à Casa Amarela, não havia pessoas disponíveis naquele momento para me atender, pois todos componentes da equipe diretiva estavam em reunião, conforme relato da educadora do maternal. A medida encontrada pela profissional foi solicitar a um menino que estava passando pelo corredor guiar o visitante desconhecido. A solicitação da educadora foi clara: “Mostra nossa escola para este moço. Ele não conhece nada. Explique tudo o que ele perguntar e, assim que terminar, volte para caixa de areia com seus colegas”. (Diário de Campo, 26/09/2003, p.10). O menino ficou preocupado com o tempo que seria empreendido no *tour*, pois estava envolvido com seus colegas na construção de castelos de areia. Após ouvir a orientação da educadora, ele rapidamente fez sinal com a mão e disse<sup>92</sup>:

**Carlos:** Vem logo, me segue. Eu te mostro tudinho. Aqui é o salão, onde tem as festas.  
**Pesquisador:** Vocês brincam neste lugar?  
**Carlos:** Não. Aqui a gente só faz fila. A gente brinca só no pátio.  
**Pesquisador:** E quem assiste a essa televisão aqui no salão?  
**Carlos:** Os pequenos assistem de manhã a Xuxa. (O menino segue em frente).  
**Pesquisador:** Volta aqui. Gostaria de saber o que tem neste corredor.  
**Carlos:** Não tem nada para ver no corredor. As professoras colam os trabalhos na parede e as notícias (referindo-se ao mural de recados da direção).  
**Pesquisador:** Então, vamos em frente.  
**Carlos:** Aqui é o lugar onde as tias fazem a nossa comida (cozinha). A gente come aqui fora (refeitório). Essa é a mesa da minha turma. Aqui é o lugar onde eu sento.  
(O menino abre uma porta)  
**Pesquisador:** Que legal! Quantas motos! Vocês andam nestas motos?  
**Carlos:** Os pequenos andam de moto aqui nesta sala, mas eu gosto mesmo é de ir lá fora na praça.  
**Pesquisador:** Vamos ver.  
**Carlos:** Olha que linda (mostrando a praça)! A gente brinca aqui.  
**Pesquisador:** Você vem brincar aqui todos os dias?  
**Carlos:** Não podemos vir todos os dias. A gente vem às vezes.  
**Pesquisador:** E por que não?  
**Carlos:** A prô disse que fica muita criança misturada e a gente acaba batendo nos outros. Vamos na sala de aula?  
**Pesquisador:** Sim. Vamos até lá.  
(O menino corre em direção à sala. A sala de aula está vazia, pois os colegas estão brincando na caixa de areia).  
**Carlos:** Aqui é onde a gente faz os trabalhos.  
**Pesquisador:** E esse espelho na parede, vocês usam?  
(O menino faz caretas no espelho e eu inicio uma imitação, seguida de risos).  
**Carlos:** A Júlia quebrou o espelho. A prô ficou bem braba e disse que a mãe dela vai pagar. Mas agora elas já estão de bem.  
**Pesquisador:** Que bom!  
**Pesquisador:** E esse armário grande, cheio de materiais?  
**Carlos:** Tem também um banheiro (risos).  
**Pesquisador:** Não tem porta?

<sup>92</sup> Os diálogos que servirão de dados para análise desta seção foram transcritos da gravação realizada em 04/07/03.

**Carlos:** Não tem porta. A professora sempre fica espiando (risos)  
**Carlos:** Pega a caixona que está lá em cima do armário (apontando para caixa na última prateleira do armário).  
(Pego a caixa, abro e coloco em cima da mesa).  
**Pesquisador:** Olha só, um monte de brinquedos.  
**Carlos:** Eu gosto dos carrinhos de corrida, mas a gente não pode levar para o pátio.  
**Pesquisador:** Por quê?  
**Carlos:** Tu sabe né? (pausa). No pátio estraga.  
**Carlos:** Tu quer ver o meu irmão?  
**Pesquisador:** Quero sim. Onde ele está?  
**Carlos:** Na sala dos pequenos.  
(O menino saiu correndo e abriu a porta de outra sala. O irmão do menino estava tomando mamadeira).  
**Carlos:** Aquele é meu irmão (o menino aponta para o irmão).  
**Carlos:** Vamos agora para caixa de areia. Já mostrei tudo. Você pode me ajudar a fazer um castelão de areia, bem grandão?  
**Pesquisador:** Sim, vamos à caixa de areia. Faremos um castelo da sua altura (risos).  
Iniciei uma aproximação com o grupo, por intermédio do menino, que fez questão de me apresentar para todos os colegas e solicitar a minha ajuda para construção de inúmeros castelos de areia. Desta forma, iniciei o que Corsaro (1997) chama de *entrada no terreno*.

O menino enquanto guia do *tour* selecionou alguns espaços da Casa Amarela para serem conhecidos pelo visitante, mostrando a funcionalidade dos lugares em que são distribuídas as crianças e funcionárias da instituição no cotidiano escolar. Essa distribuição implica que os corpos não estejam dispersos, mas distribuídos no espaço para que o poder atinja a todos de maneira minuciosa. Assim, na casa organiza-se o espaço, segundo o princípio do quadriculamento<sup>93</sup>, cujo preceito é que cada indivíduo esteja no seu lugar e que em cada lugar haja um indivíduo.

Desde que entram na escola, crianças e profissionais “aprendem” que existem espaços diferenciados para serem ocupados na realização das atividades e que estes são regulados por um cronograma preciso de utilização. O espaço disciplinar tem a tendência de se dividir de acordo com os corpos ou elementos que se precisam repartir, conforme afirma Foucault (1987). Para que efetivamente essa organização ocorra, as repartições devem ser precisas. Dessa forma, será possível saber onde e como encontrar os indivíduos, vigiar os comportamentos, realizar comunicações, estabelecer presenças e ausências, constituindo assim um espaço analítico.

Os modos como o menino percebe a repartição e distribuição dos indivíduos no espaço da casa podem ser observados através de algumas informações prestadas por ele ao visitante:

<sup>93</sup> Conforme Veiga-Neto (2001, p.14), o “quadriculamento não é uma questão puramente geométrica e não deve ser deixado ao acaso; ele não deve gerar células homogêneas. Ao contrário, cada quadrícula deve guardar certa correspondência à sua função, no conjunto da rede da qual ela faz parte. A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa;”.

“Aqui a gente só faz fila. A gente brinca só no pátio” (se referindo ao salão de festas); “Aqui é o lugar onde as tias fazem a nossa comida (cozinha)”; “A gente come aqui fora (refeitório); Essa é a mesa da minha turma. Aqui é o lugar onde eu sento”; “Aqui é onde a gente faz trabalhinhos” (referindo-se à sala de aula). Esse princípio de localização, que tem a repartição dos espaços como referência fundamental, codifica a arquitetura da instituição educacional. Os lugares passam a ser determinados e definidos, sobretudo para criação de espaços úteis. Reporto-me a Foni (1998), que, após pesquisar a organização dos espaços<sup>94</sup> nas instituições de educação infantil, enfatiza que “a grande maioria das creches apresenta uma estrutura arquitetônica parecida com a dos sanatórios, que assegura, quase que exclusivamente, ar, luz, espaços vazios e facilmente laváveis” (p.142). São espaços úteis que permitem a utilização por diferentes grupos em períodos determinados, limpeza e observação constante das crianças.

A compreensão da funcionalidade dos espaços é reconhecida pelo guia, que orienta o pesquisador a respeito da rotina de utilização dos mesmos. O critério utilizado por ele para explicar essa utilização é a diferenciação das crianças entre pequenas e grandes. Essa informação é observada no momento em que relata: “Os pequenos andam de moto nesta sala” (sala de recreação); “Os pequenos assistem de manhã Xuxa (salão)”; “O meu irmão está na sala dos pequenos” (sala do Maternal 1). A partir das informações prestadas pelo guia, apresento alguns questionamentos: Na Casa Amarela, quem são as crianças nomeadas como pequenas? Como se exerce a diferenciação etária das crianças enquanto prática institucional? De que forma o exercício da nomeação dos alunos entre grandes e pequenos repercute no funcionamento da escola e na utilização dos espaços?

A partir dos questionamentos, é interessante esclarecer que os pequenos a quem se refere o menino são as crianças na faixa etária dos dois aos quatro anos, que se encontram distribuídas nos grupos de Maternal 1 e 2 (M1 e M2). A nomeação das crianças do maternal como pequenas e dos grupos subsequentes como grandes é uma prática institucional, que pode ser observada na explicação da professora a respeito da utilização dos espaços da casa: “As coisas aqui funcionam direito. Tudo tem o seu horário certo. Não misturamos as crianças, pois elas são agrupadas por idade. Em relação ao uso das salas, acontece também uma distribuição. Até os meus pequenos já sabem os lugares [salas] que podemos usar e os que são de uso dos grandes” (Diário de Campo, 26/09/03).

---

<sup>94</sup> Em relação a essa temática, recomendo a leitura de Horn (2004), em sua obra *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil* (Artes Médicas) - explicita o processo de (re)invenção vivenciado por professoras através de mudanças introduzidas na organização do espaço e das novas interações e reflexões realizadas por elas. As problematizações propostas pela autora permitem ao leitor, adentrar os ambientes das salas de Educação Infantil e perceber a rede de fatores que os compõem.

O menino e a professora explicitam a organização de um espaço serial<sup>95</sup>, que determina os lugares dos indivíduos, tornando possível o controle de cada um e o trabalho de todos. Em relação à organização serial, Foucault (1987) afirma que esta faz funcionar o espaço escolar como uma máquina capaz de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. Conforme o dicionário Houaiss (2002, p.2554), *serial* pode ser entendido em uma de suas acepções como relativo ou pertencente à série, disposto em série, seriado. Enquanto *série* (HOUAISS, 2002 p.2554) pode significar quantidade de fatos ou coisas da mesma classe que se apresentam um após o outro em sucessão espacial ou temporal. Assim considerando, pode-se observar que a Casa Amarela enquanto instituição disciplinar implica o seqüestro dos corpos e é organizada através da distribuição das crianças no espaço através dos agrupamentos relativos à faixa etária (M1 2-3 anos; maternal M2 3-4 anos; pré A 4-5 anos; pré B 5-6 anos), e também da regulamentação do uso dos espaços. Nesse sentido, a distribuição espacial é sempre uma questão relacional, a fim de que se tenha maior economia na circulação do poder disciplinar.

A distribuição das crianças por faixa etária pode ser entendida como uma operação de individualização. A partir desse processo de individualização, as crianças se tornam detalhadamente caracterizadas, pois é exercida uma função singularizadora atribuindo a cada sujeito determinadas características, marcas, traços que se tornam peculiares. Tal processo permite que os elementos que compõem as massas (as crianças que entram na Casa Amarela) possam ser divididos em partes, para serem melhor esquadrihados, conhecidos e codificados. O múltiplo é decomposto e analisado, para que possa ser transformado em classes, categorias e grupos em um processo de ordenação da multiplicidade. A massa, dessa forma, é (re)composta; torna-se uma massa homogênea formada por elementos individualizados, pois, assim, podem-se reconhecer todos e cada um dos sujeitos, para, certamente, melhor governá-los (FOUCAULT, 1987). Esses agrupamentos das crianças por faixa etária permitem: a organização dos espaços; a articulação do planejamento das profissionais envolvidas com as crianças; a previsão do número de auxiliares em cada sala de aula; a regulamentação dos horários de alimentação, higiene e pátio; a definição dos usos dos espaços da casa; a

---

<sup>95</sup> Foucault (1987), ao se referir ao conceito de espaço serial, utiliza como exemplos dessa prática de distribuição dos indivíduos a organização dos exércitos, das escolas e dos hospitais. Em relação às escolas, ele enfatiza que a ordenação das fileiras no século XVIII se apresenta como a “nova” forma de organização que começa a definir a repartição dos indivíduos na ordem escolar. Essa forma de distribuição diferencia-se do funcionamento das escolas do século XVII em que os alunos estavam aglomerados e os professores não conseguiam atender todos ao mesmo tempo. Destaco que utilizo o conceito de espaço serial nesta dissertação em relação à distribuição dos indivíduos no espaço físico da instituição (salas de aula) e em relação ao tempo (divisão das crianças por faixa etária), conforme a distribuição das crianças por idade.

elaboração do cardápio semanal; a formação continuada das profissionais através da assessoria pedagógica municipal, etc.

A repartição das crianças, enquanto processo de individualização, pode ser compreendida como uma demonstração da vontade de poder que as pessoas que estão na casa têm sobre as ações alheias. Assessora, professoras, equipe diretiva, pais, crianças e funcionárias encontram-se em um regime de práticas através das quais o poder atua, funciona e se espalha capilarmente. No interior dessas relações de poder, todos os membros participam, são ativos, sujeitos num “mesmo” jogo. Para que ocorra efetivamente esse exercício de poder na instituição, o saber entra como elemento que “conduz” o poder, de forma que exista consentimento de todas as pessoas que estão em sua rede.

Considerando a participação dos sujeitos nas relações de poder, é produtivo prosseguir o *tour*, através da rota definida pela assessora da SMEP<sup>96</sup>. A rota guiada pela representante da mantenedora demonstra modos peculiares de ver a organização do tempo, do espaço e o controle dos corpos das crianças. Após ser apresentado por Carlos aos seus colegas e de construir inúmeros castelos de areia, sentei embaixo de uma árvore para realizar algumas gravações e observar a turma que estava voltando para sala de aula. Depois de alguns minutos, senti um toque no ombro seguido do convite:

**Assessora:** Oi, Rodrigo, tudo bem contigo? Vamos conhecer o espaço da Casa?

**Pesquisador:** Tudo bem. Já fiz uma visita com o Carlos. Com certeza, ele foi um bom guia. Eu gostaria de conhecer a professora da turma, pois eles estavam com a auxiliar.

**Assessora:** Hoje, infelizmente, você não vai poder conhecer a professora. Deixamos essa tarefa para semana que vem. Não posso adiantar nada hoje, mas estamos vivenciando uma situação delicada nesta turminha.

**Pesquisador:** Ok! Então vamos seguir em frente.

A assessora abriu a porta da sala de aula das crianças do nível B.

**Assessora:** Essa é a turma dos grandes. Eles ficam somente no turno da tarde na Casa e tem uma professora formada em Pedagogia.

(A professora continuou realizando um trabalho de pintura com as crianças e se manteve calada.).

**Assessora:** Observa bem este banheiro e me diga se é apropriado para Educação Infantil.

**Pesquisador:** Penso que pode ter vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças e em maior quantidade, já que o espaço é amplo.

**Assessora:** Não tem nada do que é preciso. Prometeram que irão arrumar, mas não sabemos quando isso vai acontecer.

**Pesquisador:** O banheiro não tem porta?

**Assessora:** Você sabe como são as crianças nesta fase de exploração. Preferimos banheiros sem portas, para a professora não perder de vista as crianças. Imagina eles com a porta fechada.

Saímos da sala de aula e paramos em um espaço amplo, no qual as crianças brincam quando chove (um pátio interno) para onde confluem quatro salas de aula.

**Assessora:** Você está vendo este corredor de vidro?

**Pesquisador:** Sim. Você sabe por que fizeram desta forma?

<sup>96</sup> O diálogo com a assessora da SMEP foi transcrito de gravação realizada em 04/07/03.

**Assessora:** Este corredor foi feito todo de vidro e ninguém pensou que as crianças pudessem quebrar e se machucar. O pessoal da escola gostou da idéia, pois disseram que assim é possível enxergar as crianças circulando pelo corredor, mesmo quando estão do lado de fora da Casa. Eu definitivamente não gostei disto, mas aceitei porque o pessoal aqui insistiu. Acredito que existam outras formas menos perigosas de controlar as crianças. A assessora seguiu em frente e abriu a porta da sala de vídeo.

**Assessora:** Essa é a salinha de vídeo da Casa. É uma sala pequena como você pode ver. Tem este sofá para as crianças sentarem, a TV nova que compramos e o tapetão para quem quiser assistir ao filme deitado.

A assessora seguiu em frente, apontou para a dispensa onde as máquinas de lavar roupa estavam em pleno funcionamento. Em seguida, sentamos no refeitório para continuarmos a conversa.

**Assessora:** Este é o lugar que eles gostam. É onde servimos a comida.

**Pesquisador:** Todas as crianças vêm ao refeitório?

**Assessora:** Os menores tomam mamadeira e comem na sala de aula. As professoras trazem os pequenos para irem aprendendo a usar este espaço sem sujar o chão. As turmas aos poucos vão aprendendo. No começo, eles deixam cair a comida no chão, enfiam a mão no prato, mas depois aprendem a se comportar direitinho. Também em casa muitos não têm nem mesa, e muito menos comida (pausa).

**Pesquisador:** As professoras utilizam os espaços da Casa para realizar a exposição dos trabalhos das crianças? (o questionamento foi realizado porque visualizei cartazes sobre alimentação saudável, nas paredes do refeitório).

**Assessora:** Você está perguntando por causa destes cartazes na parede?

**Pesquisador:** Sim.

**Assessora:** As professoras usam a sala de aula. Tem mural para pendurar os trabalhos. Se deixarmos livre, elas colam os trabalhos das crianças em todos os lugares. Temos que manter uma imagem mais organizada da instituição. Esses cartazes foram colados na parede, porque foi uma orientação da nutricionista, que realizou um trabalho de formação com as cozinheiras, professoras, educadores e funcionárias.

(A assessora foi chamada pela secretária da Casa)

**Assessora:** Rodrigo, terei que participar da reunião sobre a “turminha”. Parece que o problema é complicado. Aguarda alguns minutos, que eu te chamo para você conversar com a diretora e vice-diretora.

**Pesquisador:** Tudo bem, vou ficar na praça observando as crianças.

**Assessora:** Escolheu um bom lugar. O lugar que as crianças da turminha da pesada mais gostam de ficar. Elas se sentem soltas, como nas ruas da vila onde moram.

O convite da assessora foi objetivo: “Vamos conhecer os espaços da casa?” A escolha dos espaços, como eixos norteadores da visita que seria empreendida, evidencia que estes locais expressam e refletem, para além de sua materialidade, determinadas concepções a respeito da educação das crianças. Estes espaços “educativos” estão dotados de significados que transmitem estímulos, conteúdos, valores, ao mesmo tempo em que impõem suas leis enquanto organizações disciplinares. Escolano (2001) destaca, em seus estudos a respeito da arquitetura escolar enquanto programa educacional, a existência de uma espacialização disciplinar, que pode ser observada na separação das salas de aula assim como na disposição dos móveis. Essas formas de organização nomeadas pelo autor facilitam a rotina das tarefas, a economia do tempo, fazendo com que a escola seja um continente de poder.

A espacialização disciplinar não é apenas um cenário planejado a partir de concepções pedagógicas, nas quais se situam as pessoas que estão envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem, para a realização de um repertório de ações. Essas formas de organização do espaço podem ser consideradas por si mesmas como um programa que institui em sua materialidade valores como os de ordem, vigilância e disciplina. A visita orientada pela assessora iniciou na turma de educação infantil do nível B, para apresentação e observação criteriosa do banheiro das crianças. O espaço era amplo, composto por dois vasos sanitários em tamanho grande (uso adulto) e uma pia para realização da higiene. O questionamento da assessora foi incisivo: “Observa bem este banheiro e me diga se é apropriado para educação infantil”.

No momento em que foi realizado o questionamento, pôde-se perceber que a figura do pesquisador estava sendo vista como “detentora” de um saber que poderia respaldar a resistência da assessora em relação à organização dos banheiros. A resposta de que o banheiro poderia ter vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças e em maior quantidade devido ao tamanho do espaço físico evidenciou um saber a respeito da organização das escolas de educação infantil. Torna-se relevante problematizar a informação prestada à assessora, (des)naturalizando este saber<sup>97</sup>, já que a organização de espaços “adequados” às crianças é uma construção cultural, que expressa e reflete determinados discursos oriundos da Psicologia e Pedagogia<sup>98</sup>. A definição das formas de organização dos espaços das instituições, conforme a resolução nº. 246 de 2 de junho de 1999 artigo 10 – IV, orienta que os ambientes destinados à Educação Infantil devem ter: “sanitários individuais, próprios para a criança, em número suficiente e com local para higiene oral, preferencialmente situados juntos às salas, com iluminação e ventilação direta, não devendo as portas conter chaves ou trincos”. A orientação da resolução a respeito da organização dos banheiros nas escolas de educação infantil, assim como a sugestão do pesquisador, podem ser considerados saberes “produzidos” através do/da estudo/pesquisa sobre as crianças e seus modos de viverem e se relacionarem em espaços públicos e privados. Conforme Foucault (2003a), assim vemos como se forma um saber extraído dos próprios indivíduos a partir do seu próprio comportamento.

---

<sup>97</sup> Esclareço que não estou questionando a validade e importância das pesquisas realizadas para a implementação de propostas pedagógicas e (re)organização dos espaços destinados ao atendimento das crianças. O intuito é o de mostrar que os saberes *sobre* as crianças são produzidos culturalmente.

<sup>98</sup> A Pedagogia se constituiu a partir de um saber de observação, um saber de certa forma clínico, produzido através das próprias adaptações das crianças às tarefas escolares. Essas adaptações foram observadas e extraídas do comportamento das crianças para, em seguida, se tornarem leis de funcionamento das instituições, conforme assegura Foucault (2003a).



A assessora apresenta uma postura reivindicatória em relação à organização dos banheiros na Casa Amarela e demonstra conhecimento em relação à resolução estadual que estabelece normas para a oferta de Educação Infantil. Embora enfatize a necessidade de seguir a orientação legal, aceita o fato de que os banheiros na Casa não possuam portas, fato que subverte a resolução anteriormente referida. Ao ser questionada a respeito da ausência de porta no banheiro, ela responde: “Você sabe como são as crianças nesta fase de exploração. Preferimos banheiros sem portas, para as professoras não perderem de vista as crianças. Imagina elas com a porta fechada” (Diário de Campo, 04/07/03). A declaração demonstra que os espaços são criações e (re)criações que se transformam, se ajustam a necessidades e interesses mutantes que estão implicados em relações de poder.

A ausência de porta no banheiro permite a vigilância e o controle das crianças em relação ao seu corpo. Conforme Rocha (2000a), para que o vigiado sinta-se controlado, é preciso que ele perceba o ato de vigilância como um ato de exercício de controle. Dessa maneira, para não ser visto, identificado, distinguido como aquele que vigia e controla, existe uma substituição dos “olhares” que observam as crianças na Casa, por um mecanismo mais econômico e sutil, que é a ausência de porta. As crianças sabem que, mesmo que não haja ninguém observando a utilização dos sanitários, elas podem ser vistas. Portanto, é preciso “comportarem-se”.

Na Casa, existem outros espaços que utilizam o mesmo mecanismo de vigilância e controle das crianças. O corredor de vidro, apresentado pela assessora, opera como uma forma de “enxergar as crianças circulando pelo corredor, mesmo quando [as professoras] estão do lado de fora” (Diário de Campo, 04/07/03). A partir da justificativa da representante da SMEP em relação à existência do corredor de vidro, questiono: Somente as crianças estão sendo vigiadas através do corredor de vidro? Este corredor também pode ser uma forma de manter sob vigilância as professoras e funcionárias da instituição? O corredor é considerado uma forma de tornar visível o interior da instituição, para as pessoas da comunidade que circulam na rua? Ao passar no corredor de vidro, os adultos e as crianças se sentem controlados?

Destaco que o corredor pode ser visto como uma forma de vigilância dos indivíduos que trabalham, visitam e são atendidos (as crianças) na Casa Amarela. Através da operação de vigilância empreendida a partir da transparência do corredor, torna-se possível: observar os deslocamentos das crianças; o cumprimento dos horários “fixos” (refeições e utilização dos espaços externos); a circulação de crianças sem a companhia de um adulto; o movimento das funcionárias para os diferentes espaços; as comemorações realizadas no interior da casa, dentre outras possibilidades a serem pensadas. A (re)significação desse princípio na

instituição de Educação Infantil, aproxima-se do que diz Foucault (1979), ao afirmar que a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. É necessário vigiar os indivíduos durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. O sistema de administração e funcionamento da Casa pode ser analisado a partir de uma pirâmide de olhares que se articulam segundo graus diferenciados. Secretaria Municipal de Educação, assessora pedagógica municipal, diretora, professoras, educadoras, atendentes, funcionárias, enfermeira do posto de saúde, pais e crianças compõem a pirâmide que exerce o controle sobre o desenvolvimento das ações realizadas na instituição. Compreendendo o disciplinamento como efeito das ações exercidas através do controle, pode-se dizer que a vigilância exercida, na Casa, é um dos meios para se exercer o controle e se chegar à produtividade pretendida.

Ao pesquisar sobre o espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil, Faria (2003) destaca que as creches, assim como todas as instituições educacionais, convivem com o binômio atenção/controle. Conforme a pesquisadora, ao mesmo tempo em que é dada a atenção necessária às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. “O controle deverá estar voltado, não para o individualismo, conformismo e submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade, através dos princípios de solidariedade, generosidade, cooperação e amizade” (FARIA, 2003). A partir das afirmações, é importante problematizar os mecanismos de atenção e controle: O que a autora considera como sendo atenção e a que práticas se refere quando utiliza o termo controle? A escola seria o único espaço para as crianças aprenderem a viver em sociedade? É possível destacar que o dito pela autora (enquanto discurso da Pedagogia Crítica) pode ser considerado (entre outras possibilidades) como “tecnologia humana”<sup>99</sup>, que participa da normalização da conduta e da “alma” humana.

Tal objetivo de ensinar as crianças a viverem em sociedade, atribuído pela autora ao “binômio” atenção/controle, pode ser compreendido como elemento importante da função<sup>100</sup> disciplinar na escola, que busca produzir sujeitos que se pretendem conscientes, autônomos, responsáveis, dignos, justos e livres – dentre outros atributos que poderiam ser nomeados. Nessas instituições, as pessoas passam por um longo processo de aprendizagem (sobretudo na

---

<sup>99</sup> Garcia (2002), ao analisar os discursos das Pedagogias críticas, destaca que as mesmas e seus métodos podem ser considerados conjuntos de tecnologias intelectuais ou de tecnologias humanas. Para a autora, tais tecnologias “estão implicadas em formas de poder que produzem ‘coisas’, formas de ver, de pensar, de saber, de viver” (p.129). Para maior aprofundamento da discussão, sugiro a leitura de GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.188p.

<sup>100</sup> Compreendo a escola moderna, assim como as instituições de Educação Infantil, como espaços que possuem três funções: *ser economicamente produtiva, culturalmente simbólica e disciplinar*.

escola) para pensarem disciplinarmente e para verem a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo, como algo natural. A disciplina funciona, permitindo a compreensão, a comunicação e a convivência na sociedade. Nesse âmbito, mesmo que nem todas as pessoas sejam disciplinadas do mesmo modo, elas passam a compreender o que é ser e como deve ser disciplinado.

Conforme afirma Veiga-Neto (2003b), o poder disciplinar “atua” tanto no nível do corpo e dos saberes, resultando em formas particulares de estar no mundo, quanto no de conhecer e nele se situar. Ensinar a viver em sociedade passa a ser entendido como um princípio disciplinar, pois é preciso educar o (in)civilizado que habita a criança para que ela possa, quando adulta, conviver no meio social. Para que essa educação seja operacionalizada, a escola passa a ensinar determinadas formas de ser e de conviver, que possam integrar o processo para a formação de um cidadão produtivo (apto ao trabalho), culturalmente “adaptado” e disciplinado. É possível dizer que (de certo modo) evidencia-se uma intencionalidade nessa operação de disciplinamento dos corpos, que é a produção de determinados tipos de subjetividades.

Ensinar as crianças a terem bons hábitos à mesa; não comerem de boca cheia; saberem utilizar pratos e talheres; comerem toda comida sem deixar nada no prato podem ser vistos como (alguns) aprendizados que a Casa Amarela considera relevantes de serem vivenciados, já que, conforme o argumento da assessora, “muitas crianças não têm nem mesa e muito menos comida” (Diário de Campo, 04/07/03). Os mecanismos utilizados para tais aprendizagens são esclarecidos pela representante da SMEP ao explicar que os pequenos tomam mamadeira na sala de aula (Maternal 1), enquanto os outros (Maternal 2) são trazidos para o refeitório para irem aprendendo a não sujar o chão. (Diário de Campo, 04/07/03). Esses mecanismos destacam algumas das positivities da ação do poder disciplinar.

A utilização do refeitório tem um caráter experimental, pois é nesse espaço que as crianças são “iniciadas” em um longo aprendizado de hábitos e atitudes a serem cumpridas durante as refeições. Esse ensino de como se “comportar”, trabalha com os experimentos das crianças, pois, conforme a assessora, “inicialmente elas deixam a comida cair no chão e enfiam a mão no prato, mas depois aprendem a se comportar direitinho” (Diário de Campo, 04/07/03). A partir dos contatos iniciais das crianças com os pratos, talheres e alimentos, as professoras ensinam a utilização dos mesmos. A repetição diária das orientações para que a comida não seja desperdiçada e os movimentos que devem ser realizados com os talheres efetiva-se através do aprendizado das crianças, que pode ser observado em grupos posteriores (Pré A e Pré B).

A diferenciação etária das crianças entre grandes e pequenas também pode ser considerada uma forma de classificar que se torna um aprendizado para os que estão na instituição. Através dessa classificação (entre outras), os sujeitos são posicionados uns em relação aos outros e também em relação aos espaços que ocupam ou que deveriam ocupar. Essa diferenciação etária, aludida anteriormente pelo menino Carlos, reaparece nas orientações da SMEP. Ao apresentar um grupo de crianças, ela se refere às mesmas dizendo “essa é a turma dos grandes. Eles ficam somente no turno da tarde na casa” (Diário de Campo, 04/07/03). As crianças aprendem que são atribuídos significados<sup>101</sup> e expectativas diferenciadas aos grupos de Maternal e Pré.

A classificação das crianças pela faixa etária também está presente no dia-a-dia da escola. Aos *grandes* é atribuída a responsabilidade pelos próprios atos, o controle dos impulsos, o respeito pelos colegas, o direito de circular por um número maior de espaços na casa e de freqüentar, com a presença da professora, o campo de futebol da comunidade. Aos *pequenos*, a responsabilidade pelos atos que venham a cometer é atribuída às professoras. Os locais por onde podem circular se restringem ao interior da casa; possuem horários de descanso prolongados; são mantidos sob os cuidados da auxiliar em turno integral na sala de aula e participam das comemorações da escola em períodos reduzidos. As possíveis ações das crianças são inscritas em um determinado espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, realizando uma diferenciação entre *grandes* e *pequenos*. Esses aspectos possibilitam depreender que a função principal do poder disciplinar é normalizadora, pois opera com a virtualidade das ações através de uma normatividade.

Foucault (1995b), em um de seus últimos textos, salientou a idéia de que nas escolas as habilidades para lidar com as coisas, as fontes e os mecanismos de comunicação se configuram em sistemas regulados e ajustados. A organização dos espaços, as formas de regular o cotidiano da instituição, a distribuição de funções constituem um bloco compacto de capacidade, comunicação e poder. Os indivíduos, na escola, não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer local. O tempo é marcado por um cronograma preciso; os espaços são delimitados e os aprendizados organizados em etapas, para que seja exercitado, em cada momento, um tipo de habilidade diferenciada. Um conjunto de comunicações reguladas (lições, questionários, ordens, sinais codificados de obediência, marcas diferenciais do valor de cada um e dos níveis de saber) e um conjunto de práticas de poder

---

<sup>101</sup> Esclareço que estes significados são produzidos *na* e *pela* linguagem, através da rede de relações de poder tecidas nos meandros da instituição.

(enclausuramento, vigilância, hierarquia piramidal, exame, punição) delimitam o campo do que é possível conhecer, falar, refletir, pensar e agir na escola.

Conforme foi destacado no capítulo referente à “emergência” das instituições de educação infantil, é possível dizer que a organização desses sistemas regulados e ajustados que constituem o bloco referido pelo filósofo se articulam nas escolas de Educação Infantil enquanto instituições disciplinares. Devido à particularidade desses estabelecimentos atenderem crianças de zero a seis anos, as comunicações reguladas e as práticas de poder se tornam ainda mais precisas, pois se procura trabalhar com a virtualidade das ações tendo como propósito a prevenção da “ambivalência”. Essa operação é desenvolvida a partir de uma função nomeadora e classificadora. Bauman (1999) assegura que o ideal que essa função se esforça para alcançar é uma espécie de arquivo espaçoso que contenha todas as pastas, que contenha todos os itens do mundo. Nesse arquivo, as pastas e os itens seriam confinados em um lugar próprio, separado, com as dúvidas que pudessem existir sendo esclarecidas por um índice remissivo. A perseverança com que a construção desse arquivo é perseguida produz ambivalência, pois, ao procurarmos a ordem de nossas pastas, somos surpreendidos pelos itens que nos escapam e pelo caos que nos interroga. O caos, esse outro da ordem, essa negação do que a ordem se empenha em ser é o que procuramos manipular, planejar e administrar.

No âmbito da análise que vem sendo empreendida, tal função é (re)significada, dentre outros aspectos, na diferenciação dos indivíduos através das práticas de exame, na organização dos espaços e regulamentação dos tempos, concedendo a sensação de segurança às profissionais que trabalham com as crianças. Tais ações ocorridas no cotidiano da casa não garantem que situações adversas deixem de ocorrer no período em que as crianças estão na instituição, mas evidenciam uma busca pela ordem. A “tentativa” de administração e manipulação de probabilidades para que situações inusitadas sejam menos frequentes (e deixem de ocorrer) também é compartilhada pelos pais das crianças.

Os mecanismos de regulação dos espaços (assim como outras formas) demonstram que a escola se prepara para evitar riscos em relação ao trabalho desenvolvido. A regulamentação dos usos da praça (através da elaboração de um cronograma de horários e seleção dos grupos que podem frequentar este local) evidenciam a preocupação das profissionais com o “perigo” a que as crianças possam estar expostas. A operacionalização de tais medidas não garante a satisfação dos pais em relação às formas de organização privilegiadas.

Na próxima seção, será destacada, na análise empreendida, a resistência de uma mãe em relação às formas como a Casa Amarela organiza e regulamenta o espaço de recreação. Tal resistência possibilita pensar na fluidez das ações e manifestações (im)previstas que irrompem o cotidiano.

## 4.2 A PRAÇA

A utilização da praça é organizada através de um cronograma semanal. As turmas freqüentam esse espaço duas vezes por semana, com exceção do Maternal 1<sup>102</sup>. O cronograma está presente no planejamento das professoras, conforme ilustra a rotina de atividades a seguir:

Rotina Semanal<sup>103</sup>: Segunda-feira (praça, roda, atividade corporal, vídeo, atividade de registro e brinquedos); Terça-feira (roda, atividade de registro, saguão, atividade corporal e trabalhos espontâneos); Quarta-feira (roda, brinquedo de casa, atividade corporal e jogos); Quinta-feira (roda, atividade de registro e trabalhos espontâneos); Sexta-feira (roda, atividade de registro, vídeo e praça) (Diário de Campo, 04/07/03).

A partir da produção da rotina (dentre outros mecanismos), pode ser percebido o fracionamento e a fragmentação do tempo das crianças. Essa forma de organização possibilita o controle minucioso e sem desperdícios das ações que serão realizadas, assim como a repetição cíclica sobre as mesmas. Conforme relato da professora do M2, “prever na rotina os horários de uso da praça contribui na organização da escola e principalmente na prevenção de acidentes. Se as crianças fossem diariamente a esse local, os riscos de alguma situação inesperada ocorrerem seriam muito elevados” (Diário de Campo, 04/07/03). A partir do relato, pode-se perceber que o tratamento dispensado à freqüência à praça enquanto espaço de recreação reflete uma tentativa de administração dos riscos.

---

<sup>102</sup> Conforme relato da professora do Maternal 1 (2-3 anos), as crianças desse grupo são muito pequenas para freqüentarem a praça. Essas crianças utilizam somente alguns espaços internos da casa (salas de aula, sala de vídeo e salão).

<sup>103</sup> A rotina foi transcrita do mural da sala de aula da turma do Pré A. Ao ler a rotina, percebe-se a repetição das atividades propostas como forma de ordenamento e normatização que é peculiar a esse tipo de instituição. Barbosa (2000, p.44) aponta que as “rotinas são feitas a partir de uma seqüência de atos ou conjunto de procedimentos que não devem sair da sua ordem”, configurando-se na segmentação do tempo. Essa forma de organização também pode ser considerada como um mecanismo de subjetivação do tempo das crianças. Ao apresentar algumas formas pelas quais o tempo é subjetivado no âmbito escolar, Veiga – Neto (2001) destaca os horários a que somos submetidos desde cedo, a seriação (considerando as grandes durações), a programação semanal/mensal (considerando uma escala intermediária) e a agenda (que tanto nos coloca como nos permite que coloquemos as crianças em um duplo aprisionamento). Para que o tempo (a que o corpo se submete) se torne tempo subjetivo, é preciso que este seja fragmentado, fracionado e microscopizado, através de formas de regulamentação.

Ao chegar à praça (após o término do “tour”), iniciei a observação das interações que se estabeleciam entre as crianças do Pré A e a professora durante a utilização dos brinquedos. Um aluno reclamou que não estava passando bem e que precisaria ir ao banheiro. A professora atendeu à solicitação do menino e pediu-me que observasse as crianças. Após algum tempo, ouvi a solicitação<sup>104</sup> de uma mãe:

**Mãe:** Você pode chamar o meu filho?

**Pesquisador:** Quem é o seu filho?

**Mãe:** É aquele de camiseta amarela. O nome dele é Paulo (pesquisador chama o menino, e ele vem correndo ao encontro da mãe).

**Mãe:** Cadê a professora?

**Pesquisador:** A professora foi ao banheiro levar um aluno que não estava passando bem.

**Mãe:** Faz um favor, diz para ela que assim não tem jeito. Desde que construíram essa praça aqui na “Casa”, o meu filho fica sempre todo sujo. Ela poderia esperar as mães, na sala de aula, com as crianças mais organizadas. Aqui no pátio eles correm de um lado para o outro e se misturam com os pequenos. Parece que eles estão soltos na vila. É perigoso alguém cair e se machucar. A praça é muito bonita. As crianças não têm outro lugar assim aqui na vila. Só o que me deixa “atentada” é quando eles ficam soltos na sexta-feira. Ainda bem que a minha pequena (M1) fica na sala de aula. Se as coisas não mudarem, eu vou convidar umas mães que eu conheço para virmos falar com a diretora.

**Pesquisador:** Entendi. Fique tranqüila. Pode deixar que eu darei o recado à professora.

A mãe, durante o diálogo, demonstrou-se insatisfeita em relação ao fato de o menino freqüentar a praça nas tardes de sextas-feiras, pois, nesse local, ele suja a roupa e também corre o risco de se machucar, já que fica misturado com os colegas. O posicionamento demonstra a sua preferência em relação à organização do Maternal 1, pois no pátio as crianças ficam correndo de um lado para o outro como se estivessem soltas na vila. A sala de aula é nomeada como o local apropriado para organização e cuidado das crianças. Nesse espaço delimitado, os riscos podem ser considerados menores? A observação seria mais rigorosa? A localização das crianças na sala poderia ser considerada como um mecanismo para que elas não ficassem misturadas?

O relato sinaliza que a mãe percebe a escola como um local (que deve ser) seguro, ordenado e, portanto, previsível para que acidentes não ocorram com as crianças. Embora a escola tenha uma organização planejada (com seus regulamentos e propósitos), visando a atender a “necessidade” de controle do futuro e o (improvável) ordenamento das coisas, a contingência se faz presente através da resistência da mãe. Reunir um grupo de mães e falar com a diretora é a medida prevista, caso o menino continue “correndo riscos” na praça. Pode-

<sup>104</sup> O diálogo apresentado não foi gravado. A transcrição do mesmo foi realizada no diário de campo, logo após o término do atendimento à mãe do menino em 04/07/03.

se dizer, portanto, que a existência da resistência à forma de organização institucional acontece pela lógica da segurança.

Tal resistência opera dentro da própria trama em que se desenvolvem as relações entre os indivíduos, pois, de acordo com Foucault (1988a, p.91), “onde há poder há resistência e por isso mesmo esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. A partir do dito pelo filósofo, pode-se depreender que a oposição das lutas não passa por uma lógica dos contrários. O poder está disposto em rede, na qual existem inúmeros pontos de resistência que são, na maioria das vezes, minúsculos, transitórios e móveis. A resistência operada pela mãe pode ser considerada como um desses minúsculos pontos que transitam pela rede.

As resistências das crianças, dos pais, das professoras, das funcionárias e das equipes são ações que demonstram as lutas que são travadas a cada momento – revoltas cotidianas, datadas, suscitadas necessariamente pelas relações de poder. Foucault (1988a, p.91), ao discutir o conceito cotidiano de resistência demonstrando a força produtiva do poder, enfatiza que:

não existe, em respeito ao poder, um lugar de grande recusa – alma de revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

A contribuição do filósofo possibilita pensar no caráter cotidiano, particular e espontâneo das diferentes formas de resistência que ocorrem nas instituições de seqüestro. Tais resistências deixam de ser nomeadas como lugares de grande recusa, espaços de libertação e passam a ser vistas no campo estratégico das formas de como o poder se exerce.

Foucault (1988a) enfrenta o que denomina concepções tradicionais de poder: a hipótese repressiva ou a sua representação jurídico-discursiva. Essas formas concebem o poder como um elemento negativo que impede uma relação plena com a verdade, pois supõem a existência de um sujeito originário, idêntico, absoluto. Não percebem que as condições políticas e econômicas constituem o sujeito, além de colocar alguns sujeitos dentro do poder e outros fora como se houvesse a possibilidade de tais dicotomias e exterioridades. Na ótica foucaultiana, o poder não existe enquanto algo que possa se deter como propriedade, pois não existem de um lado as pessoas que têm o poder e do outro as que se encontram dele alijadas. O poder é algo que existe somente nas práticas e relações, por isso, ao invés de



perguntar quem o detém, deve-se interrogar de que forma ele se exerce<sup>105</sup>, pois toda relação de poder é uma relação de força que provoca deslocamentos, a qual afeta os indivíduos.

Compreendendo que a disciplina é um modo de exercício do poder, apresento, na próxima seção, uma reunião pedagógica realizada entre pesquisador e equipe diretiva da Casa Amarela. Destaco que o encontro em questão foi realizado para discutir o trabalho de pesquisa (campo) que seria realizado, tendo o mesmo sido referido no capítulo referente ao *design* da pesquisa. O posicionamento das crianças a partir dos comportamentos observados, condições de higiene, origem familiar, assim como a regulamentação dos tempos/espços foram temas que se tornaram pauta da reunião.

### 4.3 A REUNIÃO

Após o retorno da professora à praça, expliquei a solicitação realizada pela mãe em relação ao uso do espaço de recreação. A professora levou as crianças para a sala de aula e avisou que o segundo momento<sup>106</sup> da reunião pedagógica iria começar. Imediatamente, fui para sala da direção, pois estava aguardando este momento. Ao entrar na sala, teve início o encontro<sup>107</sup>:

**Equipe diretiva:** Boa tarde, Rodrigo. Pode entrar e sentar. Peço desculpas pela demora.  
**Equipe diretiva:** Tivemos certo transtorno com a turma que você vai realizar a pesquisa.  
**Equipe diretiva:** A turma já passou por quatro professoras neste ano. Ninguém agüenta ficar com essas crianças. O pior é que elas irão permanecer mais um ano na Casa.  
**Assessora:** Vamos esclarecer alguns pontos que não tenham ficado claros na nossa conversa.  
**Pesquisador:** Eu gostaria de saber a respeito de qual é o período diário em que as

<sup>105</sup> Foucault (1979) assegura em seu texto *Genealogia e poder* que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...], o poder não é principalmente manutenção e reprodução de relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. Questão: se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste, qual é a sua mecânica?” (p.175).

<sup>106</sup> A reunião foi planejada em dois momentos. No primeiro momento, foram discutidos problemas que estavam sendo enfrentados com o grupo do Pré A (grupo 6 anos), devido à “incompatibilidade” de relacionamento entre as crianças e a educadora do turno da tarde. O segundo momento foi reservado para o atendimento ao pesquisador e o esclarecimento de dúvidas em relação ao grupo de alunos/as em questão. Dessa forma, esclareço que as reuniões na Casa são classificadas como sendo pedagógicas ou administrativas. As reuniões pedagógicas ocorrem mensalmente e, nesse dia, as crianças não são atendidas na instituição. A pauta desses encontros contempla discussões a respeito do trabalho desenvolvido com as crianças e a elaboração do projeto-político-pedagógico da escola. As reuniões administrativas ocorrem quinzenalmente e têm a participação exclusiva das educadoras e funcionárias dos serviços de cozinha, manutenção e limpeza. Os temas abordados nesses encontros dizem respeito à operacionalização e melhoria do funcionamento da escola nos diferentes setores. Ambas as reuniões são coordenadas pela equipe diretiva. A assessoria pedagógica municipal participa exclusivamente das reuniões pedagógicas.

<sup>107</sup> A reunião foi transcrita de gravação realizada em 04/07/03.

crianças permanecem na Casa?

**Equipe diretiva:** O horário é turno integral. As crianças passam 8 horas diárias na instituição. Passam mais tempo aqui do que em suas próprias casas.

**Pesquisador:** As crianças utilizam o espaço interno para realizarem brincadeiras?

**Equipe diretiva:** Aqui tudo tem horário. Cada professora sabe os horários. Eu sou chata com isso. Tem que seguir para não dar confusão. Os horários são facilitadores para colocar ordem nas coisas. Horário de praça, horário de vídeo, horário de lanche, horário do soninho, horário de caixa de areia, etc. Horários para que todas as turmas possam aproveitar tudo o que temos para oferecer.

**Equipe diretiva:** Nas casas destas crianças, não existem horários. O tempo é outro, pois, como muitas famílias estão desempregadas, dormem até tarde. Aqui as crianças aprendem desde cedo que é preciso se organizar, que não temos o tempo todo ao nosso dispor.

**Assessora:** Os espaços da Casa podem ser usados, desde que a professora esteja no seu horário e deixe tudo limpo como encontrou.

(De repente, duas meninas abrem a porta e entram na sala.)

**Equipe diretiva:** Eu já não avisei a vocês que se bate na porta antes de entrar?

**Criança:** Quero a chave da nossa sala.

(A secretária entrega a chave e as meninas vão embora correndo)

**Assessora:** Observou bem. Vai acostumando com elas, pois as duas são da turma que você vai realizar a pesquisa. Crianças tenebrosas (risos).

**Equipe diretiva:** Isso só é uma amostra do que você vai enfrentar com a turma.

**Assessora:** Além dos problemas de comportamento, algumas crianças apresentam probleminhas de higiene. É o caso da menina Ana. Todas as quintas-feiras a enfermeira do Posto de Saúde vem tirar os piolhos da cabeça da aluna.

**Equipe diretiva:** Ela já foi medicada, mas tem tanto piolho na casa dela, que é praticamente impossível vencer esta batalha.

**Equipe diretiva:** Sem contar os casos dos que nem banho tomam. Nem todos têm banheiro e água encanada em suas casas.

**Assessora:** Mas isso é assunto para uma próxima conversa. Não vamos assustar o Rodrigo.

**Equipe diretiva:** Aguardamos, então, você na próxima sexta-feira.

Ao término da reunião, as informações prestadas pela equipe diretiva em relação à turma do Pré A, suscitaram questionamentos a respeito da forma como as crianças foram narradas: Quem eram essas crianças que passaram por quatro professoras? Em relação a quem elas foram posicionadas como “tenebrosas”? Conforme informação da equipe diretiva, “a turma passou por quatro professoras e ninguém agüentou ficar com essas crianças” (Diário de Campo 04/07/03). Os comentários realizados durante o encontro noticiaram embates sobre os corpos infantis.

As crianças desse grupo são posicionadas pela equipe, em relação ao “mau” comportamento e à falta de condições de higiene devido à localidade onde moram. Destaca-se uma tentativa da equipe diretiva em nomear e classificar as crianças para que seja possível conhecer (e reconhecer) o grupo. Dessa forma, a escola se torna um dos locais onde se adquire um jeito de ser e estar no mundo, pois a passagem por esse espaço educativo deixa marcas, permitindo que se estabeleçam e se reforcem as diferenciações entre os sujeitos. Louro (1996, p.126), ao problematizar as categorias espaço-temporais enquanto mecanismos

disciplinares, enuncia que “a construção de um corpo escolarizado, controlado e protegido, domado e dominado, parece ter sido, e ainda ser, imperiosa para qualquer empresa educativa”. A (re)significação dos princípios da escola moderna elucidados pela autora podem ser pensados no âmbito das escolas de educação infantil, por essas instituições também estarem implicadas em uma rede de discursos e práticas que têm como (uma de suas) finalidade o seqüestro dos corpos.

Nesse processo, a Casa Amarela tem como uma de suas atribuições o controle e subjetivação do tempo dos adultos e das crianças que participam de seu contexto. Através de mecanismos de fracionamento e fragmentação de horários, as pessoas que vivenciam diariamente a rotina de funcionamento da casa passam por um processo de particularização e individualização do tempo. O relato da equipe diretiva esclarece a finalidade dos horários ao afirmar que esses mecanismos “são facilitadores para colocar ordem nas coisas” (Diário de Campo 04/07/03). Essa busca pela ordem das coisas tem como uma de suas finalidades o governo das pessoas, pois, através da particularização do tempo, pode-se conhecer cada indivíduo em sua singularidade (através de uma observação criteriosa das ações realizadas pelos grupos de indivíduos). Louro (1996, p.127), ao discutir os mecanismos de regulação temporal na escola, destaca que nessa instituição “aprende-se que há um lugar para cada coisa, que cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar e que tudo tem a sua hora certa”.

Horário de praça, vídeo, lanche, descanso, recreação são alguns momentos demarcados pelo planejamento da equipe de profissionais que trabalham com as crianças. Através dessa demarcação precisa, os diferentes grupos “podem aproveitar tudo o que a escola tem para oferecer” (Diário de Campo 04/07/03). A justificativa da equipe, de que nas casas das crianças não existem horários porque o tempo é outro, evidencia que a Casa Amarela tem uma intencionalidade formadora através da qual se operacionaliza o processo civilizador. É nas ações cotidianas – que são aparentemente consideradas banais – que a casa produz, reproduz e diferencia os seus personagens (crianças, professoras, pais, funcionárias) em suas igualdades e diversidades. Nesses espaços, as pessoas demonstram suas resistências, enunciam suas escolhas, fazendo-se a seguinte pergunta a si mesmas, sem, muitas vezes, se questionarem: essa é apenas uma casa?

#### 4.4 APENAS UMA CASA?

A casa enquanto escola infantil (re)significa, em suas ações cotidianas, as funções das instituições de seqüestro, o que é feito nos tempos e espaços que ocupa, e o que nós — pesquisadores, professores e estudantes — fazemos dentro dela torna-se relevante para pensarmos na produção de subjetividades a partir das múltiplas redes de relações de poder em que todos estamos envolvidos. A partir das análises empreendidas neste capítulo, ousou dizer que as práticas escolares (pretendiam e) pretendem “ensinar” as crianças a “conviverem socialmente”, serem produtivas, aprenderem ritmos, comportamentos, cuidados de limpeza (entre outros aspectos) a partir de um processo de disciplinamento de seus corpos. Esse processo é vivenciado (sobretudo) na escola, por ser essa a instituição pela qual todos passam (ou deveriam passar) o maior tempo de suas vidas. Devido à permanência na escola ser diária e se estender durante vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação torna-se notável (VEIGA-NETO, 2003b).

Enquanto maquinaria disciplinar (que é para muitas crianças o primeiro espaço institucional com que têm contato fora dos limites do lar), a escola infantil configura-se através da produção de sujeitos autogovernados, que aprendem em seus tempos, espaços e propostas a estabelecerem com “autonomia” seus próprios limites, controlando-se uns aos outros. Nesse processo, as crianças iniciam um percurso (que prossegue na escola regular) de clareza, de produção — sendo nomeadas e classificadas —, patologização e normalização até que as mesmas interiorizem a própria transparência e possam se tornar indivíduos civilizados e auto-normalizados. Por tudo que foi dito até então, destaco que a análise realizada no presente capítulo foi uma entre tantas possíveis, porém asseguro que essa não é apenas uma Casa Amarela. A partir da afirmativa, considero interessante apresentar no próximo capítulo a prática escolar do processo de seleção de alunos/as e organização das turmas na Casa Amarela.

## 5 DA SELEÇÃO DE ALUNOS/AS À ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS<sup>108</sup>

---

O Airton é aluno novo; veio encaminhado pelo Conselho Tutelar. A maioria das informações que obtive sobre a história de vida dele foram através da anamnese inicial com a família. Ele é o único desconhecido das crianças da turma, pois os outros estão juntos desde os dois anos de idade. O menino é muito agressivo; o pai está cumprindo pena no Presídio Central por homicídio. Ele é muito agressivo comigo e com os colegas. É difícil conseguir que ele realize alguma tarefa. Nos últimos meses, ele tem apresentado um comportamento exagerado em relação à exibição da genitália. Já conversei com a mãe para entender o que pode ter desencadeado isso, mas ela relatou que não está acontecendo nada de diferente em casa. Tenho observado o comportamento do Airton no pátio e cuidado para ele não se machucar, pois ele é doente. Fiquei muito chateada, quando, no momento da anamnese, a mãe relatou que ela e seu filho são soropositivos<sup>109</sup> (Diário de Campo – transcrição de diálogo, 11/07/03).

A partir da leitura do excerto, é possível dizer que a descrição, o trabalho explícito da linguagem possibilita (e autoriza) o processo de transformação das características observadas na criança em um caso<sup>110</sup>. Nesse sentido, acompanho Foucault (2004a, p.126), quando assegura que descrever “é *ver* e *saber*”<sup>111</sup> ao mesmo tempo, porque, dizendo o que se vê, o integramos espontaneamente ao saber; é também ensinar a ver, na medida em que é dar a chave a uma linguagem que domina o visível”. Dessa forma, à medida que Airton é descrito, segue-se (uma certa) ordenação de suas “características” pessoais e familiares, assim como dos acontecimentos que têm “marcado” a sua vida na escola e em casa. Justifica-se, assim, o dito pelo filósofo, pois a professora, ao relatar o comportamento escolar e os aspectos da vida

---

<sup>108</sup> A prática escolar de seleção de alunos/as na Educação Infantil, que apresento neste momento como capítulo desta dissertação, foi apresentada e discutida no mini-curso intitulado: *Produzindo identidades: algumas práticas escolares disciplinando corpos infantis*, realizado no II Fórum Nacional de Educação da Ulbra de Torres – Formação, Trabalho e Educação de 25 a 28 de maio de 2005. Ressalto que tal mini-curso foi ministrado por mim e pela colega de Mestrado Mirtes Lia Pereira Barbosa.

<sup>109</sup> O relato foi transcrito a partir de gravação realizada em uma conversa, e a sua utilização (como “dado” da pesquisa) teve o consentimento da professora. Nesse sentido, é importante destacar que fizeram parte da pauta do diálogo o processo de “seleção” dos/as alunos/as na Educação Infantil e (as formas) de configuração das turmas. Sendo assim, a professora fez um relato a respeito das fichas de entrevistas (que são realizadas com as famílias e crianças), as propostas de desenho (da casa e da família) realizadas (informalmente) no processo “seletivo” e compartilhou com o pesquisador os seus “modos de ver” as crianças da turma do pré A/2003 através da entrega de um registro escrito intitulado *perfil* da turma.

<sup>110</sup> Esclareço que estou utilizando o termo *caso* a partir de Foucault (1987, p.159) quando afirma que “o caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.”. Nesse sentido, a partir de uma aproximação com o dito pelo filósofo, compreendo que as técnicas documentárias que se fazem presentes na escola (entrevistas, observações, entre outras), constituem “modos de ver e de narrar” as crianças, os quais possibilitam (algumas vezes) o entendimento das mesmas enquanto casos a serem normalizados.

<sup>111</sup> A expressão *ver/saber* é empregada neste capítulo, a partir da obra *O nascimento da clínica* (2004). Nessa obra, Foucault reconstitui a construção do estatuto científico da Medicina Ocidental, de seus fundamentos epistemológicos, de seu método, de suas *formas de ver*. Tal construção ocorre no final do século XVIII e início do século XIX, fundando a Medicina tal como a conhecemos na atualidade.

familiar do menino, “ensina” o seu modo de ver e de narrar o mesmo. Por outro lado, é interessante destacar que o referido modo, que é (de certa forma) produzido através da entrevista inicial, relaciona-se com os discursos<sup>112</sup> do Conselho Tutelar, do serviço social, da psicóloga, da família e de seus/suas colegas de trabalho na instituição, através dos quais a docente também “aprendeu” a ver o menino. Nesse sentido, destaco que os referidos discursos produziram, inventaram e significaram (de diferentes formas) Aírton e os acontecimentos vivenciados por ele no território familiar e escolar. Como tenho discutido em outros lugares (CARVALHO, 2004; 2005b<sup>113</sup>), é interessante observar que tal descrição objetiva (o menino) à medida que classifica, hierarquiza e diferencia, tornando o mesmo um indivíduo operacionalizável e calculável.

É possível dizer, portanto, que a descrição ensina aos/às professores/as, às/aos mães/pais e às próprias crianças quem é o menino, de quais qualidades e características é dotado, por qual processo deve passar para finalmente se transformar no sujeito “normal” requerido pela instituição. Nesse aspecto, ressalto que o saber (sobre o menino) produz suas verdades, seus regimes de verdade e, ainda, como nos diz Veiga-Neto (1996, p.173), “se estabelece e se sustenta nas/nos matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso o saber é apreensível, ensinável, volumoso”.

E é justamente a partir de todos esses ditos que penso ser importante retomar o excerto inicial, no momento em que a professora ressalta que a maioria das informações que obteve de Aírton foram através da anamnese inicial com a família. Nessa perspectiva, enfatizo que, para a instituição tornar o menino objeto de conhecimento, foi preciso (inicialmente) “conhecer” a sua história de vida através de tal prática. A anamnese colabora com a produção

---

<sup>112</sup> Conforme relato da professora, o menino Aírton foi encaminhado para a escola após o início do ano letivo pelo Conselho Tutelar, pois ficava em casa sozinho no período em que sua mãe e seu irmão estavam trabalhando. A partir da denúncia dos vizinhos ao Conselho, foi definido que o mesmo encontrava-se em *situação de risco* e deveria frequentar a escola em período integral. Desde então, a família passou a ser acompanhada regularmente pela assistente social do município e o menino foi encaminhado para atendimento psicológico. Ao chegarem à escola, a mãe e a criança passaram por um processo de entrevistas para o (re)conhecimento das informações prestadas pelo Conselho, serviço social e também para a escolha da turma. Trago tais informações com a intenção de esclarecer que estou entendendo esses modos de ver e de narrar o menino (produzidos pelo Conselho Tutelar, serviço social, serviço de psicologia, etc.) como discursos. Nesse sentido, o discurso é aqui entendido a partir do sentido que Foucault (2000b) atribui a esse termo quando afirma referir-se a um conjunto de enunciados de um determinado saber articulados entre si. Saberes estes que são historicamente construídos em meio a disputas de poder.

<sup>113</sup> Em relação a essa discussão, ver: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Pareceres descritivos: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis*. Trabalho apresentado no VI Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro, 16 a 19 de agosto de 2004 na UERJ. Do mesmo modo, ver o artigo: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Pareceres descritivos: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis*, publicado no *site Conteúdo Escola* em 08/07/2005, disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/158/31>> .

de saberes sobre o menino, à medida que possibilita e estimula a elaboração de meios teóricos precisos para (tentar melhor) compreendê-lo. Assim, acompanho Narodowski (2001) quando assegura que as escolas (incluindo também as de educação infantil), devido à vontade de controle que têm sobre os processos escolares, respaldam-se em discursos pedagógicos que validam (de certa forma) as práticas referentes à atuação com as crianças. Destaco, portanto, que a mãe de Airton, ao candidatar seu filho a uma vaga na Educação Infantil na Casa Amarela, participou de um processo seletivo com a professora responsável pela turma. Esse processo foi constituído (entre outros critérios estabelecidos pela mantenedora) por entrevistas que abordaram questões referentes às condições sócio-econômicas da família, ambiente familiar, comportamento e saúde da criança. O menino (candidato a uma vaga no Pré A) realizou uma entrevista<sup>114</sup> (com questões referentes a dados da família e preferências pessoais) e dois “testes” concomitantes de desenho (figura humana e casa) a partir da orientação e observação da professora. Dessa forma, (a partir da entrevista) foi escolhida a turma que seria “adequada” ao “perfil” do menino, com vistas ao desenvolvimento da proposta de trabalho pedagógico e acompanhamento (sistemático) do ingressante na Educação Infantil. Sendo assim, torna-se importante salientar o relato da professora em relação à organização das turmas.

Após o término das entrevistas, nós realizamos uma reunião para organizar as turmas, levando em consideração os dados que conseguimos sobre as crianças candidatas e suas famílias. Vou citar um exemplo que vai ser mais fácil de você entender: No caso da turma do Pré A, que você vai acompanhar neste semestre, as crianças estão juntas desde os dois anos de idade. No momento em que foram realizadas as anamneses, as professoras [responsáveis pela seleção] observaram que as crianças e suas famílias apresentavam muitos problemas, por isso decidimos deixar todos em uma única turma. Dessa forma, a equipe diretiva, todos os anos, já sabia qual professora tinha o perfil para receber o desafio de trabalhar com esse grupo. Também é importante dizer que conseguimos apoio do serviço social, serviço de saúde e psicologia para o acompanhamento das famílias da turma. Caso as crianças tivessem ficado em turmas diferentes, não conseguiríamos todo esse apoio de profissionais especializados e ainda teríamos mais dificuldade em educá-las. Por isso, logo que realizei a entrevista com o Airton, já soube que ele tinha o “perfil” do Pré A (Diário de Campo – transcrição de diálogo, 11/07/03).

A leitura do relato da docente possibilita observar que, através da anamnese, se operacionalizam outros rituais disciplinares de objetivação/normalização<sup>115</sup>/individualização a partir de padrões estabelecidos, em um *continuum* que vai da normalidade à anormalidade.

<sup>114</sup> As crianças candidatas às vagas do Pré B realizam as mesmas entrevistas e propostas de desenho pelas quais passou o menino. Esclareço que as crianças do Maternal 1 e Maternal 2 (devido à faixa etária) realizam um processo seletivo diferenciado. Enquanto as famílias são entrevistadas pelas professoras, as crianças são observadas (em grupos de cinco integrantes) brincando em uma sala de aula. A partir da observação, as professoras observam e registram aspectos referentes à interação das crianças (oralidade, “autonomia” em relação à mãe, expressão corporal, etc).

<sup>115</sup> Conforme o professor Alfredo Veiga-Neto, “a normalização é um poderoso instrumento de entendimento do outro. Ela define onde somos iguais e funciona como um dispositivo operando sobre os corpos. A ação dos dispositivos de normalização faz-nos ser o que somos” (informação verbal dada por Veiga-Neto no Seminário Avançado: Os anormais e a educação-2004/2).

Dessa forma, as crianças passam a ser individualizadas, tornando-se objeto de descrição e documentação. Nesse sentido, os saberes produzidos a respeito das mesmas possibilitam um tipo de controle que se operacionaliza num processo constante de objetivação/subjetivação<sup>116</sup>. Trago os referidos comentários, no intuito de enfatizar que, a partir das entrevistas, se inicia (de certa forma) na instituição de educação infantil a organização de um sistema de registro permanente que acompanhará a vida escolar da criança.

Ressalto que esse processo de seleção das crianças pode ser considerado (entre outras possibilidades de análise) uma implementação<sup>117</sup> das orientações constantes na Portaria de Instrução número 003/2003 – que estabelece normas e orientações para o período de Inscrição, Matrícula e Rematrícula das Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Cachoeirinha. O documento orienta as escolas a partir dos seguintes aspectos:

2. Inscrições: a) A *ficha de inscrição* deverá ser preenchida com clareza e maior número de dados possíveis; b) A escola deverá esclarecer no ato da inscrição que esta etapa não representa a garantia de vaga, informando sobre todo o processo posterior de seleção para as vagas existentes; c) No ato da inscrição, o responsável pela criança deverá ser alertado sobre as datas de reuniões com a comunidade para apresentação dos critérios de seleção; d) No ato da inscrição, deverá ser fornecido um comprovante desta, constando as informações dos itens anteriores e a data em que será divulgada a lista das crianças contempladas com a vaga; e) A falta de documentação da criança não deverá impedir a inscrição e matrícula. Caso a criança não tenha documentos, a família deve ser orientada a procurar o Conselho Tutelar a fim de que estes sejam providenciados; f) É imprescindível a documentação do responsável no ato da inscrição; 3. Processo de seleção: Para ingresso na Educação Infantil, devem-se aplicar os critérios conjugados (associação de todos os critérios). Os critérios conjugados indicados são: a) *Proximidade Escola/Residência* – priorizar a criança que mora mais próxima da escola (atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente – art.53, V). b) *Renda* – priorizar a renda “per capita”, mais baixa. c) *Idade* – Priorizar a criança com mais idade, dentro de cada grupo etário. A lista de contemplados deve ser definida a partir deste processo.

A partir das orientações apresentadas no documento, é possível dizer que são operacionalizadas duas instâncias no processo seletivo de crianças na Casa Amarela. A primeira instância se refere às orientações constantes no excerto apresentado, conforme a legislação. A segunda diz respeito ao processo seletivo implementado pela instituição, através das entrevistas (com famílias e crianças) e propostas de análise do desenho infantil. Os

<sup>116</sup> Considero importante esclarecer que, segundo Foucault (2004b, p.235), “a objetivação e subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo; e de sua ligação recíproca se originam o que se pode chamar de ‘jogos de poder’: ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre do verdadeiro e do falso”.

<sup>117</sup> Ressalto que considero esse processo de seleção uma implementação das orientações que constam na Portaria de Instrução número 003/2003, porque as entrevistas referentes à saúde, ao comportamento e ao ambiente familiar da criança não constam no documento. É interessante observar que, da mesma forma, não constam as propostas de observação das crianças brincando (Maternal) e de desenho da figura humana e casa (Pré A e B). Destaco que tal portaria sugere (apenas) ficha de inscrição para os pais, que abordam questões referentes aos dados sobre a criança e família (nome, data de nascimento, idade, endereço, bairro, filiação, opção de turno, telefone) e ficha sócio-econômica (renda familiar, número de pessoas que dependem da renda, número de pessoas que trabalham na casa e responsável pela criança).



critérios de análise das entrevistas e desenhos são elaborados e estabelecidos pela equipe de profissionais que trabalham na instituição e não fazem parte das orientações da mantenedora. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, através dessa prática de seleção desenvolvida pela instituição, as profissionais têm o intuito de (melhor) “atender”, “conhecer” e “educar” as crianças, com o auxílio de especialistas para o acompanhamento das mesmas (nos casos que consideram necessários). Por outro lado, é importante observar o investimento da instituição na produção pedagógica da criança-escolar. É possível dizer que tal criança resulta da articulação dos discursos que a nomeiam (discursos pedagógicos, psicologizantes e médicos que se pretendem científicos) e das práticas institucionalizadas que a capturam (entre as quais destaco a “seleção”). Dessa forma, concordo com Larrosa (1994, p.52) quando afirma que “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos”, pois é na articulação entre poder e saber que se produz a criança-escolar.

Considero relevante esclarecer que a produção pedagógica da criança está relacionada a procedimentos de objetivação, entre os quais o exame ocupa uma posição privilegiada. Nesse aspecto, tais discussões possibilitam dizer que as crianças, na instituição de educação infantil (Casa Amarela), passam por um processo que as torna objeto de conhecimento, que as individualiza, descreve e documenta. Tais procedimentos permitem qualificar, classificar e sancionar, estabelecendo sobre as crianças um processo (permanente) de visibilidade, pela qual elas podem ser diferenciadas. Sendo assim, a “seleção” dos/das novos/as ingressantes na Educação Infantil é considerada, neste capítulo, como uma das práticas de exame, que se desenvolve na instituição em que foi realizada a pesquisa. É relevante reiterar que, conforme Foucault (1987), o exame inverte a economia de visibilidade no exercício do poder, possibilita que a individualidade entre em um campo documentário e (cercado de todas as suas técnicas de registro) faz de cada indivíduo um caso. Realizando uma aproximação (na medida do possível) das funções do exame apresentadas pelo filósofo em relação à “seleção”, é possível dizer que o poder disciplinar se exerce em tal prática conferindo visibilidade às crianças e famílias. Por outro lado, a individualidade dos/das entrevistados/as entra em um campo documentário, sendo operacionalizada através de uma rede de registros escritos, os quais têm o intuito de conhecer, “captar” e “fixar” os indivíduos.

Nesse sentido, é interessante observar que os procedimentos de registro iniciam (na instituição) com a prática de entrevistas e propostas de desenho com os/as candidatos/as. As informações são coletadas e descritas (minuciosamente) em fichas individuais, que documentam as crianças e famílias. Durante a realização desse processo, as famílias passam

por verdadeiros “inquéritos”, a partir de questões que se infiltram na vida privada, sob o argumento de “conhecer” a história de cada criança. Retomo aqui o dito por Narodowski (2001) quando assegura que a escola utiliza tais mecanismos (entre os quais incluo as entrevistas iniciais), para levar à estaca zero a relação entre professores e pais, para que nada do que tenha acontecido fora dos muros escolares seja mantido em segredo.

Ao longo deste capítulo, pretendo apresentar o processo de “seleção” das crianças através das entrevistas e organização das turmas, assim como discutir os efeitos desses procedimentos enquanto prática de exame que incide no disciplinamento dos corpos infantis. Considero importante ressaltar que o *corpus* de análise será constituído por um conjunto de entrevistas realizadas com as famílias que se candidatam a uma vaga na Educação Infantil, pelos “testes” de desenho infantil (figura humana e casa) e pelos “modos de ver e de dizer” da docente em relação à configuração da turma da qual é titular. À medida que estiver desenvolvendo o capítulo, procurarei discutir a “produção” das crianças (enquanto indivíduos) e de suas capacidades, através da análise dos efeitos da prática de “seleção” enquanto mecanismo disciplinar.

Na primeira seção, intitulada *Anamnese Fatal*, discutirei o conjunto de entrevistas realizadas com as famílias das crianças, procurando evidenciar os efeitos dos processos disciplinares implicados em tal prática. Na segunda seção, intitulada *(Re)conhecendo a criança*, serão discutidos os “testes de desenho”, assim como a entrevista individual realizada com as crianças no processo de seleção. Na última seção, intitulada *O “perfil” da turma do Pré A*, serão evidenciadas (na medida do possível) as formas de organização das turmas após o processo seletivo. A partir da apresentação das seções que constituem o presente capítulo, ainda considero relevante destacar que as informações constantes no material de análise não serão vistas apenas como palavras, frases, ou proposições, mas como registros cujos enunciados produzem saberes e que, portanto, produzem “modos de ver e de dizer” as crianças e suas famílias.

## 5.1 ANAMNESE FATAL<sup>118</sup>

A palavra anamnese, conforme Houaiss (2004, p.203), significa “lembrança pouco precisa; reminiscência, recordação”. Dessa forma, a anamnese pode ser entendida como uma

---

<sup>118</sup> Expressão utilizada por Narodowski (2001).

entrevista que tem o intuito de lembrar e conhecer aspectos de interesse do entrevistador em relação à vida de um determinado indivíduo. Tal prática é utilizada por (diferentes) campos, como os da medicina, enfermagem, fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, pedagogia, entre outros. Embora os/as “personagens” da prática da anamnese possam estar posicionados em situações diferenciadas, devido ao campo em que a mesma esteja sendo desenvolvida, ressalto que o objetivo do processo pode ser considerado semelhante, ou seja, de conhecer (no detalhe) o indivíduo com quem se está dialogando.

Nesse sentido, talvez, o médico busca conhecer seu paciente, o histórico de sua doença, seus hábitos alimentares e sociais, enfim, a sua história. O psicólogo através de um diálogo inicial, visa a apurar os acontecimentos que levaram o indivíduo a procurar a terapia. A psicopedagoga tem a necessidade de conhecer o histórico de aprendizagem do/da aluno/a, os (diferentes) modos como aprende, os aspectos familiares, enfim, a vida do cliente fora dos perímetros do consultório. A situação de uma pedagoga de educação infantil pode ser considerada (ainda) mais pontual, pois a mesma não atende apenas um paciente/cliente em cada sessão/consulta, mas desenvolve suas aulas com diferentes crianças, as quais ela tem a necessidade de conhecer para (melhor) atender e educar. Nesse sentido, é importante destacar os efeitos dessa “produção” de saber sobre as crianças e suas famílias no contexto educacional, pois se confere visibilidade aos ingressantes na instituição no intuito de tornar (mais) eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é possível dizer que, através da anamnese, acontece a elaboração de registros (individuais) a respeito das crianças/famílias, para que os/as especialistas da “alma humana”<sup>119</sup> possam se encarregar do corpo infantil com conhecimento de causa. Assim, é preciso esclarecer que os/as especialistas podem ser considerados/as os/as pedagogos/as que trabalham diariamente com as crianças, ou ainda, os/as psicólogos/as, assistentes sociais, entre outros/as profissionais que, através da mantenedora, desenvolvem um trabalho em parceria com a instituição (nos casos em que a mesma considera necessário).

Trago tais discussões com a intenção de destacar que as entrevistas realizadas (muitas vezes) de forma “natural” nas instituições de educação infantil podem ser compreendidas como práticas de exame. Nesse sentido, ressalto que a anamnese (entre outras práticas) se aproxima, de certa forma, das considerações enunciadas por Foucault (1987, p.156) a respeito do exame quando afirma que o mesmo “supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação

---

<sup>119</sup> A este respeito, considero relevante destacar as considerações de Silva (1988, p.12) quando afirma que: “a educação é obviamente um campo privilegiado de atuação dos especialistas nas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma. As secretarias de educação, as escolas, as faculdades de educação constituem um território povoado de especialistas na alma humana”.

de saber a certa forma de exercício do poder”. Pode-se dizer, portanto, que o poder disciplinar, à proporção que produz saberes sobre as crianças e suas famílias, confere visibilidade às mesmas. Tal visibilidade é, para o filósofo, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. Nesse posicionamento, acompanho as considerações de Larrosa (1994, p.61) ao expor e discutir a sua compreensão a respeito dos mecanismos de visibilidade de que trata Foucault em sua obra:

o ouvido, o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais, etc. Em *Vigiar e Punir*, a prisão, a fábrica, o hospital e a escola são, entre outras coisas, máquinas de ver. Dispositivos para “tornar visíveis” as pessoas que capturam (presos, trabalhadores, enfermos ou crianças) e para “tornar eficazes” os processos que realizam (reformatar, produzir, curar ou ensinar).

Assim, pode-se dizer que os registros realizados através da prática da anamnese “qualificam” o processo de ensino-aprendizagem e estabelecem uma conexão entre o interior e o exterior da instituição, pois, ao mesmo tempo em que servem de informação para as pessoas que trabalham diretamente com as crianças, podem ser utilizados como documentos para encaminhamentos a outros/as especialistas. Justifica-se, dessa forma, a importância de ressaltar que o conhecimento produzido sobre as crianças através da elaboração desses documentos é contínuo, pois se renova a cada novo registro possibilitando um acúmulo de informações a respeito dos indivíduos sobre os quais se refere. Da mesma forma, é possível dizer que (em certa medida) tal conhecimento pode ser considerado intercambiável, pois, a cada ano letivo, uma nova professora recebe os registros (realizados pela docente anterior) com informações precisas a respeito do grupo no qual irá atuar.

E é, justamente a partir de todos esses ditos, que considero importante apresentar as etapas da entrevista as quais compõem a prática de anamnese na instituição de educação infantil em que foi realizada a pesquisa. Ao término da realização da primeira instância de “seleção” dos/das candidatos/as, realizada conforme as orientações da mantenedora (cuja referência é a Portaria de Instrução 003/2003 citada anteriormente), as famílias selecionadas agendam as entrevistas<sup>120</sup> na secretaria da instituição (que serão realizadas em dois dias consecutivos). O primeiro dia é destinado à entrevista com as famílias, quase sempre representadas pelas mães das crianças, conforme relato da docente. A referida entrevista aborda questões a respeito do ambiente familiar, saúde e comportamento geral da criança. As

---

<sup>120</sup> É interessante esclarecer que a palavra anamnese não é utilizada em nenhum momento no processo de “seleção” com as famílias e as crianças. A orientação da instituição é de que todas profissionais utilizem somente o termo entrevista inicial com as famílias. Dessa forma, é possível perceber que o mesmo se constitui um vocábulo de uso específico na instituição, permitido apenas aos/às especialistas.

perguntas e a transcrição<sup>121</sup> das respostas dos/as informantes são realizados pela professora. Neste sentido, retomo as discussões realizadas por Narodowski (2001) a respeito da produtividade dos/das inventários/entrevistas realizados nas escolas (incluo aqui neste caso também as de educação infantil), ao assegurar que os questionamentos realizados nesse processo outorgam critérios (considerados) válidos com vistas à seleção de informações de interesse do/da pedagogo/a para intervir no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo dia, é realizada a entrevista (a respeito das preferências pessoais) com o/a candidato/a e duas propostas concomitantes de desenho (figura humana e casa). A partir do término das duas instâncias de “seleção” das crianças, é realizada uma reunião com as professoras e equipe diretiva, para leitura, discussão, organização das turmas e escrita do perfil das mesmas. Nesse sentido, é relevante destacar que o maior processo seletivo ocorre no Maternal 1<sup>122</sup>, pois nos grupos subsequentes são selecionados/as candidatos/as somente no caso de existência de vaga ou que a criança encaminhada se encontre em situação de risco.

Levando em consideração as discussões empreendidas até este momento a respeito da anamnese enquanto prática de exame que confere visibilidade aos/as ingressantes na educação infantil (e suas respectivas famílias), considero importante apresentar e discutir o conjunto de questões (organizadas em fichas temáticas) que fizeram parte do processo “seletivo” do menino Airton (referido na citação de abertura do presente capítulo). Trago tais documentos (na íntegra), no intuito de evidenciar as questões elaboradas pela equipe de especialistas<sup>123</sup> da instituição, as respostas da mãe do menino, assim como a articulação entre as temáticas propostas e a “produção” de saberes sobre o candidato. Nesse sentido, apresento a seguir a ficha<sup>124</sup> referente ao *ambiente familiar*.

Ambiente Familiar:
A criança mora com os pais? Sim.
Mora em companhia de outras pessoas? Não.

<sup>121</sup> A professora informou que as respostas das famílias deveriam ser transcritas pelas entrevistadoras por decisão da equipe diretiva em reunião inicial de planejamento no ano de 2002, por causa do número (excessivo) de famílias analfabetas e também pelo fato de (inúmeras) vezes os/as informantes deixarem perguntas sem resposta. A estratégia encontrada para responder a todas as questões (mesmo que de forma sucinta) foi a de realizar os questionamentos (insistindo, caso houvesse necessidade) e realizar a transcrição “exata” das respostas.

<sup>122</sup> Esclareço que o maior processo seletivo ocorre no Maternal 1 por este ser o grupo inicial da escola e conseqüentemente o que oferece o maior número de vagas. Dessa forma, os perfis de turma desse grupo são elaborados a partir da observação das crianças brincando e das informações obtidas a respeito das famílias.

<sup>123</sup> As questões que compõem as fichas temáticas foram elaboradas somente com a participação da equipe diretiva e pedagogas em reunião de planejamento. As profissionais que exercem os cargos de auxiliar e educadora não tiveram participação no processo de elaboração desses documentos, assim como não estão autorizadas a realizar a prática de anamnese com as famílias e crianças.

<sup>124</sup> Apresentarei as fichas de entrevistas, na ordem em que elas são realizadas no processo de seleção dos/das candidatos/as. Obtive acesso às fichas e testes de desenho realizados no processo seletivo de Airton em 12/09/03.

Tem irmãos? Sim.	Quantos? 1.	Idade(s)? 9 anos.
Estudam? Sim.	Onde? Escola Municipal.	
Os pais são:		
<input type="checkbox"/> solteiros <input type="checkbox"/> casados <input checked="" type="checkbox"/> separados <input type="checkbox"/> viúvo(a) <input type="checkbox"/> desquitados divorciados		
<input type="checkbox"/> vivem juntos		
Se não casados, mantêm nova ligação conjugal? Não. Meu companheiro está no Presídio Central.		
Destas pessoas, quais as que exercem influência na educação da criança? Mãe e irmão.		
Qual a pessoa da casa que mantém melhor relacionamento com a criança? A mãe.		
Com quem dorme a criança? Na cama comigo e meu outro filho.		
Tem quarto próprio? Não. A nossa casa é bem pequena; tem só duas peças e o banheiro.		
Resiste em ir para cama? Não.		
Até que idade dormiu com os pais? Dorme até hoje na minha cama.		
Qual o período do dia reservado para ver televisão? Sempre pela manhã.		
Quais programas que assiste? Desenhos.		
Em casa, a criança brinca sozinha? Brinca com o irmão.		
O que acontece quando outras crianças pegam os seus brinquedos? Ele, às vezes, agride, mas é um bom menino.		
Qual a atitude dos pais nessa ocasião? Eu digo para não agredir as outras crianças.		
Com que freqüência a criança ouve história? Quando ele deita, eu sempre conto algumas histórias.		
Quem as conta? A Mãe.		
Costuma brincar em casa ou vai a outros lugares? Brinca em casa e nas tias.		
Onde? Na casa das tias, ele brinca com o primo.		
Qual é o período do dia em que os pais brincam com a criança?		
O meu filho brinca com o Airton pela manhã, pois eu trabalho o dia inteiro.		

A partir da leitura do conjunto de questões a respeito do ambiente familiar do candidato, é possível dizer que a instituição (representada por seus/suas especialistas) procura na história da família a “essência” da criança, ou seja, uma “verdade” que possa servir de

subsídio para (qualificação de) suas ações, tendo em vista o disciplinamento dos corpos. Pode-se dizer, portanto, que a instituição de educação infantil procura (entre outras coisas) “converter” as crianças e famílias à sua “verdade”, através da operacionalização de estratégias disciplinares (como o referido repertório de questões). Nesse sentido, é relevante destacar a afirmação de Nietzsche (1983) quando diz que é, graças à capacidade de esquecimento, que nós podemos chegar a crer que possuímos uma verdade. Verdade que é produzida neste mundo, que é considerada pelo filósofo como:

uma multidão de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos fruídos, em resumo, um conjunto de relações humanas poeticamente e retoricamente erguidas, transpostas, enfeitadas, e que, depois de um longo uso, aparecem a um povo, firmes, canônicas e constrangedoras: as verdades são ilusões, que nós esquecemos que são metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível, moedas que perderam o seu cunho e que, a partir de então, entram em consideração, já não como moeda, mas apenas como metal (NIETZSCHE, p.94).

Pode-se dizer, portanto, que a “verdade” (da instituição de educação infantil) é produzida através dos discursos que a legitimam e viabilizam a ação do poder de narrar às crianças e suas respectivas famílias. Sendo assim, a primeira entrevista realizada tem o intuito (entre outras possibilidades de análise) de “capturar”<sup>125</sup> a família, procurando conhecer e explicar a criança através dos modos como ela é educada. Dessa forma, através da leitura das questões, percebe-se o interesse institucional em obter informações a respeito da questão conjugal, do comportamento da criança no lar e de algumas formas como os pais intervêm em seu cotidiano. Por outro lado, destaco que algumas questões, além de inquirir a respeito da temática proposta (ambiente familiar), “sugerem” e (de certa forma) “ensinam” ações que “devem” ser realizadas pelas famílias (a partir daquilo que a instituição concebe como “verdade” em relação à educação das crianças).

Assim, é interessante destacar algumas questões que corroboram com as considerações referidas anteriormente: Com que frequência a criança ouve história? Qual é o período do dia reservado para assistir televisão? Qual é o período do dia em que os pais brincam com a criança? Tais questionamentos, ao enunciarem suas “verdades”, podem ensinar (entre outras coisas) que as famílias devem contar histórias para as crianças, brincar com elas, assim como definir um período para que as mesmas assistam televisão. À medida que essas perguntas são realizadas, elas passam a atuar sobre o comportamento dos indivíduos (informantes), procurando “formar”, “dirigir”, “modificar” sua maneira de conduzir a educação das crianças,

---

<sup>125</sup> Lopes (2003), em sua pesquisa de dissertação de mestrado (intitulada *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem – PPGedu/ UFRGS*), discute (entre outras questões) a “captura” da família através dos discursos psicopedagógicos, presentes nas obras de Alicia Fernández, Maria Lúcia L. Weiss e Sara Paín. Para a referida pesquisadora, a família é colocada sob foco de observação dos/das psicopedagogos/as tendo em vista a análise e avaliação detalhada da situação em que vive a criança no lar.

inscrevendo-os em estratégias de conjunto que visam ao disciplinamento dos corpos. Esses diferentes questionamentos são, portanto, um exercício de poder que estabelece (todo) um modo de saber, inventando uma família diante da qual classificam e normalizam os pais/ as mães dos/as candidatos/as.

A partir das considerações realizadas, (ainda) é possível destacar que o repertório de questões implica uma articulação (inicial) entre a educação familiar e a educação escolar, através de uma *aliança*<sup>126</sup> que as une e envolve com atribuições diferenciadas. Nessa perspectiva, é possível realizar uma aproximação com o dito por Narodowski (2004, p.52) a partir de suas análises a respeito da pedagogia comeniana, quando afirma que:

a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções. É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos.

Dessa forma, é interessante observar que, desde o momento em que a família inscreve a criança na instituição, assim como durante todo o processo de anamnese, inicia-se o “acordo tácito” entre os/as pais/mães e professores/as, pois nenhuma informação pode permanecer obscura para as profissionais que cuidam das crianças e as educam na escola infantil. Nessa perspectiva, o processo de anamnese converte a Pedagogia em um saber socialmente generalizado<sup>127</sup>, pois as famílias e a instituição (representada por suas profissionais) passam a “controlar” os critérios de normalidade. Assim ressalto que, embora tais critérios sejam estabelecidos pelos/as especialistas (que possuem o poder normatizador de gerar valores de verdade/falsidade, prejuízo/benefício para — cada — ação das crianças), é possível observar que os mesmos se tornam de domínio público, devido à difusão do discurso pedagógico para além dos muros da escola. Pode-se dizer, portanto, que tal discurso procura difundir o saber a respeito de uma infância (considerada) “normal”, para os/as envolvidos/as com o funcionamento da escola, assim como para as crianças e famílias.

Pode-se dizer, portanto, que as famílias, ao enviarem suas crianças para a instituição de educação infantil, sabem (de certa forma) o que é esperado em relação ao comportamento das mesmas (entre outras expectativas institucionais), devido à difusão do discurso pedagógico. Nesse sentido, ressalto que a resposta da mãe de Airton, no momento em que foi questionada sobre as atitudes do menino durante a disputa por brinquedos, corrobora com as

<sup>126</sup> A aliança família-escola será discutida (com maior ênfase) posteriormente no capítulo intitulado *Rituais Comemorativos*, na seção a respeito da Festa da Família.

<sup>127</sup> Ressalto que estou entendendo a Pedagogia a partir de Narodowski (2001, p.21), quando o autor afirma que a mesma pode ser vista “enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar”.



considerações anteriores. De acordo com a resposta da mãe: “ele, às vezes, agride, mas é um *bom menino*”, é interessante observar que, embora o comportamento do menino seja nomeado como agressivo (em algumas situações), a mãe ressalta que seu filho é bom, pois parece saber de antemão a expectativa de sua entrevistadora.

Sendo assim, é interessante prosseguir com a apresentação e discussão dos efeitos da anamnese, através das questões a respeito da *saúde* da criança que serão apresentadas a seguir.

#### Saúde:

Condições de gestação: Não foram boas. Passei o período de gestação em tratamento para não contaminar o bebê.

Condições de parto: Cesariana.

Com que idade a criança começou a caminhar? 1 ano e meio.

Quais as doenças que já teve? Sinusite.

Já foi hospitalizada? Sim, por duas vezes.

Já se submeteu a alguma cirurgia? Não.

Costuma adoecer facilmente? Às vezes, ele fica com dor de garganta e tem febre.

Do quê? Gripe, dor de garganta e febre.

Tem algum problema de saúde? Ele é HIV positivo.

É dependente de algum medicamento? Não.

É alérgico a algum medicamento? Não.

Utiliza algum aparelho ou prótese? Não.

Possui problemas ortopédicos? Não.

A criança cumpriu o calendário de vacinação? Sim.

Fez alguma além das obrigatórias? Não.

Já controla urina e fezes? Quando ele toma muita água, faz xixi na cama.

Faz sua higiene sozinha? Precisa de ajuda para escovar os dentes e tomar banho.

Há algum alimento de que não gosta? Não gosta de saladas.

A criança é alérgica a alguma coisa? É alérgico ao leite e seus derivados.

Já consultou dentista? Não.

Qual foi a reação? Acho que ele vai ter medo de ir ao dentista.

Nome do dentista e endereço? Nunca consultou o dentista.

Já consultou médico? Sim.

Nome do médico e endereço? Eu sempre levo no postinho do lado da escola.

Em caso de urgência, a quem recorrer? Ligar para minha irmã Lúcia ou para casa da minha patroa.

Convênios médicos que a família e a criança dispõem: SUS – O postinho perto da escola.

Há alguém em casa durante o horário escolar da criança? O Juliano, pela manhã.

Através da leitura da ficha de questões a respeito da saúde do menino, é possível observar (entre outros aspectos) a vontade de saber da instituição de educação infantil em relação à saúde/doença, aos cuidados do indivíduo em questão. Dessa forma, (todas) as informações (consideradas necessárias) a respeito do histórico de saúde da criança passam a ser coletadas, descritas e organizadas, de forma que os fenômenos biológicos do corpo infantil possam tornar-se “conhecidos”. Os questionamentos interrogam (analítica e racionalmente) a família a respeito das condições de saúde da criança, operacionalizando um processo de individualização. Constitui-se, assim, um campo documental no interior da instituição de educação infantil que, além de ser um espaço de cuidado e educação, passa a ser também de registro, acúmulo e formação de saber. Nesse sentido, acompanho as análises desenvolvidas por Narodowski (2001, p.121) quando assegura que:

se do ponto de vista epistemológico a pedagogia moderna vai normatizar a infância, do ponto de vista institucional normaliza. As fichas não são um mero acessório ao modelo panóptico e sim permitem um controle exato e funcional do corpo infantil. Consistem em um sistema metódico de recopilação de informação a respeito dos alunos, o que contribui para prevenir possíveis imprevistos na tática de vigilância. Cada aluno vai possuir uma ficha e cada ficha vai falar de um aluno. No entanto, a ficha será elaborada pelo professor e somente os professores terão acesso a ela: após o poder epistemológico capaz de construir analíticas e categorias em relação aos alunos, a ficha expressa o poder descritivo sobre o saber da infância. Poder profissional e somente os iniciados podem ter acesso ao conteúdo da informação.

A partir das contribuições do autor, considero possível realizar uma aproximação com a discussão que venho desenvolvendo a respeito do processo de anamnese realizado na instituição. Dessa forma, esclareço que, embora a análise citada seja desenvolvida a partir das práticas (pedagógicas) que constam na Pedagogia de La Salle<sup>128</sup>, é possível (ainda) perceber

<sup>128</sup> Refiro-me à Pedagogia de La Salle a partir da leitura do livro *Infância e poder* de Narodowski (2001). O referido autor destaca a importância de tal Pedagogia na produção de saberes e práticas escolares que se preocupavam com o controle e a vigilância do corpo infantil, constituindo categorias de “bom” aluno, aluno

(de certa forma) uma (re)significação e qualificação das mesmas na prática de seleção que está sendo analisada neste capítulo. Nessa perspectiva, é relevante observar que as questões referentes à saúde da criança (assim como as questões da ficha apresentada anteriormente) permitem um controle exato e funcional do corpo infantil. Sendo assim, é interessante destacar algumas questões (presentes na ficha) que considero pontuais em relação à prevenção de (possíveis) imprevistos na tática de vigilância operacionalizada pela equipe de profissionais que trabalham na instituição. Tais questões podem ser consideradas as seguintes: A criança já foi hospitalizada? Costuma adoecer facilmente? Tem algum problema de saúde? É dependente de algum medicamento? É alérgica a algum alimento?

As referidas questões (entre outras) evidenciam a preocupação da instituição em conhecer a criança (no detalhe) em relação aos aspectos referentes à sua saúde, no intuito de “qualificar” o atendimento, prevenindo possíveis contratempos que possam interromper a organização institucional. Por outro lado, à medida que ocorre uma descrição minuciosa das condições de saúde da criança, esta passa a ser diferenciada das demais, tornando-se objeto de conhecimento. Trago tais considerações com a intenção de destacar que, no momento em que a mãe entrevistada “revela” para professora que seu filho é HIV positivo, o mesmo passa a ser posicionado de forma diferenciada em relação às outras crianças da turma em que ele (possivelmente) irá freqüentar. Sendo assim, retomo um fragmento do excerto apresentado (integralmente) na abertura do capítulo, referente aos comentários da professora em relação ao menino: “tenho observado o comportamento do Aírton no pátio e cuidado para ele não se machucar, pois ele é doente. Fiquei muito chateada quando, no momento da anamnese a mãe relatou que ela e seu filho são soropositivos”. Pode-se dizer, portanto, que, a partir da informação da mãe a respeito da saúde do filho, este passa a ocupar uma (determinada) posição de sujeito (na instituição), na qual é descrito como uma criança doente que necessita de cuidados para não se machucar. Dessa forma, à medida que a docente destaca “certas” características a respeito da saúde do menino (que permitem a produção de saberes sobre o mesmo), é possível dizer que ela está procurando formas de normalizá-lo.

E é, justamente a partir das considerações realizadas a respeito dos questionamentos e informações constantes nas fichas de entrevista analisadas, que considero importante apresentar a última etapa do processo de anamnese realizado com a mãe. Nesse sentido, apresento a seguir a ficha a respeito do *comportamento geral* do menino.

---

“educado”, e “civilizado”. Dentre as estratégias utilizadas de vigilância e controle, o autor ressalta a aliança família-escola, que será discutida no próximo capítulo.

## Comportamento geral:

Como é seu filho?

O meu filho é agitado e não se relaciona bem com as outras crianças, pois está acostumado somente com o irmão. Ele tem a cara e o comportamento igual ao do pai dele.

O que você acha importante a professora saber para trabalhar bem com seu filho?

É importante a professora saber que é preciso ter muita paciência com ele, amor e carinho para não magoar os seus sentimentos. Ele é uma criança que já sofreu muito.

O que você espera da Educação Infantil?

Espero que o meu filho tenha um bom relacionamento com os colegas e a professora, pois somente desta forma ele terá um bom desempenho.

Como você vai contribuir para o desenvolvimento escolar de seu filho?

Eu vou contribuir dizendo para ele se comportar bem, não brigar e obedecer à professora.

Ao término da leitura, é possível dizer que os questionamentos realizados a respeito do comportamento do menino evidenciam (entre outros aspectos) que a instituição reconhece a família enquanto instância de “captura” dos corpos. A observação do corpo infantil, a medida de seus atos, a explicação de suas conquistas, a predição de suas dificuldades passa a ser o elemento “fundamental” da prática pedagógica. Os questionamentos realizados na ficha de entrevista corroboram com a afirmação e possibilitam dizer que para a criança ser “recolhida” pela Pedagogia e submetida ao seu regime epistemológico (de observação e análise), tendo em vista a produção de saberes sobre a mesma, é preciso (inicialmente) conhecê-la através de sua família.

Dessa forma, é importante evidenciar a resposta da mãe quando questionada a respeito de como era o comportamento do seu filho: “o meu filho é agitado e não se relaciona bem com as outras crianças, pois está acostumado somente com o irmão. Ele tem a cara e o comportamento igual ao do pai dele”. É interessante observar que o menino, ao ter o seu comportamento descrito, é posicionado pela mãe como uma criança agitada que apresenta problemas de relacionamento. Por outro lado, tal comportamento é atribuído (de forma naturalizada) à semelhança física e emocional que o mesmo tem em relação ao seu pai. Nesse sentido, apresento as análises de Souza (2001, p.128-129) quando discute os mecanismos de sujeição relacionados ao estabelecimento de semelhanças entre pessoas de um mesmo grupo familiar:

No processo que institui as parecenças familiares, atuam, também, diversos elementos sociais, tais como os regimes de herança – da linhagem familiar e/ou genética –, as desigualdades sociais entre etnias, os “laços” afetivos ou sanguíneos, as fotografias e as histórias de família, o posicionamento social da mulher na família, dentre outros, instituindo, ao mesmo tempo, a identificação/diferenciação e o pertencimento/exclusão das pessoas e dos grupos familiares. Esses mecanismos “invisíveis”, que se correlacionam no corpo marcando-o e demarcando-o, ao serem incorporados nas interações cotidianas da vida em família, tornam-se naturais,

conferindo aos atributos produzidos o caráter de inerentes à pessoa e ao grupo social.

As contribuições da autora possibilitam destacar que a família pode ser considerada a primeira instância de “captura” dos corpos. Pode-se dizer, portanto, que, através das práticas familiares (como, por exemplo, o estabelecimento de semelhanças), são operacionalizados mecanismos individualizantes que marcam (sutilmente) no corpo sua identidade e pertencimento. No entanto, ressalto que os investimentos materiais no corpo não se restringem à família, pois a mesma integra redes de práticas (discursivas) que se relacionam atuando sobre o mesmo. Nessa perspectiva, prosseguindo a análise do repertório de questões, é interessante (ainda) ressaltar a resposta da mãe em relação à forma como poderia contribuir para o desenvolvimento escolar do seu filho. A entrevistada respondeu que poderia contribuir dizendo para o menino se comportar bem, não brigar e obedecer à professora, evidenciando o que foi discutido anteriormente (nesta seção) a respeito do caráter público do discurso pedagógico. É possível observar que a mãe conhece as expectativas da escola em relação ao comportamento de seu filho e aos compromissos (definidos pela instituição) que ela “deve” cumprir enquanto responsável pela criança. Nessa perspectiva, prosseguindo a análise que vem sendo desenvolvida, na próxima seção, será apresentado o processo de (re)conhecimento do menino através das informações que foram obtidas na entrevista individual e nos “testes” de desenho.

## 5.2 (RE)CONHECENDO A CRIANÇA

Através da realização de uma entrevista individual com a criança e duas propostas concomitantes de desenho, a entrevistadora (de certa forma) procura (re)conhecer as características que foram atribuídas à mesma na anamnese com a família. Tal processo implica um recorrente disciplinamento, pois (entre outros aspectos) define as turmas que as crianças irão frequentar, estabelecendo estratégias para o controle de seus corpos. Dessa forma, é relevante esclarecer que as turmas são constituídas a partir da observação (da entrevistadora) a respeito das “características” psicológicas, morais e afetivas (entre outras) das crianças e suas famílias, tendo em vista a “qualificação”<sup>129</sup> do atendimento institucional.

---

<sup>129</sup> Esclareço que a qualificação das ações pedagógicas tem o intuito de (melhor) conduzir as ações das crianças e famílias.

Através desse processo, o/a pedagogo/a (entre outros especialistas que estabelecem parcerias com a instituição) passa a “conhecer” a vida cotidiana, os costumes e o comportamento geral das crianças. Sendo assim, apresento a seguir a entrevista individual realizada com Aírton, durante o seu processo de seleção:

Entrevista com o/a aluno/a candidato/a da Educação Infantil:
Nome: Aírton.
Idade: 5 anos.
Onde você mora: Em uma rua perto do mercadinho da Gringa.
Nome do pai: Joca (apelido).
Trabalha: Ele está preso.
O que faz: Fica preso.
Nome da mãe: Sola (apelido)
Trabalha: Trabalha nas casas.
O que faz: Limpa as casas e lava a louça.
O que você mais gosta de fazer? Por quê? Andar de balanço e brincar com o mano.
Constatações da entrevistadora: O candidato não demonstra autonomia e é inseguro. Preocupou-se em responder a todas as questões, mas parece viver em extrema carência. No final da entrevista, ele chorou solicitando a mãe. Conversei com ela e orientei que a mesma desenvolva autonomia em seu filho, pois, dessa forma, ele terá dificuldades no processo de adaptação. Solicitei à mãe os exames que comprovam que o menino é HIV positivo.
Assinatura da entrevistadora: _____
Data: __/__/__

Através da leitura da ficha de entrevista, é possível dizer que, à proporção que a docente “interroga” o menino a respeito de sua família, realiza-se o registro (minucioso) de tudo o que atingiu os seus sentidos enquanto observadora. Nessa perspectiva, conforme Corazza (2001, p.45), “tem-se uma forma mista do percebido e do falado, da questão e da observação, da pergunta e do visto”. É importante ressaltar que tal “forma mista” do percebido e do falado evidencia-se no processo de entrevista. Os questionamentos realizados pela entrevistadora e as respostas do menino podem ser considerados como sendo o momento falado, enquanto as caracterizações realizadas a respeito do mesmo se constituem no visto, no observado e no percebido. Tais caracterizações atribuídas ao menino, como: “não demonstra autonomia, é inseguro, parece viver em extrema carência, terá dificuldades no processo de

adaptação”, é decorrente da observação realizada pela docente. Pode-se dizer, portanto, que, através do “percebido e do falado”, Airton é posto em um campo de vigilância e situado (igualmente) em uma rede de anotações escritas. Trago as referidas considerações, no intuito de dizer que os procedimentos de exame (como a entrevista individual), por serem acompanhados de um sistema de observação, questionamento e registro, constituem um “poder de escrita” que é considerado um elemento importante nas engrenagens da disciplina.

Prosseguindo a análise, é interessante retomar os “modos de ver e narrar” o menino, apresentados nas “constatações” da entrevistadora quando afirma que o “candidato não demonstra autonomia e é inseguro”. Conforme Houaiss (2004, p.351), *autonomia* pode ser considerada a “capacidade de se autogovernar; direito de se administrar livremente; direito de um indivíduo tomar decisões livremente”, entre outras acepções da palavra. Por outro lado, é preciso levar em consideração que (na análise que vem sendo desenvolvida), conforme Silva (1988), autonomia significa também mais governo (no sentido de controle de conduta). Sendo assim, o menino (ao ser descrito) se torna objeto de estudo e análise, pois é “capturado” pela escola que tem como um de seus propósitos a “formação” do mesmo, para que ele possa se tornar um indivíduo autogovernado no futuro.

Tal propósito é partilhado com a mãe do menino, quando orientada pela docente a “desenvolver” autonomia em seu filho para que o mesmo não enfrente problemas no processo de adaptação escolar. Nesse sentido, é possível destacar que este processo de adaptação pode ser considerado uma estratégia (disciplinar) de “preparação” da criança que emigra da família para o (novo) espaço, que é a escola. Assim, a escola (muitas vezes) “orienta” as famílias e as crianças em relação às suas regras e funcionamento. Estas orientações que fazem parte da organização institucional podem ser consideradas implicadas em relações de poder, que são tanto menos visíveis quanto mais físicas e materialmente estão presentes.

A partir das considerações desenvolvidas a respeito da entrevista individual, torna-se relevante apresentar e discutir os testes de desenho<sup>130</sup> (figura humana e casa), que fazem parte

---

<sup>130</sup> Estou utilizando a expressão “teste de desenho”, porque, conforme a professora com quem conversei a respeito do processo de seleção e organização das turmas, tais propostas foram implantadas na instituição no intuito de “conhecer tudo aquilo que as crianças, muitas vezes, não expressam oralmente: seus medos, conflitos e comportamentos a partir do livro de uma autora chamada Dinah” (Diário de Campo, 12/09/03). Dessa forma, é importante esclarecer que a obra referida pela informante intitula-se: *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*, de autoria de Dinah Martins de Souza Campos, publicado pela Editora Vozes, em 1998. Assim sendo, ressalto que a solicitação de que as crianças desenhem a figura humana e (posteriormente) uma casa, assim como os procedimentos desenvolvidos durante a realização da proposta, tem (de certa forma) inspiração no campo da Psicologia. Trago tais considerações com o intuito de evidenciar que, conforme Campos (1998, p.14), os objetivos do teste do desenho podem ser considerados, como, por exemplo: “[identificar] as fases do desenvolvimento, métodos de exame e medida da inteligência, motricidade, traço e uso da mão, noção do espaço, função da percepção visual, papel da forma, verbalização perigráfica, objeto da reprodução,

do processo de seleção das crianças. Essas propostas são realizadas em pequenos grupos (de acordo com o número de candidatas/as), sob a orientação, a observação e o registro docente. Ressalto que tais registros realizados pela profissional não se constituem uma análise deliberada de uma falante autônoma a partir de uma intenção avaliativa, mas são produzidos a partir dos discursos dos/das profissionais (que trabalham na instituição), da Pedagogia e dos campos que a constituem, como a Psicologia, Medicina, entre outros.<sup>131</sup>. Pode-se dizer, portanto, que as “constatações” realizadas em relação aos desenhos, irão se constituir em estratégias de poder que visam à normalização das crianças, ao atuarem nos seus corpos.

Dessa forma, é preciso levar em consideração que as “observações em relação ao candidato durante o desenho”, assim como as “constatações da observadora” que serão apresentadas nas fichas (em que constam os registros e desenhos), evidenciam (de certa forma) a produção e o exercício do poder epistemológico. Conforme Foucault (2003a), este é um poder a partir do qual se extraem saberes “dos” e “sobre” os indivíduos. É possível dizer, portanto, que tal saber nasce da observação, da classificação, do registro e da análise dos comportamentos dos indivíduos. Realizando uma aproximação com a análise que vem sendo desenvolvida, ressalto que, à medida que as crianças são observadas, classificadas, registradas e analisadas, a partir da prática de seleção (entre outras), são produzidos (determinados) saberes. Através da operacionalização de tal prática, um saber e um sujeito são constituídos, pois essa “vontade de conhecer” a criança em suas particularidades tem relação com a

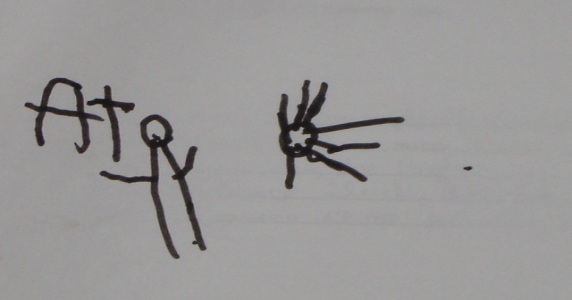
---

expressão, caráter, tipos, jogo, psicopatologia, etc”. A partir da leitura dos (possíveis) objetivos do teste de desenho enunciados pela autora (que foi referência teórica para o desenvolvimento dessas propostas no processo de seleção), é possível dizer que o desenvolvimento da criança é produzido (de certa forma) como um objeto de classificação, de escolarização, no interior de tal prática. Neste sentido, acompanho Walkerdine (1999, p.155) quando afirma que (desta forma) a Psicologia e a Pedagogia formam um par, pois “os aparatos da Pedagogia não são uma mera aplicação, mas um local de produção de direito próprio” que tem em vista (entre outras ações) o disciplinamento dos corpos e a normalização das condutas. Tal produção pode ser percebida no discurso da Psicopedagogia, que, de acordo com Lopes (2003), compreende a proposta de desenho como ferramenta para o diagnóstico psicopedagógico.

<sup>131</sup> Reitero que a Pedagogia e os discursos pedagógicos são constituídos a partir de diferentes campos. De acordo com Garcia (2002,p.25): “os discursos da pedagogia são discursos múltiplos e assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições (docentes, especialistas educacionais, administradores, estudantes, conhecimentos, etc.) que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do que é ser estudante ou docente, do que é estar na escola e ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado, do que é ensinar, aprender, etc. No entanto, sendo os discursos pedagógicos instâncias de geração de significados e de controle do que pode ser dito (ou não pode) acerca da educação e do pedagógico, seus efeitos não são meramente simbólicos”. Nesse sentido, ressalto ainda as considerações de Ribeiro, Souza e Souza (2004, p.110) quando afirmam que entendem “a Pedagogia como um sistema em que se articulam práticas discursivas implicadas em relações de poder e de significação que, ao construir conhecimentos, desejos, valores, se encontram implicadas na construção das identidades /subjetividades (...)”. Desse modo, a partir da contribuição dos/as referidos/as autores/as, reitero que reconheço a constituição da Pedagogia por diferentes campos discursivos e ressalto que meu intuito não é o de discutir tal assunto, mas tão-somente de destacar (alguns) efeitos da mesma nos nossos modos de ver, de falar e de praticar educação.



“vontade de governo” que o exercício do poder epistemológico possibilita. Sendo assim, apresento a seguir a ficha (de registro) da proposta de desenho da figura humana:

<u>DESENHO DO CANDIDATO:</u>
<p><u>Nome:</u> Airton.  <u>Temática:</u> FIGURA HUMANA.  <u>Material disponibilizado:</u> Um estojo de canetas hidrocor.  <u>Tempo de realização:</u> Em torno de 30 minutos.</p> <p><u>Observações em relação ao candidato durante a realização do desenho:</u> O menino utilizou apenas a caneta hidrocor preta para a realização do desenho e foi o primeiro a terminar. Observei o relógio e verifiquei que ele tinha realizado a tarefa em apenas 10 minutos. Solicitei que observasse o desenho para verificar se não estava faltando nenhuma parte do corpo humano. Ele pegou novamente a caneta e continuou o desenho. Escreveu duas letras do seu nome e disse também ter desenhado um leão. Perguntei se ele iria pintar o desenho e a resposta foi negativa, pois reclamou que já estava cansado e queria ver a mãe. Expliquei que teria que esperar os colegas terminarem a proposta para depois irmos todos juntos vermos as mães. Imediatamente, ele entregou o desenho e começou a chorar. No mesmo momento, chamei a mãe do menino para conversar com ele.</p> <p><u>Constatações da observadora:</u> O desenho da figura humana de Airton é muito primário para sua idade<sup>132</sup> e demonstra que ele não teve muitas experiências com o material proposto. O corpo desenhado apresenta somente a cabeça e duas pernas de onde saem os braços. O rosto não apresenta os detalhes como olhos, orelhas, boca, etc.</p> <p>Ao lado da figura humana, o menino desenhou um leão. O desenho do leão extrapolou a proposta. Percebi que ele também não sabe escrever o seu nome, pois escreveu apenas duas letras. É importante dizer que o desenho não apresenta base. O aluno é imaturo para sua idade e pode apresentar problemas futuros de relacionamento.</p>
 <p>The image shows a child's drawing on a grey background. On the left is a simple stick figure representing a human, with a circular head, two vertical lines for legs, and two horizontal lines for arms. To the right of the human figure is a drawing of a lion's head, characterized by a circular face and several radiating lines representing a mane. The drawing is done in black ink on a light-colored paper.</p>

Através da leitura dos registros, evidenciam-se as posições de orientadora e (principalmente) de observadora que ocupa a docente durante o processo de seleção das crianças. Enquanto orientadora da proposta, a profissional (entre outras atribuições) entrega o material às crianças, controla o tempo<sup>133</sup>, conversa com as mesmas e realiza questionamentos

<sup>132</sup> Informo que o menino tem 5 anos de idade.

<sup>133</sup> É importante destacar que se evidencia um controle do tempo das crianças durante a realização dos testes de desenho. A definição de trinta minutos para a realização da proposta (de certa forma) “ensina” para as crianças uma (nova) forma de organização temporal, na qual existe um tempo disciplinar. Pode-se dizer também que esse tempo marcado é uma forma normatizada de compreender o desenvolvimento. Uma criança “normal” realiza a atividade da forma solicitada em, no máximo, 30 minutos. O desvio está no tempo muito menor ou muito além dos 30 minutos, levando claro, em consideração a proposta do teste. Foucault (1987) destaca, em suas discussões, a substituição do tempo global (contínuo, ininterrupto) pelo tempo disciplinar com suas séries

e intervenções nos momentos que considera necessário. Por outro lado, como observadora, procura descrever o percebido durante a realização do desenho pelo candidato, assim como as suas “constatações” enquanto especialista. Dessa forma, percebe-se que a técnica de observação (definida como central pelo paradigma positivista da ciência moderna) é considerada de forma “natural” como um importante instrumento para a identificação, a descrição e o acompanhamento do comportamento da criança. Pode-se dizer, portanto, que, durante a observação da criança (período de realização do teste), a docente evidencia a concepção de que existe uma (dita) realidade constituída (por variados elementos) que possui uma existência concreta, aguardando por ser descoberta e reconhecida.

Aqui, é importante salientar que os registros de observação e as constatações apresentadas na ficha, demonstram (entre outros aspectos) uma “vontade de verdade” que se operacionaliza através da descrição (minuciosa) do comportamento da criança durante a realização do desenho, classificando, selecionando, controlando e posicionando o candidato. E é, justamente partir das considerações apresentadas, que penso ser possível realizar uma aproximação com as análises desenvolvidas por Walkerdine (1999), em relação à análise de uma ficha de observação e registro utilizada por uma professora de educação infantil durante a realização de um jogo com as crianças de sua turma. A autora destaca, em suas análises, que tal prática estabelece ao mesmo tempo o que é a criança enquanto objeto visível, quais são os aspectos vistos e classificados, assim como a posição ocupada pela professora enquanto observadora. À medida que são analisados e discutidos os registros da ficha de observação, é possível perceber que esses “modos de ver e de dizer” são de (certa forma) “inseparáveis” de toda uma teoria do “desenvolvimento” infantil e do tornar visível do comportamento da criança.

A partir das contribuições da referida autora, é preciso levar em consideração que os registros de observação (da ficha apresentada neste capítulo) também podem ser vistos enquanto constituintes de uma prática documentária que tem o intuito de “ver e dizer” o que se acredita que seja a criança enquanto objeto visível. Nessa perspectiva, concordo com Corazza (2001, p.47) quando assegura que, na escola, “o que a professora observa de visível na criança está enquadrado nas categorias, etapas, níveis, ordens, fixados pelo *a priori* essencial dos enunciados”. Pode-se dizer, portanto, que a correlação entre o visível e o

---

múltiplas e progressivas, que possibilitaram grandes modificações no ensino elementar. Nesse sentido, Dahlke (2001) em sua dissertação de mestrado intitulada *Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos* – PPGEdU /UFRGS, discute (entre outras questões) como o tempo e o espaço são categorias aprendidas. Em relação ao tempo, a pesquisadora destaca que a percepção do mesmo não ocorre de modo livre e arbitrário, pois existem condições sócio-culturais implicadas, ou seja, um modo de percepção deste elemento que prevalece na sociedade, histórica e geograficamente localizado.

enunciável já está fixada em um *a priori* essencial, ou seja, o que a professora observa em relação ao desenho da criança é fornecido pela configuração conceitual que engendrou a própria proposta. Justifica-se, dessa forma, o registro (que consta na ficha) de que “o desenho da figura humana de Airton é muito primário para sua idade”, pois se evidencia (entre outros aspectos) a tentativa da especialista (neste caso a docente) de encontrar na Pedagogia<sup>134</sup> os indicadores técnicos da situação em que se encontra o menino.

Por outro lado, é importante destacar a existência de situações (durante a realização do teste) que “escapam” do controle da profissional. O menino terminou a realização do desenho em dez minutos (embora tenha retomado o trabalho após a intervenção da docente), “extrapolou” a proposta prevista desenhando (também) um leão, negou-se a pintar o desenho, reclamou que estava cansado e, no final do teste, chorou solicitando a presença da mãe. A partir dessas considerações, é possível dizer que as relações de poder suscitam resistências, fugas presentes nas relações escolares, entre professora/aluno e aluno/professora (entre outros), delimitando espaços, marcando gestos, constituindo comportamentos entre outras formas de manifestação. Pode-se dizer, portanto, que as relações de poder se operacionalizam num “jogo” de incitamentos, tensões, interditos e enunciados, produzindo saberes e táticas que possibilitam o estabelecimento de novos campos de força e novas relações de poder.

E é, justamente a partir de tais considerações, que penso ser importante prosseguir as análises através da apresentação e discussão da ficha de observação e registro do teste de desenho da casa, que constitui a última etapa do processo de seleção.

#### Desenho do Candidato:

Nome: Airton.

Temática: CASA.

Material disponibilizado: Um estojo de canetas hidrocor e lápis de cor.

Tempo de realização: Em torno de 30 minutos.

Observações em relação ao candidato durante a realização do desenho: O menino pareceu motivado com a proposta de desenhar a casa e relatou que aprendeu a fazer esse tipo de desenho com a sua mãe. Utilizou canetinhas coloridas para desenhar e pintar a casa. Questionei-o a respeito de quem seria o dono desta casa e ele disse que era o lugar onde mora o seu pai. Fiquei preocupada com a declaração, pois sei que o pai do menino se encontra cumprindo pena no Presídio Central. Ao término do desenho (em torno de 15 minutos), solicitei que ele fizesse outros detalhes da casa como o céu, as nuvens, etc., mas

<sup>134</sup> É interessante destacar o dito por Hardt (2004, p.121) quando afirma que: “a soberba da Pedagogia hoje está em imaginar ser possível controlar as perguntas, as dúvidas e as inquietudes [dos/as professores/as] através da lógica do manual, da apostila, da bibliografia, bem selecionada”, procurando (entre outras ações) “capturar” a criança em seus quadros teóricos, para melhor conhecê-la e governá-la. Reitero que tal soberba da Pedagogia é “informada” pela contribuição de discursos de outros campos, como Psicologia, Medicina, etc.

ele decidiu desenhar apenas um arco-íris, uma estrela amarela e uma calçada na frente da porta.

Constatações da observadora: O desenho da casa evidenciou vários elementos. Observei a presença da porta, telhado, janela e uma base representada pela “calçada” na frente da porta. Conforme o menino, ele aprendeu a desenhar essa casa com a sua mãe, talvez tenha sido este o fato de ele ter feito um bom trabalho. Observei a falta de elementos no fundo da cena. Onde está a casa? Qual é este local em que ela está inserida? Uma floresta? Uma cidade? Este trabalho desenvolverei com ele durante o decorrer do ano letivo. É preciso investigar, pois reitero a imaturidade do menino e considero que o mesmo tem desvio de conduta.



À proporção que se realiza a leitura das “constatações” presentes na ficha de observação do desenho da casa<sup>135</sup>, é possível destacar que o menino é posicionado como uma criança “imatura” que apresenta “desvio de conduta”. Apresento as referidas considerações com a intenção de realizar (na medida do possível) uma aproximação com as análises desenvolvidas por Foucault (2001, p.20) quando discute as noções que se destacavam nos exames psiquiátricos que por ele estavam sendo analisados. Conforme o filósofo, as noções que se repetiam nos exames podem ser encontradas em toda uma série de textos<sup>136</sup>:

“imaturidade psicológica”, “personalidade pouco estruturada”, “ má apreciação do real”. Tudo isso são expressões que encontrei efetivamente nestes exames: “profundo desequilíbrio afetivo”, “sérios distúrbios emocionais”. Ou ainda: “compensação”, “produção imaginária”, “manifestação de um orgulho perverso”, “jogo perverso”, “erotastismo”, “alcebiadismo”, “donjuanismo”, “bovarismo”, etc. Ora que função tem esse conjunto de noções?

Dessa forma, conforme o autor, tais noções servem para repetir a infração, definindo-a como um traço individual. Por outro lado, na análise que vem sendo desenvolvida, é possível pensar que as noções de “imaturidade” e “desvio de conduta” servem (entre outras possibilidades de análise), para reiterar uma (certa) posição de sujeito, que passa a ser

<sup>135</sup> A partir da apresentação da ficha de registro, é importante esclarecer que o teste de desenho da casa é realizado com as crianças após um intervalo de quinze minutos do término da primeira proposta. Neste intervalo, as crianças e suas respectivas famílias se encontram para conversar e realizar o lanche no refeitório da instituição. Conforme relato de uma professora, tal medida pode ser entendida como precaução para que as crianças não se sintam cansadas (com duas propostas de desenho) e com saudade da família.

<sup>136</sup> Esclareço que não tenho a intenção de fazer esta relação em uma perspectiva de continuidade. Foucault (2001) utilizou-se de pareceres psiquiátricos cujos delitos eram analisados de forma médico-jurídica, o que não é o caso dessa Dissertação. Faço essa relação para poder abordar questões relativas às funções que hoje esse “perfil” (registro sobre as crianças) que compõem a prática de seleção e organização das turmas podem representar.

definida como uma característica individual. Pode-se dizer, portanto, que tais noções (referidas nas constatações apresentadas) podem ser compreendidas como “qualificações morais” que individualizam e singularizam a criança, tornando-a visível. Conforme salientei anteriormente, o poder disciplinar se exerce impondo uma visibilidade (obrigatória) aos que submete. Sendo assim, é o fato de o menino ser visto sem cessar (de sempre poder ser visto) que mantém o mesmo sujeito à disciplina. Nessa perspectiva o conjunto de entrevistas e testes desenho fazem surgir elementos que podem ser considerados os possíveis causadores de futuras atitudes indesejadas pela escola e pela família. Tal análise, considerando as diferenças de objeto de estudo e tempo em que a mesma foi realizada, pode ser aproximada (de certo modo) das discussões desenvolvidas por Foucault (2001) quando salienta que o exame é constituído como um instrumento que “denuncia” como o indivíduo já se parecia com seu “crime” antes mesmo de cometê-lo, ou seja, tal operador disciplinar age como forma de conhecimento para a prevenção de futuras “faltas”, “infrações” que possam ser cometidas.

Conforme foi discutido em capítulos anteriores, é interessante ressaltar que o registro referente à observação da docente evidencia que a instituição de educação infantil (entre outras características) é “examinadora”, pois atribui a cada criança como estatuto a sua própria individualidade. Tal processo de exame (contínuo), que supõe a extração de saberes das crianças, torna possível o desenvolvimento da (própria) Pedagogia. Nesse sentido, concordo com Varela (1996, p.86), quando afirma que os exames (aqui incluo o processo de seleção das crianças entre outras práticas) “não avaliam apenas as aprendizagens e a formação que recebem os escolares, como [também] conferem a cada estudante uma natureza específica”, ou seja, convertem-no em um sujeito individual.

Através dos registros apresentados (entre outras práticas que se desenvolvem na instituição), existe uma “produção” de indivíduos, baseada em um processo de individualização máxima, que busca fixar identidades, definindo a todos e, ao mesmo tempo, a cada um. Nessa perspectiva, acompanho Ratto (2004) quando afirma em suas análises que, para a escola (enquanto instituição de seqüestro), todas as crianças devem tornar-se disciplinadas e, portanto, dóceis e úteis, através do aprendizado de um amplo e complexo conjunto de maneiras de se relacionar consigo, com os outros, com as autoridades, com o espaço e com o tempo. A partir das considerações da autora, é possível entender o processo de seleção como a primeira etapa de individualização das crianças na instituição, pois tal prática se baseia em saberes e técnicas que estabelecem o que cada um é em meio a um conjunto, fazendo de cada indivíduo “um caso”.

Levando em consideração as análises desenvolvidas, na próxima seção, apresentarei o processo de organização das turmas que ocorre após a seleção. Dessa forma, considero importante ressaltar que a escrita desta seção foi realizada a partir do acompanhamento (durante a pesquisa de campo) das discussões do grupo de professoras e equipe diretiva a respeito da escolha da turma que Airton deveria frequentar, devido ao seu “perfil”.

### 5.3 O “PERFIL” DO PRÉ A”<sup>137</sup>

A partir do título da seção, passo a perguntar-me: O que significa ter o “perfil” do Pré A? De que forma foi-se constituindo o “perfil” desta turma? Quais são os “modos de ver e de dizer” que se evidenciam em tal “perfil”? A partir das questões, esclareço que não tenho a pretensão de encontrar respostas, mas de (tentar na medida do possível) problematizar a organização das turmas, procurando entender o funcionamento dos processos permanentes de disciplinamento dos corpos das crianças e suas famílias, operacionalizados através da seleção (entre outras práticas escolares).

Prosseguindo a discussão, ressalto que a palavra *perfil*, conforme Houaiss (2004, p.2186) pode ser entendida como “a descrição de uma pessoa em traços que enfatizam suas características básicas; a informação concisa e informal sobre a vida de alguém”, entre outras acepções da palavra. De forma semelhante, na análise que vem sendo desenvolvida, “o perfil da turma” pode ser entendido como uma descrição breve das informações referentes a um grupo de crianças que se encontra na mesma faixa etária, frequentando a escola infantil. É importante esclarecer que os registros que constituem o (dito) “perfil” não são aleatórios, mas tem critérios que são definidos a partir do “olhar” (especializado) do/da pedagogo/a, que, como já foi dito anteriormente, conflui e se (re)significa com os discursos de outros/as profissionais. Dessa forma, apresento a seguir (integralmente) os registros que constituem o “perfil” do Pré A, escrito pela professora responsável.

#### **PERFIL DO PRÉ A**<sup>138</sup>:

**Ana** - Pais separados e a família é carente, inclusive a mãe recebe da escola a doação do excedente da alimentação preparada para o lanche das crianças. Ela é atendida uma vez

<sup>137</sup> Esclareço que o título da seção é inspirado na transcrição do relato da professora, a respeito da organização das turmas de Educação Infantil após o processo de seleção, quando afirmou que o menino Airton tinha o “perfil” do Pré A. A versão integral de tal relato foi apresentada no início do capítulo.

<sup>138</sup> Informo que os registros do perfil não foram revisados conforme as normas da Língua Portuguesa, por se tratar de um documento entregue pela professora ao pesquisador.

por semana pela enfermeira da SMEP que faz higiene de sua cabeça para tratar o problema dos piolhos.

**Andressa** - Mora com os pais (que trabalham no Galpão de Reciclagem), é bastante agressiva.

**Júlia** – Ela tem os pais separados, e, com frequência, requer atenção especial. É como se estivesse dizendo que é diferente das crianças do grupo. Atualmente, contamos com o Roberto, o funcionário da manutenção da escola, que conversa com a menina quando ela fica triste. Na semana passada, ela perguntou-me se poderia ficar conversando com ele na lavanderia. O relato foi de que ele estava sentado sem nada para fazer.

**Marcela** - Pais separados; mora com o pai e a irmã. O pai veio conversar comigo para saber como andava o comportamento dela na escola, pois a mãe está cumprindo pena por homicídio.

**Carlos** - É tímido. Muitas vezes, mesmo no pátio, brinca sozinho, bastante irritado. Um dia, quando chamado para ir para casa, esqueceu de colocar os sapatos que tinha tirado para brincar na areia. O padrinho vem sempre buscá-lo, pois ele é criado pela avó devido às agressões sofridas em sua casa.

**Jaqueline** - Mora com a mãe, com Diego mano (aluno do M1) e com [seu] o padrasto. Muitas vezes, ela relata que sente falta do pai que se chama “Leleu”. No início do ano, as professoras entenderam que a menina deveria avançar para o Pré B. Ela frequentou este grupo, aproximadamente duas semanas, tempo suficiente para Jaqueline reclamar e chorar, pedindo o retorno para sua turma de origem.

Ela apresenta muita dificuldade em aceitar normas estabelecidas, porém, se a conversa for em particular, a situação muda completamente. Percebo a liderança dela no grupo e o vínculo forte com a Marcela.

**Pedro** - Mora com a mãe, pois houve a separação do casal este ano. A mãe procurou a escola ontem, para pedir ajuda, dizendo que o menino está bastante agressivo com ela. Durante o período em que ele está na escola, percebo a dificuldade que o mesmo tem de se relacionar com o grupo.

**Leonardo** - Mora com os padrinhos, pois perdeu a mãe ainda bebê. O pai é ausente. Ele apresenta dificuldades em cumprir normas estabelecidas. Muitas vezes, tenta conduzir o grupo e (se possível) as ações da professora também. Tenho muita dificuldade em lidar com ele, principalmente no período de descanso e final da tarde.

**Inácio** - Mora com os pais; é bastante agressivo com os colegas na disputa pelo espaço ou brinquedos, tendo dificuldade em desculpar-se com os mesmos.

**Maria Carolina** - Mora com os pais (a mana Júlia é aluna do M1). Apresenta dificuldades em aceitar normas estabelecidas; chora muito quando é necessário aceitar o limite para suas ações. Ela se relaciona razoavelmente com o grupo, mas tem maior afinidade com o Inácio e o Carlos.

**Vinícius** - Observo a mãe bastante ausente da escola. Ele apresenta um comportamento agressivo com as professoras e colegas da turma. É muito criativo nas suas produções. Nos desenhos e dramatizações, apresenta-se muito bem.

**Priscila** - A menina tem sido muito ausente nas aulas. Ela é extremamente carente. A mãe justifica as faltas da filha, pela ausência de roupas. A direção já orientou a mãe em relação à

falta de higiene com a menina. A mana Kátia do M2 relatou que ela e Priscila têm dois pais, o Zeca (padrasto) que mora em sua casa e o Ricardo que seria o pai verdadeiro. Alguns colegas a rejeitam.

**Jonathan** - Nos últimos meses, apresentou um comportamento exacerbado de exibição da genitália. Conversei com a mãe, para compreender o que pode ter desencadeado isso. Percebo que essa exibição da genitália do menino extrapolou a experimentação que é normal para esta faixa etária. Ele agride muito as meninas.

**Henrique** - Apresenta dificuldades de expressão oral desde o M1. Os colegas não entendem o que ele fala. Muitas vezes, não atende às minhas solicitações.

**Igor** - O menino falta muito às aulas, pois no M2 a mãe descobriu que ele tem câncer. Ele passa grandes períodos em tratamento no hospital.

**Diana** - É uma menina muito temperamental, mas isso não atrapalha a sua interação com o grupo. Elabora as tarefas solicitadas sem nenhuma dedicação. Há alguns dias, a mãe me procurou para saber como estava o seu comportamento na escola, pois em casa estava muito agressiva com [a] avó. Conversamos e chegamos à conclusão de que o fato de a mãe trabalhar à noite em uma boate pode ter desencadeado esse comportamento. Salientei que essa foi a forma de protesto que estava ao seu alcance em função da faixa etária, e que seria desconfortável ficar quieta diante de algo que a incomodou, podendo inclusive manifestar isso em forma de doença. A mãe prometeu ser mais compreensiva com a filha.

A turma descrita no “perfil”, conforme relato da docente, foi constituída (no Maternal 1) a partir do processo seletivo e das observações de que “as crianças e famílias apresentavam muitos problemas”. A medida tomada para normalizar os/as candidatos/as selecionados/as foi a de constituir uma turma, pois, dessa forma, a instituição conseguiria apoio do “serviço social, serviço de saúde e de psicologia, para o atendimento das crianças e famílias”, assim como (re)significaria suas estratégias disciplinares. Nessa perspectiva, é importante destacar que, para Ewald (2000, p.99), “normalizar é produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo”, enquanto norma pode ser definida como “uma medida, uma maneira de produzir medida comum (p.88)”.

Os critérios de organização da turma (estratégia disciplinar que tem o intuito de normalizar os indivíduos considerados “desviantes”) podem ser discutidos através das análises de Corazza (2001), quando afirma que foi a partir da Modernidade que os efeitos das repetições<sup>139</sup> começaram a delinear os fundamentos de verdade a respeito das crianças. Nesse sentido, é possível perceber que, na seleção que vem sendo analisada, os “efeitos das repetições” presentes nas histórias de vida das famílias e no comportamento das crianças são considerados enquanto “critérios” para constituição das turmas e (principalmente) para o

<sup>139</sup> Ewald (2000) corrobora com o dito por Corazza (2001) ao afirmar que não existe norma sem a adoção de um vocabulário e uma linguagem comum. Conforme o autor, a primeira decisão normativa é lingüística, ou seja, a adoção de uma linguagem que tornem possíveis as comparações e permita a comunicação.



“investimento” no processo de normalização das mesmas. Tal processo de normalização pode ser considerado inclusivo, tendo em vista o investimento que o acompanha em termos de trazer as crianças que apresentam “problemas”, para o campo do normal, e de manter as consideradas normais dentro dos padrões de normalidade. Nesse sentido, é importante destacar também o caráter econômico da norma porque, ao fixar características, ela age mais racionalmente sobre os indivíduos.

Assim, a partir do momento em que se realiza a leitura dos registros referentes a cada uma das crianças, percebe-se a visibilidade que é atribuída aos (ditos) “desvios” das mesmas, como “carência”, “irritação”, “agressividade”, “dificuldade de cumprir normas, de desculpar-se com os/as colegas, de aceitar limites e de expressão oral”, entre outros. A partir de tais considerações, é possível realizar uma aproximação com o dito por Ewald (2000, p.111), quando afirma que “aquilo que a norma torna visível são sempre os desvios, aquilo pelo que nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos”. Pode-se dizer, portanto, que a norma se operacionaliza através de uma individualização, que se caracteriza por ser comparativa e por não remeter a uma essência. Nessa perspectiva, é interessante ressaltar as discussões desenvolvidas por Ratto (2004, p.52), quando afirma que:

no contexto disciplinar, a norma atua sobre o corpo individual especialmente à medida que o liga com outros corpos e produz individualidades através de modos de comparação que estabelecem medidas comuns, regras de julgamento, parâmetros voltados para a formatação minuciosa de todas as individualidades e, ao mesmo tempo, de cada uma delas. A norma funciona principalmente como elo de ligação, de comunicação, entre as várias individualidades produzidas a partir do poder disciplinar.

Trago tais considerações com a intenção de destacar que, a partir das contribuições da autora e leitura dos registros apresentados, é possível perceber a articulação da norma e do poder disciplinar<sup>140</sup> (através de seus operadores), à medida que a mesma direciona o que deve ser observado e corrigido na formação das individualidades das crianças e de suas respectivas famílias. Em relação às famílias, observa-se, nos registros, o destaque referente ao estado civil dos pais, constituição familiar e orientações realizadas pela instituição para o atendimento das crianças, que expressam (entre outros aspectos) a busca de uma “verdade” na história familiar que possa “definir” quem são as crianças da turma. Por outro lado, nas orientações prestadas pela instituição para o acompanhamento e educação das crianças em casa, é possível perceber a tentativa de disciplinar os pais, para que os mesmos possam efetivamente colaborar com a escola em relação à “captura” dos/das filhos/as que resistem aos processos disciplinares.

---

<sup>140</sup> Considero importante nesse momento diferenciar *norma* e *disciplina*. Conforme Ewald (2000, p.88), “não se deve confundir ‘norma’ e ‘disciplina’. As disciplinas visam aos corpos, com uma função de adestramento; a norma é uma medida, uma maneira de produzir medida comum”.

Assim, a partir das análises desenvolvidas no decorrer do capítulo, é possível dizer que o processo de seleção das crianças e organização das turmas enfatiza (entre outras questões) a dimensão comportamental do disciplinamento em suas implicações moralizantes, objetivando e subjetivando os indivíduos (crianças e famílias) no sentido de torná-los (melhor) conhecidos e, portanto, governados. E é justamente a partir de todas essas discussões que considero oportuno apresentar no próximo capítulo as práticas (escolares) do cotidiano postas em funcionamento na Casa Amarela.

**cotidiano:** 1. que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário. 2. que é comum; banal. 3. que aparece ou se publica diariamente (diz-se de publicação). 4. o que se passa todos os dias; o que é comum. 5. conjunto de ações, geralmente pequenas, realizadas por alguém todos os dias de modo sucessivo e contínuo; dia-a-dia (HOUAISS, 2004, p.856).

Todos os dias é a mesma coisa: ninguém quer dormir. Um grito, um empurrão, um cochicho, uma gargalhada e assim as crianças ficam, mas ninguém me convence de que o descanso não é importante. O problema é que essas crianças são muito indisciplinadas. Quem não tem sono, com o tempo, vai acabar aprendendo a ficar em silêncio e a respeitar os colegas que desejam dormir (Diário de Campo – transcrição de gravação do relato da professora – 05/09/03).

Algumas crianças não comem toda comida. As professoras dizem que é por causa do horário que servimos. Não podemos ficar servindo comida o dia inteiro. Os que não comem é porque não têm fome (Diário de Campo – transcrição de gravação do relato da funcionária que trabalha na cozinha da escola - 18/07/03).

Eles nunca querem parar de brincar. Quando digo que é brinquedo livre, é um sufoco depois para iniciar outra atividade. Não sei o que acontece com essa turma. (Diário de Campo – transcrição de gravação do relato da professora- 08/08/03).

A leitura das “vozes” das “personagens” (da trama escolar) destaca (entre outros aspectos) as práticas escolares que são desenvolvidas no cotidiano da Casa Amarela. Como tenho discutido em outros lugares (CARVALHO, 2002; 2005b), é possível dizer que tais “vozes” posicionam os sujeitos. Posições que passam por um processo de ‘naturalização’ na escola, ao serem tomadas (muitas vezes) como ‘verdades incontestáveis’, na busca pelo atendimento de ‘qualidade’ às crianças” (p.1).

Nessa perspectiva, o *descanso*, a *alimentação* e os momentos de *brincadeira “livre”* podem ser considerados como práticas escolares que têm efeitos disciplinares (sobre a conduta dos quais atuam), pois posicionam os indivíduos (crianças, professoras, funcionárias, etc.) em certos modos de ser e de existir, 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 ou não circular, o que elas devem ou não comer (quando devem fazê-lo), quando devem dormir (em que locais e de que modo), quando podem brincar, (como devem brincar), etc.

---

<sup>141</sup> Algumas análises que serão discutidas nesse capítulo foram apresentadas no Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, realizado de 8 a 11 de agosto de 2005 em Niterói/RJ na Universidade Federal Fluminense (UFF), por mim e pela colega de Mestrado Mirtes Lia Pereira Barbosa, sob o título: *Práticas do cotidiano escolar: entre corpos disciplinados e identidades constituídas*.

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. Desse modo, apresento a seguir um panorama do funcionamento das referidas práticas no dia-a-dia da instituição escolar.

O *descanso*, conhecido também como a “hora do sono”, tem ocorrência diária na Casa Amarela. As crianças, ao chegarem à instituição às 7h30min, “descansam” até às 8h, horário em que é servido o café da manhã. O almoço é servido às 11h45min. Após o término das refeições (de todas as turmas) e realização da escovação dos dentes, por volta das 12h30min, as crianças devem “descansar” até às 14h. Os grupos iniciais (M1 e M2) têm o período de “descanso” prolongado em 30 min, e as crianças que fazem parte da turma do Pré B (que freqüentam a escola somente no turno da tarde) não “descansam” ao chegarem à escola. Nesse sentido, é importante ressaltar que as crianças do Pré B e professora, ao chegarem à escola às 13h, permanecem na praça até todos/as integrantes dos demais grupos despertarem, para “evitarem transtornos e falta de respeito em relação ao momento destinado ao descanso dos demais colegas” (Diário de Campo, 05/09/03).

A *alimentação* das crianças na instituição inicia com o café da manhã, que é servido às 8h. Após o café da manhã, por volta das 10h, é servido o lanche e, às 11h45min, o almoço. O lanche da tarde é servido às 15h e a janta às 17h. Nas sextas-feiras, a janta começa a ser servida às 16h30 min, para facilitar o funcionamento dos serviços de cozinha e limpeza (em relação ao tempo investido na limpeza dos pratos, talheres e do refeitório que as crianças utilizam durante as refeições). As crianças do M1 (2-3 anos de idade), durante o primeiro semestre, realizam as refeições na sala de aula e, durante o decorrer do segundo semestre, começam a realizar os primeiros contatos com o espaço do refeitório. Conforme relato de uma funcionária, tal medida é tomada “porque os pequenos não sabem comer sozinhos sem ajuda da professora, e por isso demoram muito tempo para realizar as refeições, prejudicando o funcionamento adequado do refeitório” (Diário de Campo, 18/07/03).

A *brincadeira “livre”* não está prevista na rotina semanal. Tal momento ocorre (com freqüência) ao término das atividades (descritas na rotina semanal) que antecedem os períodos de alimentação. Ao término das atividades planejadas e orientadas pela professora na sala de aula, as crianças podem brincar “livremente” com seus pares. O término das brincadeiras é finalizado pelo chamado da professora para a realização das refeições. Em algumas ocasiões, o momento da brincadeira “livre” (que acontece no turno da tarde antes da janta) ocorre no pátio da escola. Desse modo, é interessante observar que tal proposta ocorre dessa forma somente com os grupos de Pré A e B, pois os demais grupos, devido ao fato de realizarem um

número menor de atividades dirigidas pelas professoras, têm mais tempo para brincarem dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, a partir das considerações realizadas, é importante ressaltar que o objetivo do presente capítulo em relação à discussão das práticas escolares do cotidiano é o de procurar (na medida do possível) “tornar visível exatamente o que já está visível, ou seja, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos, que exatamente por isso não percebemos” (FOUCAULT, 2001, apud GROS, 2004, p.15). Nessa perspectiva, o propósito não é o de descobrir “verdades ocultas” a respeito das práticas que são realizadas diariamente na Casa Amarela, mas de “fazer ver o que vemos”, o que nos acostumamos a ver de forma “natural” e que por isso (muitas vezes) acabamos deixando de perceber seus efeitos. Sendo assim, nas próximas seções, passo a discutir as práticas escolares anteriormente referidas, procurando destacar as implicações das mesmas em relação ao disciplinamento dos corpos.

## 6.1 O “DESCANSO”

**descanso:** 1. cessação de uma dada atividade; trégua; pausa, interrupção. 1.1 folga no trabalho. 2. estado de quem descansou, de quem se recuperou de uma atividade fatigante ou penosa. 3. ato de cochilar ou dormir; sono. 4. tranquilidade de espírito; sossego. 5. período sem ocupação; vagar, ócio. 6. lentidão, morosidade (HOUAISS, 2004, p.963).

A prática do “descanso” baseia-se (entre outros aspectos) na “necessidade” institucional, de vigilância constante, de controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos, tempos/espços dos indivíduos. As crianças chegam à escola, tomam café da manhã, escovam os dentes e logo depois são orientadas a deitarem-se nos colchonetes para “descansarem”. Algumas crianças adormecem logo após deitarem, outras conversam, falam sozinhas, cantam, brincam com o corpo, levantam do lugar e pedem para ir ao banheiro, permanecendo durante todo tempo acordadas. A resistência das crianças em relação a tal prática 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, professoras e funcionárias) exercem/sofrem, ações de poder<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Nesse sentido, é interessante destacar o dito por Foucault (1999) quando afirma que “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

Após o almoço, o momento de “descanso” (re)inicia novamente. A diferença é que a professora sempre realiza uma atividade com as crianças, no intuito de fazer as mesmas dormirem. Tal momento é iniciado com a leitura de histórias, audição de canções de ninar, realização de atividades de relaxamento e mimese corpórea. Conforme relato da docente, “são propostas atividades no turno da tarde com o objetivo de que todas as crianças durmam, porque as mesmas ficam muito agitadas após o almoço e, na maioria das vezes, não querem dormir”. (Diário de Campo, 05/09/03). O relato possibilita dizer que as disciplinas têm seu discurso próprio, já que as mesmas são produtoras de saberes e de campos múltiplos de conhecimentos sobre os indivíduos dos quais tratam. Para Foucault (1999), as disciplinas apresentam um “discurso que é o da regra; não o da regra como vontade soberana; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (p.45). Dessa forma, conforme foi discutido no capítulo anterior o código definido pelas disciplinas não é o da lei como vontade soberana, mas o da normalização das condutas. Nessa perspectiva, apresento a seguir a descrição de uma observação realizada durante o momento de “descanso” das crianças do Pré A.

A professora inicia a distribuição dos colchonetes e indica o local em que as crianças devem se deitar. Algumas crianças solicitam para ficarem próximas, mas a docente relembra os combinados realizados na semana anterior a respeito do funcionamento desse momento. “O momento de descanso é para dormir e não para ficar conversando, portanto, não importa se o amigo vai ficar perto ou longe” (conforme relato da professora). Percebo que a distribuição é “estratégica”, as crianças que têm mais afinidade são separadas para evitarem-se conversas. Após todos/das estarem deitados/as, a professora conta até dez (aguarda alguns instantes), solicita para que fechem os olhos e liga no rádio um CD de relaxamento. As instruções do CD iniciam: “Fechem bem os olhos, sintam que a barriguinha sobe e desce (...)”. A duração das instruções é em torno de dez minutos. Algumas crianças adormecem, enquanto outras não param de se mexer. Observo os corpos das crianças em constante movimento, pés para cima, braços para o lado, barriga para baixo e cabeças de um lado para o outro. A professora passa por cada um dos colchonetes e solicita silêncio. A solicitação (aparentemente) não tem nenhum efeito. Um menino começa a cantar e os colegas que estão próximos, acompanham a canção e todos riem sem parar. Os colegas que estavam dormindo acordam e sentam-se nos colchonetes. A professora acende a luz e solicita que todos deitem novamente. Após as crianças deitarem, são realizadas algumas trocas de lugares. As crianças que cantaram são posicionadas próximas da mesa da professora. Ela conta novamente até dez e a sala de aula fica em silêncio por alguns instantes. De repente, uma menina levanta e diz: “Eu não quero dormir, eu não estou com sono”. Os colegas que estão deitados próximos da menina repetem as mesmas palavras. A professora combina com as crianças que estão sem sono que fiquem deitadas de olhos abertos, apenas descansando o corpo. Às 13h15 min, a maioria das crianças está dormindo. Percebo algumas crianças fazendo gestos com as mãos, brincando de teatro de sombras. A professora observa as crianças e relata “Todos os dias é a mesma coisa: ninguém quer dormir. Um grito, um empurrão, um cochicho, uma gargalhada e

---

que faz com que um 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 de seus efeitos primeiros”. O dito pelo autor possibilita depreender que o poder transita pelo indivíduo e o constitui enquanto seu efeito.

assim as crianças ficam, mas ninguém me convence de que o descanso não é importante. O problema é que essas crianças são muito indisciplinadas. Quem não tem sono, com o tempo, vai acabar aprendendo a ficar em silêncio e a respeitar os colegas que desejam dormir”. E assim vivencia-se mais um momento de *descanso* na Casa Amarela (Diário de Campo, 05/09/03).

A leitura da descrição possibilita perceber (entre outros aspectos) a distribuição das crianças na sala de aula, operacionalizada (sobretudo) pela definição dos lugares em que devem ser posicionados os colchonetes. Tal distribuição contribui (de certa forma) com a centralidade que os usos e significados do espaço passam a ocupar na construção do ordenamento do cotidiano escolar. Nesse sentido, Milstein e Mendes (1999) destacam que um dos critérios observados nas práticas dos/das docentes presentes em sua pesquisa refere-se aos ensinamentos em relação ao princípio “um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar” (p.127), assim como a definição do local que cada criança deve ocupar no espaço escolar. Nessa perspectiva, é possível perceber que existe a “necessidade” de construir o sentido próprio dos lugares de cada uma das crianças que se encontram no espaço da sala de aula no horário de “descanso”.

Inicialmente, a professora distribui os colchonetes, separando as crianças que têm mais afinidade, procurando evitar que as mesmas possam permanecer conversando durante o período destinado ao sono. Devido à resistência de algumas crianças, a docente (re)distribui novamente os colchonetes no espaço da sala de aula, “negociando” com as mesmas a possibilidade de “descansarem” com os olhos abertos. Essas modificações realizadas no espaço escolar, através das trocas de lugares das crianças, conforme Milstein e Mendes (1999), podem significar que algo não está bem na sala de aula e por este motivo é preciso uma (re)orientação, um sinal afetivo da professora situando a criança próxima de sua mesa, e até mesmo uma forma de advertência ao tirar o aluno de seu grupo e seu lugar. Em relação à situação descrita, é possível perceber que a troca dos lugares ocorreu como uma forma de alerta para que o “combinado” referente ao comportamento (desejado) na “hora do descanso” fosse cumprido pelas crianças. É importante destacar que, mesmo após a (re)distribuição dos lugares pela professora, algumas crianças continuaram se manifestando contra a “ hora do descanso”. Nesse sentido, a manifestação da menina quando diz: “Eu não quero dormir, eu não estou com sono” (Diário de Campo, 05/09/03) é significativa, pois reitera o dito anteriormente de que o poder não se exerce de forma unilateral. Dessa forma, é possível dizer que se a escola (assim como as demais instituições de seqüestro) tem sido disciplinadora, ela

também se constitui enquanto um espaço social no qual se exercem resistências<sup>143</sup>, já que o poder é algo que circula e somente funciona em cadeia. Em suas discussões a respeito de sua concepção microfísica do poder, Foucault (1999, p.35) ressalta que:

o poder jamais está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

As considerações possibilitam depreender que o conflito, a negação e a resistência são inerentes ao exercício do poder. Embora as resistências façam parte do próprio jogo de existência do poder, para Ratto (2004), na escola (incluo nesse caso também as de educação infantil), o “ideal parece ser que não haja crianças indisciplinadas, que todas colaborem, entendam, aprendam, obedeçam e respeitem” (p.195). A análise da autora possibilita pensarmos (entre outros aspectos) a respeito das práticas escolares e no “investimento pedagógico” (institucional) que é realizado tendo em vista o disciplinamento dos corpos. Nesse sentido, o próprio relato da professora é ilustrativo de tal investimento, quando a mesma assegura que as crianças “que não têm sono, com o tempo, irão acabar aprendendo a ficar em silêncio e a respeitar os colegas que desejam dormir” (Diário de Campo, 05/09/03). A partir do relato, é possível perceber a produtividade do poder disciplinar e dizer que o mesmo é estratégico, que obedece a certa lógica e possui uma racionalidade interna que o dirige. E é justamente a partir de todos esses ditos que considero interessante apresentar o diálogo<sup>144</sup> realizado com algumas crianças que resistiam ao momento de “descanso”.

**Pesquisador:** O que aconteceu? Vocês não querem dormir?

**Marcela:** Eu não gosto de dormir. É muito chato ficar com os olhos fechados.

**Carlos:** Eu até gosto, mas não estou com sono.

**Diana:** A professora disse que não é para ficar conversando, é para deitar e ficar quietinho com os olhos abertos quem não quer dormir.

**Pesquisador:** Não se preocupe. Quando ela voltar, eu explico que fiz algumas perguntas, e por isso vocês estão sentados nos colchonetes conversando comigo.

**Diana:** Assim tudo bem.

**Pesquisador:** Vocês costumam dormir todos os dias depois do almoço?

**Pedro:** Eu nunca durmo. Fico sempre acordado.

**Marcela:** Na minha casa, eu não preciso dormir. A minha mãe é que gosta de comer e dormir.

**Pesquisador:** E o que vocês gostariam de fazer?

**Carlos:** Eu queria brincar na praça.

<sup>143</sup> A partir de Foucault (1979; 1987; 1988a; 1995a; 1995b), é possível dizer que, se existe poder, existe resistência. A condição para a existência do poder é a resistência. Dessa forma, esclareço que a resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Como nos diz Gallo (2004), um poder somente se define em relação a um ou vários contrapoderes (resistências).

<sup>144</sup> O diálogo foi transcrito de gravação realizada em 05/09/03. Esclareço que tal diálogo ocorreu com um grupo de crianças, sem a presença da professora.



**Diana:** Andar de balanço.  
**Carlos:** Brincar com os carrinhos na areia.  
**Pedro:** Andar nas motinhos dos pequenos.  
**Marcela:** Mas tu já é muito grande.  
**Pedro:** Não tem problema.  
**Diana:** Tu deixa a gente levantar e sair da sala?  
**Pesquisador:** Vocês têm que conversar com a professora.  
**Marcela:** Não adianta. Ela quer que todo mundo durma.  
**Carlos:** Mas ela fica sempre acordada.  
**Pedro:** Nos olhando e brigando com quem não dorme (risos).  
**Pedro:** Mas eu não durmo nunca e nunca vou dormir.  
**Diana:** Rodrigo, tu sabia que o Carlos um dia fugiu da hora do descanso.  
**Pesquisador:** E para onde ele foi?  
**Diana:** Foi brincar na praça.  
**Pesquisador:** E quem o encontrou?  
**Diana:** A tia da cozinha.  
**Carlos:** A professora ficou bem braba.  
**Pesquisador:** E vocês já fugiram alguma vez?  
**Diana:** Eu não.  
**Marcela:** Eu nunca fugi.  
**Pedro:** Eu não fujo, mas também não durmo. Não durmo nem morto.  
**Carlos:** É verdade. O Pedro não dorme. A professora disse que ele não desliga nunca (risos).  
**Pedro:** Eu não achei graça nenhuma.  
 \* Após ter ido ao banheiro, a professora retorna para a sala de aula, as crianças deitam-se novamente e ficam conversando baixinho.

O diálogo transcrito é significativo, pois o mesmo evidencia as resistências das crianças, ressaltando algumas formas de manifesto encontradas pelas mesmas, para burlar o momento destinado ao “descanso”. Conversar com os colegas, planejar estratégias de fuga, permanecer de olhos abertos, fugir da sala de aula, “não dormir nem morto” são algumas manifestações relatadas pelas crianças, através das quais as mesmas são posicionadas enquanto indisciplinadas. A partir de tais considerações, é possível dizer que (muitas vezes) o campo da indisciplinada é produzido e até mesmo “incentivado” na escola. Em relação a tal produção, justifica-se a relevância da discussão e dos exemplos descritos por Ratto (2004, p.195), em sua pesquisa, quando assegura que:

por exemplo, se a escola insiste em manter as crianças “parafusadas” nas carteiras, movimentando-se dentro dos rígidos padrões permitidos, ela induz a possibilidade de que parte delas saiam como “bombas atômicas prontas a explodir” para o “recreio” ou que apresentem tantos problemas indisciplinados nas aulas de Educação Física; da mesma forma, só há problemas disciplinares durante as formações de filas porque a escola, nesse sentido, continua se parecendo com os quartéis, ou com as prisões, dado que, se não houvesse filas, não poderia haver indisciplinada em filas. É assim que a indisciplinada é produzida pela escola. Haveria, certamente, outros campos para a produção da indisciplinada, mas não estes que há tanto tempo consomem as energias escolares.

A análise da autora possibilita (entre outros aspectos) pensarmos a respeito da produção da indisciplinada, (também) no âmbito das instituições de educação infantil, já que

(muitas vezes) de forma semelhante às escolas regulares, tais estabelecimentos têm uma sobrecarga sobre o seu papel disciplinador. 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, homogeneizados 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 (de certa forma) 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.

Trago 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<sup>145</sup> realizadas no âmbito da educação infantil. Nessa perspectiva, Batista (1988), 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. Através da descrição de algumas cenas observadas em campo, a pesquisadora descreve diferentes formas encontradas pelas crianças para optar entre um espaço e outro, entre uma proposta e outra e até mesmo entre um grupo e outro, embora esse nem sempre seja o desejo das professoras. A autora ressalta que a “hora do descanso” (nomenclatura utilizada em sua pesquisa) para algumas crianças transforma-se em um “tormento”, pois, em função daqueles que de fato desejam dormir, todos têm que ficar deitados sem fazer outra coisa qualquer. A opção encontrada pelas crianças que não desejam dormir é, amiúde, brincar com o corpo, brincar com o lençol, falar baixinho consigo mesmo e conversar com os colegas.

Nesse sentido, é relevante mencionar também as considerações de Coutinho (2002a), quando afirma que, apesar de geralmente o momento do sono ser “ritualizado” nas instituições de educação infantil, as crianças (muitas vezes) resistem até o último momento

---

<sup>145</sup> Dentre as pesquisas com que tive contato, destaco as seguintes: BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis: UFSC, 1988. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Florianópolis: UFSC, 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

possível ao “condicionamento” dos seus corpos, evidenciando uma postura de “ruptura” com os horários estabelecidos. Em suas análises, a autora destaca que talvez o sono seja o momento da rotina em que a ritualização dos tempos e espaços aparece de maneira mais intensa. Pode-se dizer, portanto, que as análises desenvolvidas pelas autoras corroboram (de certo modo) com as manifestações das crianças, percebidas durante a prática escolar do “descanso” desenvolvidas na presente pesquisa. Sendo assim, na próxima seção, apresento e problematizo (na medida do possível) o funcionamento da prática escolar da alimentação, realizada diariamente na Casa Amarela.

## 6.2 A ALIMENTAÇÃO<sup>146</sup>

**alimentação:** ato ou efeito de alimentar-se. 1. abastecimento renovado do conjunto das substâncias necessárias à conservação da vida; sustento. 2. ato de abastecer, prover, fornecer, carregar alguma coisa com o necessário ao seu funcionamento (HOUAISS, 2004, p.158).

O caminho para o refeitório é percorrido diversas vezes pelas professoras e crianças diariamente na Casa Amarela. A organização dos momentos de café da manhã, lanche, almoço e janta, além de serem momentos de alimentação, constituem-se elementos ordenadores do cotidiano escolar<sup>147</sup>, que (de certa forma) incidem no controle dos corpos, tempos/espacos dos indivíduos. Os horários de alimentação (muitas vezes inflexíveis) devem ser cumpridos de acordo com as deliberações institucionais. Para o cumprimento de tais horários, os/as “personagens” da casa vigiam-se uns aos outros. A equipe diretiva acompanha

<sup>146</sup> Nomeio como alimentação os momentos de café da manhã, lanche, almoço e janta, que se constituem mais um dos elementos ordenadores do cotidiano escolar. Do mesmo modo, esclareço que de forma alguma estou questionando a importância e validade de tais momentos. Sendo assim, considero importante destacar a pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida por Amaro (2002), intitulada *Tem repetição, professora? ...* Um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados. No referido estudo, a autora desenvolve sua pesquisa em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Porto Alegre/RS, no intuito de discutir os significados e as representações que circulam entre os alunos e alunas, durante a prática da merenda e também a partir dela.

<sup>147</sup> Esclareço que estou entendendo a prática escolar da alimentação como um elemento constituinte do ordenamento escolar, devido à mesma operar na tentativa de homogeneização dos tempos e ritmos dos indivíduos. Nessa perspectiva, é possível realizar uma aproximação com as análises desenvolvidas na pesquisa de Milsten e Mendes (1999), quando afirmam que um dos critérios de ordenamento escolar mais comum observado nas práticas dos docentes é o que se refere à homogeneização dos tempos e ritmos. Conforme os autores, existem muitas variações nas maneiras de ensinar e de atuar a respeito de tais parâmetros junto às crianças. São citadas como exemplos as variações em relação às formas de iniciar e terminar uma aula, as diferentes reações com relação aos usos e significados do tempo, indicando os variados ajustes e desajustes realizados no cotidiano escolar. Além das análises apresentadas pelos autores, considero relevante ressaltar que professoras, funcionárias, equipe diretiva e pais (de certo modo) também aprendem na instituição (entre outros espaços) formas peculiares de lidar com o tempo.

efetivamente se os horários de servir as refeições estão sendo cumpridos pelas funcionárias da cozinha. As funcionárias da cozinha, a partir de uma vigilância constante e detalhada, observam se as professoras estão cumprindo os horários de trazer as crianças para o refeitório. Por outro lado, as próprias professoras controlam o horário de permanência das crianças de suas turmas no refeitório, assim como de suas colegas. Conforme foi referido anteriormente no capítulo intitulado Casa Amarela, é possível perceber que se constitui uma *pirâmide de olhares*<sup>148</sup>, com o intuito de evitar que infrações sejam cometidas. Dessa forma, é interessante realizar uma aproximação com as análises desenvolvidas por Barbosa (2000) em sua pesquisa, quando a autora ressalta que, nas instituições de educação infantil, todos os profissionais conhecem as rotinas e, com isso, controlam a vida uns dos outros. Tal vigilância pode ser percebida (entre outros aspectos) na entrevista realizada com a funcionária que trabalha na cozinha da Casa Amarela, a respeito do funcionamento do refeitório. Sendo assim, considero importante apresentar e discutir a seguir, a referida entrevista:

**Pesquisador:** Como é o funcionamento da cozinha e do refeitório?  
**Funcionária:** Na cozinha, nós somos três e temos muito trabalho. Nós servimos diariamente em torno de cinco refeições, que são o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. As turmas têm os horários certos para virem ao refeitório. Você pode ver esses horários no quadro que está na entrada do refeitório.  
**Pesquisador:** E quem serve as crianças?  
**Funcionária:** As professoras, é claro (risos). Nós já temos muito trabalho na cozinha.  
**Pesquisador:** Todas as turmas freqüentam o refeitório? Estou fazendo essa pergunta, porque não localizei no quadro dos horários o Maternal 1.  
**Funcionária:** O M1 é um caso especial. Antes, eles vinham e sujavam tudo: era comida para todos os lados, menos dentro da boca. A partir desse ano, combinamos que eles começam a vir somente no segundo semestre, para começarem a conhecer o refeitório. Algumas professoras não gostaram muito, mas, quando as crianças sujam as mesas e o chão com comida, não são elas que limpam.  
**Pesquisador:** O que acontece se uma professora está fazendo uma atividade com as crianças e se atrasa para trazer as crianças ao refeitório?  
**Funcionária:** Isso acontecia muito antigamente. As professoras viviam atrasadas nos horários de refeitório. Elas justificavam que estavam terminando as atividades e que as crianças não estavam com fome naquele horário.  
**Funcionária:** O que você acha mais importante: a comida ou a atividade?  
**Pesquisador:** Considero que os dois são importantes.  
**Funcionária:** Dessa você escapou (risos).  
**Pesquisador:** Você disse que antigamente as professoras se atrasavam muito para trazer as crianças ao refeitório. E atualmente os atrasos não acontecem mais? O que foi feito?  
**Funcionária:** Foi definido, em uma reunião geral, que as professoras que chegam atrasadas com as turmas ao refeitório devem voltar para sala de aula. Nós anotamos o nome e o horário que as professoras chegaram e passamos para a equipe diretiva.  
**Pesquisador:** E as crianças, então não comem?  
**Funcionária:** As crianças comem sim. As professoras têm que esperar na sala de aula até todas as demais turmas serem servidas. Também definimos que a professora que realiza o

<sup>148</sup> Expressão usada por Foucault (1987; 2003a).

lanche depois do horário marcado deve retirar os pratos e passar um pano nas mesas do refeitório.

**Pesquisador:** E como foi a reação das professoras?

**Funcionária:** No começo, algumas ficaram revoltadas. Mas nada como o tempo para devolver a tranqüilidade.

**Pesquisador:** Você havia dito que algumas professoras reclamam dos horários, justificando também que as crianças estão sem fome. Você percebe isso?

**Funcionária:** Algumas crianças não comem toda comida. As professoras dizem que é por causa do horário que servimos. Não podemos ficar servindo comida o dia inteiro. Os que não comem é porque não têm fome.

A partir da leitura da entrevista, é possível traçar um panorama da prática escolar da alimentação desenvolvida na Casa Amarela, evidenciando como as regras em torno da mesma constituem-se elementos ordenadores do cotidiano escolar. Desse modo, é possível dizer que o cotidiano da escola é regulado pelos horários de alimentação que perfazem o total de cinco refeições diárias (café, lanche, almoço, lanche e janta). Embora existam tais horários, algumas professoras resistem e reclamam dos mesmos, justificando que as crianças estão sem fome<sup>149</sup> ou que não terminaram as propostas que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, a estratégia disciplinar encontrada pela instituição para evitar a subversão dos horários é a de que as turmas atrasadas sejam servidas por último e que as professoras responsáveis pelas mesmas, recolham os pratos, talheres e limpem as mesas utilizadas. Já as crianças do M1 não utilizam o refeitório no primeiro semestre, pois têm um longo aprendizado de hábitos e costumes que devem ser desenvolvidos em sala de aula, antes de partilharem o momento de alimentação com os demais grupos. O panorama descrito possibilita perceber que a prática escolar da alimentação (entre outras práticas desenvolvidas pela instituição) participa dos processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos. Tal prática tem o seu papel e os 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, professoras ou funcionárias.

As considerações apresentadas têm o intuito de problematizar algumas relações que a escola de educação infantil estabelece com o tempo, de modo semelhante ao que foi destacado anteriormente em relação ao descanso e ao que será abordado no capítulo referente aos rituais comemorativos. Ressalto que tal problematização não pressupõe que determinadas regras em relação à organização do tempo escolar devam deixar de existir, pois reconheço a necessidade de viabilização das propostas e relações entre os indivíduos. Por outro lado, assim como Ratto

<sup>149</sup> Em sua pesquisa, Barbosa (2000) destaca que as instituições de educação infantil (geralmente) não levam em consideração os horários de alimentação e sono familiares. Conforme a autora, “em uma escola observada na Dinamarca, as crianças podiam alimentar-se no horário desejado. O argumento para a ação é que nunca se sabe se a criança tomou café antes de vir à escola ou não, se está ou não com fome”.

(2004) aponta em sua pesquisa, ressaltando a tendência de inflexibilidade em relação aos usos do tempo na escola (neste caso de educação infantil), mesmo quando pode existir certa flexibilidade em torno das regras. Dessa forma, é possível dizer que, nas relações estabelecidas entre crianças, professoras e funcionárias na escola, 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. E é justamente a partir de todas essas considerações que penso ser interessante apresentar um registro do diário de campo, que evidencia a tendência à homogeneização dos usos do tempo na escola, assim como as relações de poder que são estabelecidas entre os diferentes “personagens” que compõem o cenário escolar.

Ao finalizar a hora do conto, a professora organizou duas filas e levou as crianças para comerem a merenda. Ao chegarem ao refeitório, a professora lembrou às crianças, que todas deveriam sentar nos seus respectivos lugares, pois os mesmos já haviam sido combinados previamente. Após a orientação, algumas crianças sentaram e outras permaneceram em pé sem saber em que lugar deveriam sentar. A professora acomodou todas as crianças da turma nos dois bancos do refeitório e ressaltou a importância de elas memorizarem os seus lugares para evitar perda de tempo. Percebi que dois lugares estavam vazios. Um aluno não tinha vindo à aula e Maria Carolina havia ido ao banheiro. A professora serviu bolo e Nescau para todas as crianças. Maria Carolina retornou do banheiro e pediu à professora para sentar no lugar do colega que tinha faltado. A resposta foi negativa. A menina começou a chorar sem parar. A professora tentou convencer a menina de que ela deveria sentar no seu lugar, mas a mesma somente chorava encostada na mesa. Após diversas tentativas, a menina sentou no seu respectivo lugar e continuou chorando baixinho. A menina não comeu a merenda. A professora explicou que os alunos têm que aprender a divisão dos lugares no refeitório, pois, dessa forma, torna-se mais fácil o funcionamento de tal espaço. Nesse momento, duas professoras chegaram com suas turmas ao refeitório. A professora do Maternal sentou as crianças nos bancos e mostrou para as mesmas como deveriam comer o bolo e tomar o café. A outra professora distribuiu os bolos e serviu o Nescau para as crianças, retirando-se do refeitório. As crianças do Pré A demonstraram alegria em ver os colegas das outras turmas. A funcionária da cozinha chamou a atenção da professora dizendo: - Você já está atrasada, as suas crianças estão demorando muito para comer. O refeitório já está cheio e daqui a pouco a bagunça vai começar. Nós já combinamos os horários e os mesmos devem ser cumpridos. A professora não falou nada. Ela continuou sentada observando as crianças comerem. Após todas as crianças terem terminado o lanche, foram organizadas as filas e então voltamos para sala de aula. (Diário de Campo, 18/07/03).

A leitura do registro resalta (entre outros aspectos) a distribuição funcional a que são submetidas as crianças no espaço do refeitório escolar. A memorização dos lugares em que as mesmas devem sentar constitui-se um aprendizado, que, conforme o relato da professora, facilita a organização e funcionamento do refeitório. Nesse sentido, Milstein e Mendes (1999, p.39) afirmam que o ensino da localização do espaço que deve ser ocupado “é uma tarefa constante dos professores no início da escolaridade, não como um conteúdo a ensinar, mas sim como um conjunto de ações permanentes e não planejadas”. Embora seja possível perceber o investimento realizado pela docente em relação ao ensino e orientação dos lugares em que as crianças devem sentar para comerem o lanche, a resistência de uma menina

irrompe o “cenário”. Desse modo, é interessante destacar a tentativa de Maria Carolina em trocar de lugar, em subverter a lógica operada pela maquinaria disciplinar, através do choro e da negação em comer a merenda. As relações estabelecidas entre a professora e a criança evidenciam que o poder não tem essência, que o mesmo é operatório, que “é o conjunto das relações de força, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas consentindo singularidades” (DELEUZE, 2005, p.37). É possível dizer, portanto, que uma relação de forças (mais ou menos refletida e calculada) atua sobre as possibilidades dos indivíduos (crianças, professoras, funcionárias, etc.) que vivenciam o cotidiano escolar. Tal relação de forças estrutura um campo de ações prováveis, à medida que exerce um poder que impele, incita, estimula, favorece e (de certa forma) amplia as possibilidades de os indivíduos serem de certos modos e agirem em determinadas direções.

É interessante observar que, de forma semelhante ao modo como a professora “ensina” a menina o lugar em que a mesma deve ocupar no refeitório, ela também é “ensinada” em relação ao tempo que pode permanecer em tal ambiente com as crianças de sua turma. A funcionária da cozinha sinaliza que a docente está atrasada e que suas crianças estão demorando muito para comer, lembrando que o refeitório é organizado através de horários que devem ser cumpridos por todos. Reitera-se, dessa forma, o dito anteriormente a respeito da tendência de inflexibilidade que (muitas vezes) a escola infantil (entre outras instituições) apresenta em relação aos usos do tempo. É relevante mencionar, também, a resistência evidenciada pela professora no que diz respeito às orientações da funcionária, para que voltasse à sala de aula com as crianças. Cabe destacar, contudo, que a docente, apesar de não ter argumentado em relação à permanência de sua turma no refeitório, esperou calmamente que todas as crianças terminassem de comer a merenda para depois organizar as filas e retornar para sala de aula. Nesse sentido, é interessante apresentar (ainda) uma “cena” descrita no diário de campo que, de certo modo, corrobora com as discussões apresentadas.

Algumas crianças acordaram; outras, que não haviam dormido, apenas se levantaram e fomos então com a professora para comer a merenda da tarde. O refeitório estava cheio (aproximadamente três turmas). O barulho era intenso, havia um cruzamento entre as vozes das crianças e as orientações das professoras. O cardápio da merenda foi biscoito com Nescau. As crianças do Pré A estavam tranqüilas, comendo merenda e chamando a atenção do Maternal 2, através de mímicas e caretas. A partir da observação da referida situação, a equipe diretiva interrompeu as crianças e pediu para que elas parassem de brincar com os pequenos, pois assim eles não conseguiriam comer. Algumas crianças do Pré A, continuaram com as mímicas, e as risadas do M2 tornaram-se mais altas. A situação estava engraçada, pois as crianças divertiam-se com a brincadeira. A equipe diretiva, então, solicitou que a professora tomasse uma atitude para acalmar as crianças. A docente deixou o refeitório e não retornou. Levei as crianças de volta para sala de aula, após terem comido a merenda. A professora recebeu a turma, agradeceu e não comentou a situação ocorrida (Diário de Campo, 08/08/03).

A situação descrita possibilita apreender a operacionalização de um sistema de “disciplina para a normalização”<sup>150</sup> dos comportamentos das crianças e da professora. A orientação é que as crianças se mantenham em silêncio durante as refeições e que a professora esteja encarregada da manutenção da ordem no espaço do refeitório. Conforme Foucault (2001, p.64), o referido sistema é um poder que não é repressivo, mas produtivo, pois a repressão “só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que 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. Prosseguindo tal discussão, na próxima seção, analiso a prática escolar da brincadeira “livre” e suas implicações no disciplinamento dos corpos dos indivíduos.

### 6.3 A BRINCADEIRA “LIVRE”

**brincadeira:** ato ou efeito de brincar. 1. jogo, divertimento, passatempo, distração. 2. ato praticado ou dito proferido como gracejo, zombaria ou ludíbrio. 3. inconveniência ou ato que se pratica por exibicionismo ou falta de juízo e que acaba mal. 4. coisa de pouca seriedade, fácil de resolver. 5. coisa fácil de fazer ou conseguir; brincadeira de criança (HOUAISS, 2004, p.513).

**livre:** 1. que é senhor de si e de suas ações, dotado do poder de escolha. 2. que não está sob o jugo de outrem. 3. que obteve livramento; absolvido. 4. que não vive em cativeiro. 5. capaz de exercer seus direitos civis e políticos dentro dos limites que lhe faculta o Estado, a lei (HOUAISS, 2004, p.1774).

A brincadeira “livre” não está prevista na rotina semanal da turma do Pré A e pode ser considerada como uma proposta de transição entre as atividades (ditas “oficiais”), que são desenvolvidas no cotidiano da escola. O tempo (em torno de quinze minutos) disponível para as crianças brincarem, geralmente, é o que antecede os horários previstos para a alimentação das mesmas. Ao término de tais atividades, as crianças podem brincar com seus pares na sala de aula e (em algumas situações) nas áreas externas (pátio e praça), sempre acompanhadas da professora responsável pela turma. A utilização das áreas externas da escola pelas crianças (muitas vezes) torna-se motivo de disputa e conflito entre as docentes, já que o espaço físico de tais locais (por ser pequeno) restringe-se à utilização de uma turma de cada vez. A partir

---

<sup>150</sup> Expressão usada por Foucault (2001).



das considerações abordadas, e das contribuições de Ratto (2004), é possível ressaltar que a prática escolar da brincadeira “livre”, “materializa” relações sociais (especificamente) escolares, que (geralmente) se experimentam como “corretas” e “adequadas”, passando a ser percebidas pelos indivíduos como espontâneas e naturalizadas. Desse modo, o tempo cronológico escolar – que estabelece os horários das brincadeiras, que regulamentam o início e o final das propostas, etc. – e o espaço físico escolar – que estabelece os limites de dentro e fora (sala de aula/pátio/praça), os deslocamentos das crianças, a disposição dos brinquedos, etc. – podem ser considerados estratégias que incidem no disciplinamento dos corpos dos indivíduos. Nesse sentido, relembro que tais estratégias de controle do tempo também foram evidenciadas no processo de seleção de alunos/as e organização das turmas na Casa Amarela.

Trago tais discussões com a intenção de ressaltar que, na prática escolar da brincadeira “livre” (entre outras práticas), o espaço e o tempo constituem-se estratégias disciplinares que individualizam e normalizam os corpos que se encontram em sua rede de relações de poder. Tais estratégias podem ser evidenciadas nas maneiras como as professoras, as crianças e as funcionárias ocupam o espaço, nos modos como vivenciam a disposição e organização do tempo e nas interpretações que as mesmas realizam sobre as formas de utilização dessas categorias espaciais e temporais. Sendo assim, considero relevante apresentar um registro de observação da brincadeira “livre”, que (embora seja extenso) corrobora com as considerações apresentadas:

Fomos para o pátio assim que as crianças terminaram as atividades em sala de aula. A professora esclareceu que era o momento da brincadeira “livre”, o mais aguardado pelas crianças. As crianças imediatamente foram para a sombra de uma árvore (ao lado da janela da sala da equipe diretiva) e começaram a cavar buracos para brincarem com a terra. A professora pediu que eu tomasse conta das mesmas para que ela pudesse trazer os brinquedos “de pátio”. Após alguns minutos, a docente retornou com um saco cheio de brinquedos. Guitarra, carrinhos sem rodas, canecos, bonecas, roupas de bonecas, caçambas de caminhão foram alguns dos brinquedos trazidos, sendo que alguns deles logo se tornaram utensílios para recolher terra. Percebo o entusiasmo de Inácio com sua “caçada” (termo utilizado pelo menino) de minhocas. As minhocas “capturadas” pelo menino são recolhidas em um balde de plástico, que ele mostra para todos/as seus/suas colegas. No outro lado do pátio, Vinícius começa a escalar a grade de proteção da janela (da lavanderia) anunciando para todos que é o Homem Aranha. A professora retira o menino da grade e diz que precisa conversar com o mesmo em particular. Nesse momento, a docente solicita que Maria Carolina chame a professora substituta para ficar com a turma, tendo em vista levar o Vinícius para sala da equipe diretiva. Assim que a professora substituta chega ao pátio, o Vinícius e sua professora se dirigem para o interior da escola. A professora observa as crianças cavando buracos (auxiliando Inácio em sua caçada) e diz: - Perto da parede da escola não pode cavar buracos. Se vocês cavarem, a escola cai, pois as paredes estão plantadas. Cavem em outros lugares, mas cuidem para não ficarem sujos de terra. As crianças se dirigem para o meio do pátio e começam a cavar novamente. Nesse momento, chegam as serventes para estender os lençóis (recém lavados) nos varais espalhados pelo pátio. De repente, uma briga, choro e gritos. Aírton briga com Inácio. A professora substituta senta os dois para se acalmarem e esperarem o retorno da titular. Assim que a docente titular retorna com

o Vinícius, a substituta conta todos os fatos ocorridos e vai embora do pátio. A professora se dirige aos meninos e diz: -Vocês vieram aqui para brigar ou para brincar? O nosso tempo está acabando. Daqui a pouco é o nosso horário de lanche. Os alunos desculpam-se. Inácio pega o balde e volta a cavar em busca de minhocas. Airton senta do meu lado e começa a perguntar se gosto de vir à escola e se irei vir no dia seguinte. Explico que, no dia seguinte, é sábado e não tem aula. Ele levanta-se e se dirige para janela da sala da equipe diretiva. O menino permanece calado observando pela janela o que está acontecendo dentro da sala. A professora percebe o local em que está Airton e o convida para sentar próximo ao meu lado. Ele segue as orientações e novamente começa a conversar comigo, dizendo que sabe o meu nome e que também sabe o nome de muitas pessoas grandes. Enquanto isso, um grupo de meninas se reúnem para fazer *pizzas* de areia (os recheios e as decorações são feitos com flores), e o restante da turma continua cavando buracos e “capturando” minhocas. Airton enche um pote de areia e se aproxima do grupo de meninas que estão fazendo *pizzas*. A professora observa a situação e pergunta: - Você vai entrar na brincadeira? O menino confirma com a cabeça e entra na brincadeira. De repente, escuto um grito (é a servente da escola) advertindo as crianças e a professora, de que os lençóis estão sujos de terra. A servente recolhe todos os lençóis que estão sujos. A professora pede para as crianças ficarem nos cantos do pátio, próximos da grade de proteção. As crianças seguem as orientações. Jonathan se aproxima e a professora pede para ele perguntar se Airton quer sair da brincadeira das meninas, para jogar futebol. Airton não gosta do “convite” e puxa Jonathan pela camiseta e lhe dá um chute. Nesse momento, a professora intervém interceptando a briga e senta Airton para pensar em suas ações. Percebo que a professora percorre todo o espaço do pátio intervindo nas brincadeiras das crianças. Airton, muito irritado, chama um senhor que está passando na rua, de “pau no cu”. O senhor se aproxima da cerca e diz: - Como hoje em dia essas crianças andam mal-educadas. O que vocês estão fazendo na escola que não educam essas crianças? A professora fica chateada e pede que eu fique com Airton ao meu lado enquanto ela observa as outras crianças. O menino senta novamente ao meu lado e conta que seu pai é muito forte, pois deu uma ferrada no tio Neto, cortou seu pescoço e pés, porém veio um policial e o prendeu. O menino fica em pé e grita: - O meu pai é forte, bem forte. O meu pai é mais forte do que tu. Empristo uma folha do diário de campo para Airton desenhar e o meu estojo. Próximo a nós, Leonardo arma uma “fogueira” com gravetos e pede que eu acenda. Entro no jogo e faço de conta que acendi a fogueira. Airton volta a brincar com as meninas. Após alguns minutos, Priscila chora, pois Airton puxou os seus cabelos e lhe deu uma mordida. A equipe diretiva intervém da janela: - Vocês sabem que ele bate em todo mundo e ainda o deixam entrar nas brincadeiras. Priscila, Marcela e Maria Carolina dirigem-se para a sala da equipe diretiva. No retorno, dizem para professora que a equipe a mandou conversar “sério” com Airton. A professora chama as crianças dizendo: - Acabou a brincadeira. Acabou a brincadeira. Agora é a hora do lanche. Todos na fila, uma fila de meninos e uma de meninas. Não podemos chegar atrasados novamente (Diário de Campo, 08/08/03).

A leitura do registro possibilita visualizar o funcionamento da brincadeira “livre”, através do qual considero interessante detalhar mais a vigilância e intervenção das professoras sobre as crianças, da equipe diretiva sobre as professoras e da servente sobre as professoras e crianças; as brigas, brincadeiras, disputas, enfrentamentos e resistências postas em funcionamento pelas crianças em relação aos ordenamentos institucionais; as tentativas de normalização dos comportamentos considerados “indisciplinados” (nos quais se destaca a figura de Airton); o controle do espaço no qual as crianças poderiam brincar, evidenciado (sobretudo) através da indicação dos locais proibidos e dos permitidos; o controle do tempo da brincadeira, utilizado enquanto estratégia disciplinar e o controle dos corpos dos diferentes

“personagens” que constituíram a rede de relações de poder presente na “cena” escolar descrita. Levando em consideração os referidos aspectos, é possível ressaltar a partir das discussões desenvolvidas por Ratto (2004), que o “ideal” pretendido pela rede disciplinar, volta-se principalmente para a máxima incorporação possível do controle e da vigilância no interior de cada indivíduo. Desse modo, a escola de educação infantil (entre outras instituições) desenvolve estratégias cotidianas (como os encaminhamentos realizados na prática escolar descrita), no intuito de atingir todos os indivíduos, de definir reforços disciplinares nos momentos considerados mais favoráveis à indisciplina e sobre as crianças consideradas indisciplinadas.

Pode-se dizer, portanto, que a eficiência das estratégias disciplinares postas em funcionamento durante a realização da brincadeira “livre” (entre outras práticas escolares), atinge a todas as crianças, tanto as que apresentam um “bom” comportamento quanto as que transgridem as regras estabelecidas pela instituição. Nesse sentido, ressalto que tal processo de operacionalização das estratégias disciplinares (como pode ser visto no registro da observação) é, muitas vezes, ameaçado, negado, afirmado, tendo em vista as resistências das crianças e a visibilidade conferida às que são consideradas indisciplinadas. Dessa forma, é preciso levar em consideração que o registro de observação apresentado evidencia (entre outros aspectos) que as professoras, as crianças, a equipe diretiva, as serventes, assim como o senhor que passava pela rua, 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” a conduta 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. Tal relação de forças pode ser entendida enquanto “jogos estratégicos” que procuram agir sobre as possibilidades de ação dos outros. Nessa perspectiva, para Foucault (1995b), 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.

E é justamente a partir de todos esses ditos que penso ser interessante apresentar um registro de observação das crianças, durante o desenvolvimento da brincadeira “livre” em uma praça próxima à escola. Justifico a escolha de tal registro, pelo fato de o mesmo evidenciar

(de certo modo) a produtividade das relações de força, no que se refere à tentativa de governo da conduta dos indivíduos.

Fomos para a praça em frente à escola. Para a realização do deslocamento, a professora orienta que as crianças segurem uma corda. Ao chegarem à praça, todos/as recebem bambolês e os brinquedos “de pátio”. A professora demarca o chão com uma corda e ressalta que todos devem ficar dentro daquele espaço (em frente à goleira). Diana e Leonardo escalam as traves da goleira e ficam pendurados de cabeça para baixo por alguns minutos. Percebo que as demais crianças ficam brincando com os bambolês, enquanto a professora observa atentamente embaixo de uma árvore. A docente retira as crianças da goleira e diz para as mesmas não subirem, pois, dessa forma, podem acabar se machucando. Leonardo aguarda o afastamento da professora e sobe em uma árvore. A professora percebe e pede para ele descer, mas ele sobe cada vez mais. Após a subida na árvore, o menino solicita ajuda da professora para descer, pois fica com medo de cair. Devido à altura da árvore, não tem como tirar Leonardo sem auxílio de uma escada. Permaneço observando as crianças na praça, enquanto a professora busca uma escada para tirarmos o menino da árvore. Subo na escada e pego o menino no colo. Ao descermos da árvore, somos todos surpreendidos pela equipe diretiva, que solicita o retorno imediato da turma para a escola, salientando que estamos inclusive atrasados para o lanche. Ao retornarmos, a professora e o menino são chamados à sala da equipe diretiva, enquanto acompanho as demais crianças ao refeitório (Diário de Campo, 05/09/03).

A leitura do registro possibilita perceber que a praça passa a ser um espaço que vai sendo “(re)inventado” pelas situações inusitadas criadas pelas crianças através das brincadeiras. Por outro lado, evidencia-se a tentativa de controle e vigilância por parte do adulto ao demarcar o local<sup>151</sup> em que as crianças devem permanecer brincando. Nesse sentido, há que se perguntar sobre que tipo de Pedagogia converte, por exemplo, uma grande área de lazer para as crianças em um espaço restrito. De forma alguma, trata-se de questionar a ação da professora, mas de problematizar a lógica disciplinar que se manifesta de forma intensa, transformando a brincadeira em foco de tensão. Nesse sentido, conforme discuti anteriormente, é possível perceber a própria produção da indisciplina escolar. As crianças situadas no espaço restrito demarcado pela corda têm como alternativas de brincadeira somente os brinquedos, os bambolês e a goleira. Desse modo, amplia-se o campo para a transgressão, no qual subir na goleira e na árvore são algumas das manifestações evidenciadas. É possível uma aproximação dessa lógica disciplinar de definição dos lugares,

---

<sup>151</sup> Ressalto que a professora utiliza tal estratégia na tentativa de melhor organizar e localizar as crianças já que a brincadeira “livre” está sendo desenvolvida em uma área fora da escola. Nesse sentido, considero relevante destacar a contribuição de Coutinho (2002b, p.101) quando 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’.

através do dito por Milstein e Mendes (1999) em sua pesquisa, quando afirmam que (geralmente) o/a professor/a é a referência central para a constituição do lugar escolar da criança, o/a qual “ensina” às mesmas que os espaços são constituídos de lugares. Acompanhando as considerações dos autores, é interessante ressaltar que, mesmo nas áreas externas (pátio e praça), percebe-se a necessidade de ensinar às crianças o sentido dos lugares “próprios”, ou seja, a tentativa de quadriculamento do espaço no qual todas devem estar situadas para realização das propostas previstas.

A partir das discussões 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 no intuito de atender às diferentes relações que as mesmas estabelecem com seus pares, com o espaço, com o tempo e as atividades. Nesse sentido, concordo com Ratto (2004), quando afirma que disciplinar as crianças, 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, no próximo capítulo passo a discutir a prática escolar dos rituais comemorativos assim como seus efeitos nos corpos dos indivíduos.

## 7 RITUAIS COMEMORATIVOS<sup>152</sup>

---

**ritual:** conjunto de atos e práticas próprias de uma cerimônia ritualística; o conjunto de regras socialmente estabelecidas que devem ser observadas em qualquer ato solene;cerimonial (HOUAISS, 2004, p.2463).

**comemorativo:** referente a ou que envolve comemoração (HOUAISS, 2004, p.768).

O que são os rituais comemorativos? Como funcionam? Quais os seus efeitos? Tais questionamentos foram desencadeados pela informação prestada por uma professora de que “as inúmeras festas que acontecem na escola (Casa Amarela) já se tornaram rituais comemorativos, pois se alteram apenas as temáticas e repetem-se sempre as mesmas ações” (Diário de Campo, 19/09/03). Ao participar de alguns rituais<sup>153</sup>, observei que eles apresentam uma repetição de procedimentos de natureza pedagógica direcionados ao disciplinamento dos corpos infantis, em termos de atitudes, comportamentos e hábitos, tendo em vista uma eficiente aprendizagem.

Tais procedimentos podem ser assim descritos: organização das crianças por faixa etária no espaço em que se realizam as comemorações; utilização de quatro horas (divididas em dois turnos) para a realização das propostas; apresentações artísticas das crianças e/ou professoras; definição e exploração de uma temática para a festa através da decoração do salão; proposição de competições entre as crianças; avaliação da comemoração através de

---

<sup>152</sup> A versão preliminar deste capítulo foi apresentada nos seguintes eventos: XII ENDIPE (Conhecimento Local e Conhecimento Universal) – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, sob o título *Os operadores disciplinares em ação : uma história de rituais comemorativos*. Esse evento foi realizado de 29 de agosto a 1 de setembro de 2004 em Curitiba – Paraná e no II Fórum Nacional de Educação da Ulbra Torres/ RS – Formação, Trabalho e Educação, sob o título *Os rituais comemorativos e a produção de subjetividades*, realizado de 25 a 28 de maio de 2005. A versão final do capítulo, intitulada *rituais comemorativos: disciplinando corpos, tempo(s) e espaço(s)*, foi apresentada no IV Seminário Linguagens na Educação Infantil (XV COLE), realizado de 5 a 8 de julho de 2005 na Unicamp – SP. É interessante destacar que o título do presente capítulo foi inspirado na leitura do artigo *Imágenes de unos rituales escolares* de Cecilia Olorón, publicado na obra *Textos para repensar el día a día escolar – Sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* – Compiladora Silvina Gvirtz, editora Santillana, Buenos Aires, Argentina, 2000.

<sup>153</sup> No calendário da Casa Amarela, estão previstas doze comemorações durante o ano. Participei de quatro comemorações que ocorreram no segundo semestre de 2003, nomeadas como: Festa da Primavera, Festa de Halloween, Festa da Família e Festa da Escola. Tal organização corrobora com o dito por Junqueira Filho (2005), quando afirma que (muitas vezes) nas escolas de educação infantil no início do ano letivo existe uma lógica matemática na distribuição das comemorações, ou seja “professoras (nesse caso incluo também os/as demais profissionais) preocupadas, antes da chegada das crianças à escola, em organizar listas de atividades e listas de datas comemorativas (muitas, muitas datas comemorativas, mais de uma por semana, por vezes) que, somadas devem dar conta de ocupar as crianças, de colocá-las em atividade. A operação é simples: soma-se o número de atividades com o número de datas comemorativas arroladas e divide-se pelos dias letivos. O resultado é quantas atividades – relacionadas a datas comemorativas ou a lista de atividades – a professora vai dispor por dia, para colocar e/ou manter as crianças em ação, ocupadas, em atividades” (p.50). Desse modo, na perspectiva em que vêm sendo desenvolvidas as análises a respeito das práticas escolares na presente Dissertação, é possível perceber a partir das colocações do referido autor (alguns) efeitos (entre outros que serão abordados no decorrer do capítulo) de tais comemorações em relação à organização do currículo na escola.

registro fotográfico e relatório escrito (pelas professoras, educadoras e equipe diretiva); realização de merenda “especial”; reorganização dos horários da instituição e rotinas das salas de aula; presença da equipe diretiva e assessora da SMEP.

Com o objetivo de ensinar, através de certa disposição e ordenação do corpo daqueles que aprendem e das coisas que são aprendidas, os rituais (entre outras práticas escolares) possibilitam a ação do poder disciplinar<sup>154</sup>. A operacionalização desse poder se deve ao uso de instrumentos simples como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, conforme foi discutido em capítulos precedentes. Através da ação dos referidos instrumentos, pode-se dizer que o saber pedagógico se instaura e redefine o estatuto de criança-escolar na instituição educacional. As propostas desencadeadas nos rituais comemorativos (entre outras) se desenvolvem através da ação do poder disciplinar (e seus instrumentos) que possibilitam a produção de subjetividades<sup>155</sup> dóceis. Essas propostas apresentam características que lhes são peculiares e se desenvolvem em sucessivas etapas de curta duração.

No primeiro momento, é realizada a abertura da festa através do pronunciamento da equipe diretiva e convidado/a, seguida de uma representante das profissionais que trabalham na instituição. Ao término da abertura, as crianças são posicionadas em espaços demarcados (em círculo no chão) por faixa etária e a merenda é servida pelas funcionárias. As competições entre os grupos iniciam após a alimentação. Algumas crianças representando suas turmas (com exceção do M1 e M2) participam dos jogos propostos, visando à conquista de brindes para seus pares. O encerramento das comemorações é marcado pela liberação das crianças para brincarem no salão ao som de músicas infantis.

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 de a escola controlar, regular e normalizar a população infantil, através de táticas disciplinares que tomam os indivíduos — ao mesmo tempo — como objetos e instrumentos de seu exercício. Nesse sentido, Corazza (2001), ao discutir os mecanismos de observação,

---

<sup>154</sup> Conforme Foucault (1987), tal poder tem como função maior “adestrar” as multidões confusas, móveis e inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais. Em vez de se apropriar e de retirar, o poder disciplinar adentra para retirar mais e melhor. Este modelo de poder (disciplinar), conforme Varela (1996), está relacionado às profundas transformações que ocorreram no século XVIII: transformações econômicas (acréscimo e conservação de riquezas), sociais (implementação de maior segurança para evitar os motins e sublevações) e políticas (aceitação da nova soberania no contrato social, tornando viável o novo modelo de sociedade).

<sup>155</sup> Conforme Silva (2000a, p.101), o termo subjetividade (em termos gerais): “refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizariam o ser humano como *sujeito*”, sendo que esse sujeito, na crítica pós-estruturalista, é considerado um efeito do discurso e do poder.

assegura que esses são interessados, implicados na constituição de políticas de identidades e comprometidos em determinadas relações de poder-saber<sup>156</sup>.

Tais mecanismos sutis disciplinam através de sua ação, pois as crianças são provocadas a evitarem condutas “erradas” e a terem atitudes de constante cuidado ante o que pode ser considerado (como sendo) 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 nas profissionais que trabalham na instituição, pois as mesmas são avaliadas pela equipe diretiva (e convidados) em relação ao comportamento das crianças e realização das propostas previstas. 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 professora, atendente, educadora, membro da equipe diretiva, funcionária, etc. Tais pessoas, sejam elas adultos ou crianças, “aprendem” modos peculiares de serem integrantes e de se relacionarem no(s) espaço(s) da escola infantil.

Operacionaliza-se, assim, o dito por Foucault (1987; 2003a) de que as instituições de seqüestro (entre elas destaque as escolas infantis) podem ser consideradas como “máquinas” que disciplinam aqueles às quais são submetidos, imprimindo profunda e permanentemente certas 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) 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 no mundo<sup>157</sup>.

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. Pode-se dizer, portanto, que tal codificação se (re)significa nos rituais comemorativos, pois a instituição, através de um conjunto de técnicas de controle corporal, aponta o espaço, o tempo e os movimentos dos adultos/crianças, utilizando mecanismos econômicos que maximizam o corpo como força útil. Nesse espaço de

---

<sup>156</sup> Michel Foucault (1979; 1987; 2003b) utiliza essa expressão para evidenciar que *saber* e *poder* se implicam mutuamente. O filósofo assegura que não existe relação de poder sem a constituição de um campo correspondente de saber, assim como não existe poder que não pressuponha e constitua relações de poder.

<sup>157</sup> 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”. Pode-se dizer, portanto, que o anormal, nesse aspecto, não está fora da norma, visto que está também previsto.



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 ao governo dos mesmos.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, procuro discutir o funcionamento dos rituais comemorativos e seus efeitos no processo de disciplinamento dos corpos, considerando que os mesmos compõem uma rede de normas, valores, verdades e proibições, cujo intento é o de produção da criança-escolar.

E é justamente a partir das intenções expostas no início deste capítulo que apresento as seções que o constituem. Este capítulo é formado por quatro seções, que têm o intuito de discutir o processo de disciplinamento dos corpos dos indivíduos através da prática escolar dos “rituais comemorativos” na escola de Educação Infantil. Através da operação analítica dos rituais de *Halloween*, Primavera e Família, busco destacar o funcionamento dos mesmos (usos e costumes), assim como a sua produtividade em termos de efeitos nos corpos dos adultos e crianças. O *corpus* de análise será composto de registros do diário de campo, gravações de diálogos informais (entre as crianças) e trechos de entrevistas com profissionais da instituição. Através desse material, buscarei descrever e analisar alguns efeitos dos referidos rituais com o objetivo de trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-los.

## 7.1 FESTA PRIMAVERA

### ESCOLA INFANTIL – CASA AMARELA<sup>158</sup>

Senhores Pais:

Convidamos a todos para a nossa IV FESTA DA PRIMAVERA, ocasião na qual serão eleitos o rei e a rainha da estação. Lembramos que a primavera é muito importante para todas as pessoas, pois é a época do acasalamento da maioria das espécies da natureza. Dentro de nós, começa a surgir uma agradável sensação de que a vida, após os frios e escuros meses de inverno, recupera seu esplendor. Esta estação faz renascer a vida de um modo mais flexível e com toda a sua beleza busca o equilíbrio. Desta forma, aguardamos vocês para comemorarmos a chegada da primavera e assistirmos à apresentação de nossas lindas florzinhas.

Lembramos que nossas crianças são como flores, que merecem nosso carinho e atenção para crescerem belas e viçosas. Desta forma, temos o dever de cuidar de nossos jardins. A

<sup>158</sup> Transcrição do convite enviado em 12/09/03, aos pais das crianças da Casa Amarela para participarem da Festa da Primavera.

festa será no dia 19/09/03 às 15h no salão da escola. Um abraço da equipe diretiva, professoras e funcionárias.

A partir da leitura do convite da IV Festa da Primavera, é possível destacar o caráter disciplinar do mesmo. Na medida em que se propõe a “ensinar” aos pais (determinados) “modos de ver” a natureza e compara as crianças com flores, este convite pode ser compreendido enquanto um “produtivo” mecanismo disciplinar. Dessa forma, percebe-se que o texto extrapola suas finalidades aparentemente precisas, de informação da data, horário, local e temática da comemoração, pois enuncia aos/às seus/suas leitores/as “modos de ver” as crianças e a natureza. A primavera é descrita como o período áureo das estações do ano, que influencia diretamente na vida das pessoas, enquanto as crianças, como seres humanos que necessitam de cuidado, carinho e atenção para se desenvolverem. É interessante destacar a perspectiva adultocêntrica na qual a criança é posicionada, enquanto indivíduo que está por vir, que se tornará um adulto “belo e viçoso”. Pode-se dizer, portanto, que o adulto é tomado como referência através da qual a criança é individualizada. Assim, é importante retomar o dito por Foucault (1987, p.161):

num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente é antes do homem são, o louco e o delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente. E é em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam, em nossa civilização, todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é perguntando-lhe o que há ainda nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer.

É interessante observar que a individualização não tem mais como alvo os “detentores do poder”, pois se trata de uma individualização operada por uma tecnologia de poder que não está mais nas mãos de uns ou de outros, como no caso do poder soberano. Trata-se de um poder anônimo e funcional, cujo alvo são principalmente as pessoas que estão nas margens da sociedade e devem ser, antes de tudo, recuperadas, trazidas para o centro. Uma das principais atribuições dessa individualização moderna é tornar os indivíduos detalhadamente caracterizados, para a identificação das margens e possível distinção dos que estão recuperados, daqueles que devem ser trazidos para o centro. E é justamente, a partir de todos esses ditos a respeito da operação de individualização, que ressalto a relevância de descrever o funcionamento (os usos e costumes) do ritual comemorativo de primavera, tendo em vista o enfoque da produtividade do mesmo enquanto prática disciplinar.

A Festa da Primavera é a comemoração mais popular na Casa Amarela, sendo o evento que recebe o maior investimento financeiro em decoração, sonoplastia e figurino de seus participantes. O investimento financeiro realizado pela instituição é revertido através da

venda de votos<sup>159</sup> para a eleição do rei e da rainha da estação. No início do mês de julho, é realizada uma reunião com os pais que pretendem candidatar seus/suas filhos/as para o concurso. Neste momento, são distribuídas cartelas com votos, para serem vendidas até o dia que antecederá a realização da festa. As famílias que conseguirem vender o maior número de votos (e por conseqüência arrecadarem a maior quantia em dinheiro) elegerão seus/suas filhos/as. À medida que a verba da venda dos votos é arrecadada, a escola investe nos gastos com o evento, dentre os quais se destacam a compra de brinquedos para os vencedores. As crianças eleitas recebem faixas com os respectivos títulos e seus pais uma cesta de flores do campo.

As atividades previstas para o ritual de primavera diferenciam-se dos demais eventos da Casa Amarela, devido à realização de três apresentações: o teatro, a roda cantada e o desfile dos/das candidatos/as ao concurso de rei/rainha. É importante ressaltar que este evento mobiliza a equipe de profissionais que trabalham na instituição assim como a comunidade escolar que se envolve enquanto equipe de apoio. À proporção que se desenvolvem os preparativos para a festa, as equipes constituídas pelas famílias contribuem com a limpeza, organização, venda de votos e ornamentação do salão. E é justamente, a partir de todas essas considerações a respeito dos “usos e costumes” praticados no ritual comemorativo de primavera, que passo a descrever algumas cenas desse ritual. Trago tais cenas com a intenção de apontar para operacionalização do poder disciplinar em relação ao “controle” dos corpos infantis, no que se refere aos seus efeitos.

Dessa forma, transcrevo a seguir uma cena do Diário de Campo que narra o momento da apresentação de teatro das crianças do Pré A:

É anunciada no microfone a apresentação do teatro. As crianças do Pré A deitadas no chão e cobertas por um tecido marrom, representam as sementes embaixo da terra. Inicia a música. “Faz de conta que você é uma sementinha bem quietinha, deitadinha pelo chão (...)”. Uma menina do Pré B interpreta uma jardineira e começa a regar as sementes. Os corpos das crianças movimentam-se de forma sincronizada no chão e lentamente as plantas começam a brotar da terra. As professoras repetem os gestos da coreografia, para as crianças levantarem devagar. Ao som da música, nascem e crescem as flores representadas pelas crianças. Margaridas, rosas, crisântemos, violetas e cravos são os figurinos escolhidos. Crianças maquiadas com pétalas na cabeça colorem o salão. Após a apresentação, o público aplaude e cada criança procura o seu canteiro, pois a sala está dividida com placas (por cores) indicando o lugar em que cada uma deve ficar posicionada. A professora elogia as crianças no microfone, pois, conforme seu relato, tudo saiu como haviam ensaiado. Pais, crianças e equipe sentam e aguardam a próxima apresentação. Desta vez, são as professoras, educadoras e funcionárias que apresentarão a roda cantada “A linda rosa juvenil” (Diário de Campo, 19/09/03).

---

<sup>159</sup> Os votos são cartelas com números no valor de cinqüenta centavos. Essas cartelas recebem este nome porque se considera que o comprador do número está votando no/na candidato/a.

Os corpos infantis, durante a apresentação, estão sincronizados executando movimentos coreografados pelo ritmo da canção e pelos gestos da professora. À medida que se aceleravam os movimentos, percebia-se o entusiasmo das crianças personagens e dos/das espectadores/as. Todos/as aguardavam o momento de reconhecerem os/as seus/as filhos/as fantasiados/as de flores. As crianças dançavam, cantavam e vibravam com a canção da semente. Os pais, as professoras e colegas aplaudiram com euforia o espetáculo realizado. Busco, através deste fragmento, destacar que a ação do poder disciplinar implica relações de poder, que são menos visíveis quanto mais física e materialmente se encontram presentes e quanto mais vinculadas se encontram em relação à aprendizagem. Assim, reitero o dito por Foucault (1987) de que o poder disciplinar se exerce impondo aos que submete uma visibilidade obrigatória. No teatro, são as crianças que têm que ser vistas, a sua “iluminação” permite que o poder se exerça sobre elas. É possível dizer que, para a realização da apresentação, as crianças tiveram que interiorizar certas disposições (disciplinares), sendo submetidas e submetendo seus corpos (e de seus/suas colegas) ao controle.

Trago os comentários de uma professora a respeito do processo de preparação da apresentação, relato através do qual é possível perceber os embates ocorridos durante os ensaios e o processo de organização da turma. Dessa forma, transcrevo a seguir o referido relato:

Fiquei muito feliz com o teatro. Você nem faz idéia. As crianças, nos ensaios, corriam de um lado para o outro, não conseguiam se concentrar, 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, elas já estavam conseguindo fazer a coreografia conforme o combinado. As brigas e empurrões cederam lugar aos risos pelo prazer de fazer tudo certinho. Estou emocionada. (Diário de Campo, 19/09/03).

A declaração evidencia a positividade da ação do poder disciplinar em termos de efeitos nos corpos infantis. Através do “controle” dos corpos infantis, empreendido pelas práticas de relaxamento, houve a possibilidade de organização das crianças no espetáculo. E é a partir desses ditos que penso ser imprescindível retomar as palavras de Foucault (1987, p.161) quando enfatiza: “temos que deixar de descrever os efeitos do poder [disciplinar] em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘mascara’ [...]; Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade”. É importante ressaltar que a produtividade desse poder está relacionada à capacidade de o mesmo produzir diferentes subjetivações à medida que é exercido, pois inter-relaciona posições diferentes, economizando os “custos” de imposições violentas.

Dessa forma, a partir da discussão empreendida a respeito do processo de individualização a que são submetidos os indivíduos (adultos e crianças) na instituição escolar, assim como a produtividade do poder disciplinar, apresento a seguir o ritual comemorativo de *Halloween*. A partir da descrição do funcionamento deste evento “alienígena” à nossa cultura, é possível evidenciar alguns elementos da rede de relações de poder que se estabelecem na Casa Amarela, assim como (alguns) pontos de resistência.

## 7.2 FESTA DE HALLOWEEN

Morcegos, vampiros, fantasmas, monstros e bruxas percorrem os corredores da Casa Amarela em direção às salas de aula, pois já estão prontos para a comemoração. Em poucos minutos, cessam os rumores e escutam-se apenas as vozes das funcionárias organizando os últimos detalhes da decoração. Sonoplastia, recreação, equipe de apoio, organização do ambiente, animação e apresentação são algumas das tarefas distribuídas entre as profissionais. As velas das abóboras são acesas, as luzes do salão apagadas e as cortinas fechadas. Um silêncio toma conta do ambiente.

As professoras fantasiadas retornam para as salas de aula. Enquanto isso, duas professoras sem fantasia conversam no salão a respeito da insatisfação que sentem em relação à festa, por ser esta uma comemoração tipicamente americana. Ao término do breve diálogo, elas retornam em silêncio para a sala, na companhia de suas turmas. O salão fica vazio. Na penumbra do ambiente, observam-se móveis com morcegos e máscaras de monstros. No centro do salão, um grande caldeirão, dissemina fumaça produzida através de gelo seco. Saquinhos coloridos de doces e dentaduras de vampiros estão dispostos em volta do caldeirão. As funcionárias da cozinha colocam na mesa jarras com suco de framboesa (cor vermelha) e bolos de chocolate que serão servidos no momento da comemoração.

Após alguns minutos, a diretora bate com uma colher de pau no caldeirão. O sinal é o aviso de que a festa das bruxas vai iniciar. As crianças em fila começam a sair das salas de aula e se dirigem para o salão. Todas sentam em um grande círculo demarcado no chão. A demarcação respeita uma ordem crescente de idades, através da qual podem ser visualizadas etiquetas com a identificação de cada turma. A primeira turma a sentar é do M1. As crianças ficam assustadas com as maquiagens dos colegas e começam a chorar.

O início da festa é adiado; a turma do M1 é reconduzida para sala de aula. Enquanto ocorre o deslocamento, as crianças do Pré A espalham-se pelo salão e começam a correr. Alguns passam por baixo da mesa e tentam pegar pedaços de bolo, outros imitam bruxas, monstros através de gritos e encenações. A professora da turma procura conter as manifestações das crianças, enquanto as demais colegas observam com olhar de insatisfação. As crianças divertem-se com a situação. A professora com ajuda de sua auxiliar, consegue dispor novamente todas as crianças de sua turma sentadas no chão. Elas passam falando uma mensagem no ouvido de cada uma delas, como em um jogo de telefone sem fio. Todas começam a ficar em silêncio e se ouve apenas o murmúrio das conversas paralelas. As demais turmas sentam no chão. A equipe diretiva coloca um CD no rádio e as professoras iniciam uma apresentação musical. O olhar das crianças é de admiração. No compasso do espetáculo, sob os olhares atentos das turmas, inicia-se mais uma comemoração de *Halloween* na Casa Amarela.

Os rituais comemorativos podem ser considerados como mecanismos disciplinares, utilizados com o propósito de conhecer e entender as emoções, necessidades, sentimentos, limites e espaço(s) ocupado(s) pelas crianças. É importante observar que essas práticas procuram atender em seus tempos e espaços a vontade de poder e de saber que a sociedade tem de conhecer as crianças para assim melhor conduzir suas ações.

Durante um diálogo com a equipe diretiva, questionei a respeito de qual era a importância do evento de *Halloween* na instituição e também sobre os motivos pelos quais o mesmo começou a ser realizado. A equipe consultou o projeto de trabalho referente às comemorações da casa e, logo em seguida explicou, que:

as comemorações de *Halloween* começaram a fazer parte do calendário da escola no momento em que percebemos a necessidade de trabalhar com o imaginário das crianças. Através da festa, elas penetram em um mundo mágico, de faz de conta, através do qual podem ser bruxas, monstros e fantasmas. As nossas crianças de classe popular não vivenciam este tipo de fantasia em seus lares. O nosso objetivo principal através das comemorações, sejam elas de *Halloween* ou de outra temática, é que as crianças aprendam a compartilhar com os outros, a respeitar o próximo e a desenvolver a autonomia (Diário de Campo, 31/10/03).

A partir da informação, destaco a positividade presente no caráter “pedagógico” dos rituais comemorativos, pois, através da realização desses eventos, as profissionais visam ao desenvolvimento do imaginário das crianças e à vivência de valores morais como convivência, partilha e respeito ao próximo. Assim, percebe-se que a “necessidade”<sup>160</sup> de

---

<sup>160</sup> Utilizo o termo necessidade sob suspeição, pois essa exigência de trabalhar com o imaginário das crianças pode ser considerada como oriunda de discursos científicos, que enunciam uma determinada criança e o que devemos trabalhar (desenvolver) em sua infância. Cannella (1999), ao discutir o poder dos discursos científicos

trabalhar o desenvolvimento do “imaginário infantil” enunciada pela equipe pode ser considerada como emergente da produção de saberes sobre as crianças. Através desses saberes, são organizadas práticas (como os rituais comemorativos) que disciplinam as crianças a se relacionarem consigo mesmas e com seus pares, tendo como referenciais os conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros (desenvolvimento do imaginário infantil, autonomia, etc.). Dessa forma, conforme Rocha (2000), através da produção de conhecimentos, exercemos poder relacional e sujeitamos o outro impondo nossas vontades/verdades.

A compreensão das professoras e equipe diretiva de que o evento do Dia das Bruxas contribui para o desenvolvimento do imaginário das crianças não foi compartilhada por todas as profissionais que trabalham na Casa Amarela. Evidenciou-se uma divergência de pontos de vista, que pode ser observada nas considerações realizadas por duas docentes recém-nomeadas na instituição. Durante o momento das brincadeiras, percebi que apenas as referidas professoras não estavam fantasiadas participando das brincadeiras propostas, conforme havia sido previsto no planejamento coletivo (prévio) para realização do evento. Ao perceber que ambas haviam saído do salão, iniciei uma aproximação indagando<sup>161</sup>:

**Pesquisador:** O que houve? Vocês não irão participar das brincadeiras?

**Professora A:** Sempre é a mesma repetição. Em todas as festas, a gente faz as mesmas coisas. Mas hoje o pessoal se superou.

**Pesquisador:** Por quê?

**Professora A:** Aceitar os enlatados americanos é complicado. Festa de *Halloween!* Nunca pensei que fosse passar por isso. Qual é o significado desta comemoração para nós, brasileiros? Qual o significado desta festa aqui na vila?

**Professora B:** Eu não vejo significado nenhum. Estamos em uma escola infantil de periferia, gastando com abóboras, balões e vestidos de bruxa. Só falta pedirmos para as crianças fazerem a brincadeira das “gostosuras ou travessuras” na rua.

**Pesquisador:** Vocês conversaram com as colegas e equipe explicando os motivos pelos quais não concordam com a comemoração?

**Professora A:** Não adianta falar nada. As inúmeras festas que acontecem na escola (Casa Amarela) já se tornaram rituais comemorativos, pois se alteram apenas as temáticas e repetem-se sempre as mesmas ações.

**Professora B:** Elas justificam que, com as comemorações, as crianças aprendem a se relacionar com os outros, através da socialização, partilha, etc. Eu penso que existem outras formas, mas como sou nova aqui não tenho muita alternativa.

---

(que enunciam e definem como são as crianças, o que podemos esperar delas de acordo com a faixa etária e orientam como devemos diferenciar o tratamento prestado a elas nos ambientes educacionais), mostra, em suas análises, como funcionam as exclusões na ordem do discurso que não permitem as pessoas pensarem em outro registro que não seja este e problematiza as regras que conduzem as ações do discurso educacional. Estes discursos preconizam a existência de necessidades universais para os infantis. Foucault (1990b), em entrevista intitulada *Verdad, Individuo y Poder*, problematiza o argumento de que existem necessidades universais, salientando que todas as suas análises vão contra essa idéia, pois mostram a arbitrariedade das instituições e qual o espaço de liberdade e de trocas que as pessoas podem realizar.

<sup>161</sup> O diálogo foi transcrito de gravação realizada pelo pesquisador com permissão das professoras, em 31/10/03.

**Professora A:** Na faculdade, a gente discute, planeja, mas, quando chega aqui, a dinâmica é outra. Saí da graduação cheia de idéias e utopias. Quando comecei a trabalhar, fui-me tornando uma outra professora.

**Professora A:** Pelo menos hoje, não nos vestimos de bruxa e nem orientamos as brincadeiras de sempre.

**Professora A:** Pelo menos isso.

**Pesquisador:** Há muitas comemorações aqui na escola?

**Professora A:** Tem uma festa por mês. Sempre estamos nos preparando para uma nova comemoração.

**Professora B:** As festas são como aulas. Planejamos, planejamos e depois executamos. A diferença é que não precisamos ter muitas idéias, porque é sempre a mesma repetição.

O diálogo realizado com as professoras sinalizou a resistência<sup>162</sup> das mesmas em relação aos rituais comemorativos, reafirmando as considerações de Foucault (2003b) de que não existem relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Reapareceram, na explicação das docentes, os objetivos dos rituais, que foram enunciados no diálogo realizado com a equipe diretiva. Ao argumentarem que existem formas diferentes de trabalhar com as questões relativas à moral, demonstraram alguns dos (muitos) pontos de vista gerados pela Pedagogia<sup>163</sup> em relação às crianças e seu encaminhamento na educação infantil. Embora os pontos de vista das professoras e equipe possam ser considerados divergentes, nenhuma das partes escapa da vontade de pedagogizar a infância. Tal vontade, conforme a discussão realizada por Narodowski (2001), é atravessada por categorias que estipulam a normalidade das crianças, que homogeneízam o seu desenvolvimento e que uniformizam suas dificuldades possíveis, assim como a sua virtual solução. Esse sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como sendo uma “boa pedagogia” e, por consequência, o que passa a ser considerado como um/uma bom/boa professor/a.

As profissionais que trabalham com as crianças também vivenciam um processo de disciplinamento na instituição, que visa a extrair um tipo específico de utilidade dos seus corpos. O referido processo “fabrica” a professora (educadora, atendente, funcionária, equipe diretiva, etc) “normal”, conforme os diferentes regimes disciplinares que estão em operação

<sup>162</sup> As professoras enunciam no diálogo com o pesquisador que não adianta falar nada “contra” a Festa de *Halloween* porque são novas na instituição, mas, mesmo assim, resistem ao não utilizarem as fantasias e orientarem as brincadeiras. Dessa forma, pode-se retomar o dito por Foucault (2003b, p.232) de que “é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência”. Evidencia-se o embate entre as professoras, suas colegas e equipe diretiva, demonstrando o caráter relacional do poder disciplinar.

<sup>163</sup> Walkerdine (1999) enfatiza que os pontos de vista gerados pela Pedagogia limitam aquilo que é e aquilo que não é permitido; o que conta e o que não conta como desempenho de um tipo particular e a classificação daquele desempenho, utilizando-se de dispositivos regulativos e posições normativas com vistas à “captura” e produção das crianças enquanto alunos/as.



na instituição. Essa produção se destaca no relato da docente, ao enfatizar que ela foi-se tornando uma outra professora a partir do momento em que começou exercer a sua função. É interessante destacar as contribuições de Silva (2000b), que problematiza a identidade vista como normal, dizendo que a mesma é vista como natural, única e desejável. Tal identidade tem tanta força que simplesmente nem é vista como uma identidade, mas como *a* identidade. Assim, a norma operacionaliza-se através de um processo de supressão das identidades incômodas, inomináveis, irredutíveis, misteriosas, etc.

E a partir destas idéias penso ser possível dizer que as profissionais ocupam posições estratégicas na disseminação do poder disciplinar, porém não devem ser consideradas vilãs da história. Conforme Kohan (2003), todas as pessoas que trabalham nos espaços escolares estabelecem uma rede de relações, através da qual estão presas ao controle e dependência umas das outras. Dessa forma, as professoras podem ser consideradas em muitos sentidos, “rebanhos” dos orientadores, conselheiros, diretores, que, por sua vez, também são “rebanhos” de outras instâncias como supervisores, administradores, macrogestores, etc. Em função da posição relativa que cada participante da instituição escolar ocupa, operacionalizam-se dispositivos<sup>164</sup> intencionais (mas não-pessoais) que os sujeitam.

As redes de relações tecidas entre os diferentes participantes que atuam na escola evidenciaram-se no cotidiano. Em situação ocorrida durante a realização do lanche, na Festa de *Halloween*, percebi o quanto os/as diferentes “personagens” da Casa Amarela estavam “presos/as” ao controle e à dependência uns dos outros. Ao término do diálogo com as professoras, retornei para o salão de festas e sentei próximo a um grupo de crianças do Pré A, que estavam realizando o lanche da tarde. Mesmo percebendo a presença de um adulto por perto, iniciaram o diálogo<sup>165</sup> que segue:

**Júlia:** Eu não estou gostando de ficar sentada aqui nesse lugar.

**Marcela:** Eu também não. Já comi bastante bolo e tomei muito sangue (framboesa).

**Pedro:** Vamos levantar e dar uma corrida lá fora.

<sup>164</sup> O termo dispositivo significa o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder. Foucault (1979, p.244), ao utilizar este termo, tenta “demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Discutindo tal conceito, Deleuze (1990, p.155) afirma que um dispositivo é “em primeiro lugar uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada linha está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição são como que vetores ou tensores. Dessa maneira, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definidos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si”.

<sup>165</sup> O referido diálogo foi transcrito de gravação realizada durante a festa de *Halloween* em 31/10/03.

**Júlia:** A professora vai ficar triste com a gente. Ela já pediu pra gente parar de correr pelo salão.

**Pedro:** Mas nós somos bruxos. Bruxo pode transformar todo mundo em estátua (risos).

\*Aproxima-se um menino que estava do outro lado da roda demarcada no chão:

**Henrique:** Quem quer um pouco de suco de sangue (framboesa)?

**Júlia:** Eu não quero suco babado (risos).

**Marcela:** Nem eu. Eu vou pedir pipoca ensangüentada para professora.

**Marcela:** Professora eu quero pipoca ensangüentada (a professora alcança um pacote de pipoca para menina e ela divide com os colegas).

**Marcela:** Vamos levantar e brincar lá fora.

**Júlia:** Mas nem chegou ainda a hora das brincadeiras.

**Henrique:** Se vocês levantarem, as tias (funcionárias) vão contar para professora.

**Pedro:** A professora disse para sentar e parar de correr aqui dentro. Mas eu quero correr lá fora na praça.

**Pedro:** Eu vou contar bem baixinho até 3. No três, todo mundo levanta e sai correndo.

**Pedro:** 1, 2,3...

(As crianças levantam e saem correndo em direção ao corredor. Uma funcionária da cozinha avisa a professora. Uma integrante da equipe diretiva chama atenção das crianças e elas retornam para seus lugares).

**Professora:** O que eu disse para vocês? Eu pedi para comerem aqui descansados, pois depois teremos as brincadeiras com as turmas.

**Marcela:** A gente queria correr na praça.

**Professora:** Na hora das brincadeiras, vocês correm. Vocês não estão gostando da Festa das bruxas?

**Pedro:** Eu não gostei.

**Júlia:** Eu gostei da festa, mas já cansei de ficar aqui sentada.

**Professora:** Vamos fazer um combinado então. Fiquem aqui sentadinhos, comportados, bem educados que nem os outros colegas. Depois que terminarem as brincadeiras, eu levo vocês um pouquinho no pátio. Não vai ser na praça porque hoje não é o nosso dia.

\* Aproxima-se uma representante da equipe diretiva:

**Equipe diretiva:** O que vocês já andam aprontando de novo? Deste jeito, a turma de vocês nunca vai ser a mais comportada da escola. Vocês têm que aprender a aguardar os momentos certos. Tudo tem a sua hora. A professora já explicou isso para vocês.

**Marcela:** Depois a professora vai nos levar lá fora.

**Equipe diretiva:** Hoje não é o dia de pátio de vocês. Vocês vão brincar com as outras crianças no salão.

**Pedro:** Mas eu não quero brincar no salão.

**Professora:** Vocês irão ganhar dentaduras de vampiro depois das brincadeiras e sacos de balas de goma. Fiquem aqui comendo que eu vou iniciar as brincadeiras. Se vocês saírem daqui, eu não vou poder levar vocês ao pátio.

**Equipe diretiva:** Professora, pode começar a primeira brincadeira, pois eu estou aqui de olho neles.

Dessa forma, é preciso levar em consideração que a situação desencadeada evidenciou a rede de relações estabelecidas entre os participantes da instituição. Crianças, professora e equipe vivenciaram embates em relação às regras que regulamentam o ritual comemorativo de *Halloween*. As crianças, mesmo posicionadas em seus lugares (de acordo com a turma em que se encontravam e a respectiva faixa etária), movimentaram-se e interagiram com colegas de outras localizações, (re)configurando a organização do espaço. Henrique (integrante da turma do Pré B) saiu do local em que estavam seus colegas e procurou a turma do Pré A, oferecendo

suco de “sangue”. Essa ação aparentemente comum subverteu a lógica da organização do evento, pois as crianças sabiam que, durante os rituais, todas deveriam permanecer na roda, sempre próximas às suas respectivas professoras aguardando serem servidas. Mesmo sabendo da regra, o menino cruzou o espaço do salão e iniciou uma interação com os colegas de outra turma. As profissionais que trabalham na casa não perceberam a situação ocorrida e o ato do menino não foi percebido. Ele sentou-se ao lado dos colegas e auxiliou no planejamento das ações que foram empreendidas para a “fuga” do salão de festas e a “quebra” da rotina.

O planejamento engendrado pelas crianças, com o objetivo de saírem do salão para brincarem no pátio, denotou algumas relações estabelecidas entre as mesmas. Júlia e Marcela demonstraram insatisfação em estarem sentadas realizando o lanche coletivo, enquanto Pedro convocou o grupo para escaparem do ritual, seguido de Marcela que (re)afirmou as orientações do colega. As crianças, mesmo habituadas à organização dos rituais em etapas sucessivas de curta duração, através do qual o tempo é segmentado em momentos de abertura, apresentações, lanches e brincadeiras, resistiram e procuraram (re)configurar a organização do ritual.

O deslocamento do menino para conversar com os colegas de outro grupo, o plano discutido pelas crianças e a combinação que a professora fez com as mesmas para irem ao pátio após a festa podem ser vistos como movimentos de resistência, ilustrativos da luta perpétua e multiforme que permeia as relações de poder entre os indivíduos nas instituições de seqüestro. Foucault (2003b, p.232) discute as relações de poder enquanto relações de força que suscitam necessariamente resistência considerando que:

em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem — e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda essa agitação perpétua que eu gostaria de fazer aparecer.

A partir da contribuição do filósofo, é possível dizer que a situação desencadeada entre as crianças, a professora e a equipe diretiva evidenciam uma rede de relações de poder, através das quais existem inúmeros pontos de resistência. A professora, mesmo sabendo o horário marcado para as crianças brincarem no pátio, combina com a sua turma uma outra forma de utilização dos espaços abertos da Casa Amarela, pois percebe a insatisfação das crianças. Ao mesmo tempo em que combina com sua turma, é submetida à interferência da equipe diretiva que não permite a operacionalização do planejado.

Todos os indivíduos na instituição estão submetidos a uma contínua vigilância, independente das posições que ocupam na rede de relações de poder da qual fazem parte. Em relação às crianças, a partir do diálogo transcrito, pode-se perceber que elas sabiam que

estavam submetidas à vigilância das funcionárias, pois Henrique enunciou: “se vocês levantarem, as tias vão contar para professora” (Diário de Campo, 31/10/03). É interessante salientar que esse exercício de olhar contínuo faz com que as crianças iniciem um processo de interiorização da própria transparência, passando a observarem-se a si mesmas e aos outros. A equipe diretiva, ao explicar para a professora que ficaria “de olho nas crianças” (Diário de Campo, 31/10/03), (re)afirma o princípio de vigilância a que as crianças estão submetidas. Para Narodowski (2001, p.109), estes olhares são produtores, onipotentes, capazes de controle na proximidade e na distância, “discreto às vezes, direto outras, sempre presentes na produção de toda atividade escolar que se pretende satisfatória”. Retomando as discussões empreendidas por Foucault (1979; 1987; 2003a), pode-se afirmar que, através desses “olhares” que operacionalizam o processo de vigilância, o aluno se força à aplicação; o louco à calma; o operário ao trabalho e o criminoso à retidão de comportamento. Emprega-se, dessa forma, a transferência do fardo coercitivo da disciplina, através das relações de poder que a empregam para os próprios indivíduos que são por ela atingidos, como efeito do poder disciplinar.

Levando em consideração as discussões desenvolvidas nesta seção a respeito dos objetivos dos rituais comemorativos, assim como as resistências operadas por professoras e crianças na instituição, apresento a seguir a Festa da Família. Tal evento evidencia a vontade de poder e de saber da instituição em relação ao conhecimento da família para o estabelecimento e/ou fortalecimento de uma aliança.

### 7.3 FESTA DA FAMÍLIA

A festa da família é uma comemoração recente na Casa Amarela, tendo sido realizada pela primeira vez em 2003. Tal evento foi (re)inventado a partir da Festa dos Pais e da Festa das Mães, devido às “novas” configurações familiares das crianças que frequentam a instituição. A equipe diretiva, professoras e funcionárias perceberam a ausência dos pais e das mães nos eventos que eram realizados para homenageá-los, mas não sabiam os motivos pelos quais essa situação se repetia durante as reedições das festas. No intuito de redimensionar os eventos citados, através da participação do maior número de famílias possível, a equipe de

profissionais da instituição decidiu realizar uma pesquisa<sup>166</sup> com os responsáveis das crianças para averiguar a porcentagem das que viviam com seus pais e mães biológicos.

Após a leitura dos questionários enviados às famílias, a equipe diretiva realizou a análise dos dados e destacou a existência de dois grupos. O primeiro se referia às crianças que moravam com os avós, tios, padrinhos, que possuíam a tutela dos mesmos através de medida judicial. O segundo grupo se subdividia entre as crianças que viviam com as mães (biológicas) sem a presença dos pais e os que viviam com as mesmas, porém com a presença da figura do padrasto. À medida que realizou a pesquisa, a instituição evidenciou o seu caráter eminentemente examinador, constituindo-se, como aponta Varela (1996), em um espaço que busca coordenadas (através da vigilância hierárquica e sanção normalizadora) para decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os indivíduos.

A partir da estratégia descrita, é possível destacar que existe uma urgência da escola em *conhecer* no “detalhe” a vida dos pais e crianças, para assim melhor governá-los. A esse respeito, Klaus (2004) ressalta que o conhecimento do histórico da vida das crianças pode ser considerado um dos elementos importantes para o estabelecimento de uma *aliança*<sup>167</sup> com as famílias, para que os corpos infantis que são recebidos pela escola possam se tornar “educados”. Nesse sentido, a família e a escola podem ser consideradas como dois lugares<sup>168</sup> diferenciados que foram fabricados e legitimados pela sociedade, estando ambos envolvidos no processo de governo dos indivíduos e da população.

Essas histórias que são capturadas pela escola, entre as quais destaco neste momento as configurações familiares, são avaliadas pelas vozes das pedagogas (e demais profissionais) que conhecem, se “intrometem” e dissecam as condutas das crianças, reafirmando o caráter disciplinar da Pedagogia. Justificam-se, assim, as afirmações de Narodowski (2001, p.56) de que “há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder

---

<sup>166</sup> É importante esclarecer que essa pesquisa foi realizada somente com os grupos de Pré A e B. Ao matricularem seus/suas filhos/as na escola, os responsáveis pelas crianças são submetidos ao processo de “seleção” apresentado anteriormente que possibilita (entre outros aspectos) a verificação das configurações familiares, porém, com a passagem dos anos, existem (re)configurações que escapam ao controle da instituição.

<sup>167</sup> Destaco que o princípio de *aliança* é emergente do discurso de Comenius em seu primeiro tratado (sistemático de Pedagogia e Didática) denominado Didática Magna. Ele postulava que educação implicava uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre essas duas instituições se constituiria uma aliança que as uniria e as envolveria com atribuições diferenciadas, em relação ao corpo infantil e ao tratamento dispensado a ele. Pode-se dizer, portanto, que a partir da modernidade pedagógica, a decisão sobre a educação não era apenas uma questão familiar. Para que tal aliança fosse efetivada, deveria existir um entendimento (pelo menos tácito) de que esse era um assunto para professores.

<sup>168</sup> A este respeito, ver as discussões empreendidas por Klaus (2004) em sua dissertação de mestrado intitulada: *A família na escola: uma aliança produtiva*. A autora problematiza o caráter construído de legitimidade e de naturalidade da escola e da família modernas, abordando algumas condições de possibilidade do surgimento/fabricação da aliança família/escola. A partir deste tema de estudo, Klaus investiga como esta aliança tem sido narrada e fabricada atualmente no Brasil.

capaz de construir saberes sobre a infância e de promover na infância determinados saberes”. Essa “via de mão-dupla” se torna possível através da produtiva aliança que se estabelece entre a família e a escola. É interessante ressaltar que essa aliança se operacionaliza enunciando que é preciso que todas as famílias entreguem seus/suas filhos/as para a escola e nela confiem, pois a instituição terá a tarefa de educar as crianças no conhecimento de todas as coisas.

A partir das discussões empreendidas, partilho as informações a respeito da Festa da Família, através dos comentários de uma professora:

Antigamente, a festa da família não existia. Nós tínhamos a Festa das Mães e a Festa dos Pais. Após a realização das festas, quando fazíamos a avaliação e o relatório nos sentíamos frustradas. Na Festa dos Pais, não vinha quase ninguém, pois a maioria de nossas crianças não moram com o pai biológico e muitas nem mesmo com as mães. Os padrastos nunca se interessam por este tipo de comemoração. A Festa das Mães tinha um número maior de participantes, mas não era nem perto do que havíamos planejado. O número reduzido de mães se justificava pelo fato de muitas crianças serem criadas pelos parentes próximos que têm a sua tutela. Essas pessoas não se sentiam à vontade de vir a uma festa dedicada às mães. Após muito assistirmos a estes episódios, fizemos uma pesquisa de campo e tivemos a idéia de criar a Festa da Família. Com essa comemoração, ampliamos o convite para todas as pessoas que convivem com as crianças em sua casa. Essa primeira edição da festa está sendo um sucesso como você mesmo está podendo observar. O nosso grande objetivo com essa festa, além de desenvolver nas crianças os valores morais, é o de aproximar as famílias da escola. As famílias têm que se sentir acolhidas, parceiras, participantes da escola para obtermos melhores resultados (Diário de Campo, 19/12/03).

A partir da leitura do comentário, é importante destacar o objetivo do evento, que, nas palavras da docente, é o de “aproximar as famílias da escola”. À proporção que se estreitam os laços entre as famílias e a escola, as mesmas passam a se sentir “acolhidas, parceiras, participantes da instituição” para obtenção de melhores resultados em relação à educação das crianças. Pode-se dizer, portanto, que a instituição percebe a (re)configuração das famílias e elabora novas estratégias de “captura” das mesmas, através da ampliação do convite que é realizado para festa. Dessa forma, o convite é endereçado para os/as responsáveis pelas crianças, pois, na ausência dos pais (biológicos), estes, enquanto provedores, têm a tarefa de “revelar” para a instituição detalhes “iluminadores” do presente e passado de seus/suas tutelados/as. Constitui-se e/ou se fortalece, assim, uma aliança que garante a normalização do passado dos adultos e crianças, por meio da categorização de suas condutas e regras de civilidade, que são tomadas como referencia no espaço educativo.

Sendo assim, trago a seguir a transcrição (de um fragmento) de uma gravação<sup>169</sup> realizada na turma do Pré A durante a preparação das crianças para apresentação aos pais.

<p><b>Professora:</b> Vamos vestir as roupas para ficarmos bonitos?  <b>Mãe:</b> Professora, eu não tinha uma camisa de homem lá em casa, consegui uma com meu vizinho. Posso colocar nele?</p>
---

<sup>169</sup> Transcrição de gravação realizada em 19/12/03.

**Professora:** Claro que pode. Ele vai ficar um pai lindo, mas deve ser sério e comportado.  
(Duas crianças começam a brigar por uma bolsa)

**Professora:** Eu já pedi para vocês duas encerrarem as discussões. Como que duas mães vão ficar brigando.

**Carlos:** É mesmo. As duas nem parecem gente grande.

**Júlia:** Eu sou pequena mesmo.

**Marcela:** Eu não sou mãe de ninguém.

**Professora:** Agora fiquem calmas e sentem com seus colegas.

**Mãe:** Professora, posso arrumar os casais?

**Professora:** Pode começar a organizar por tamanho. Nada de esposa alta e marido pequeno.  
(As crianças são organizadas em duplas pela mãe. Entra uma representante da equipe na sala de aula).

**Equipe diretiva:** Como vocês estão lindos! Professora, você viu as crianças? Aqui na sala nós temos somente adultos, homens e mulheres de família.

Tal diálogo é ilustrativo para retomarmos as discussões empreendidas anteriormente a respeito do processo de individualização, a que são submetidas as crianças a partir de uma visão adultocêntrica sobre as mesmas. Embora a utilização das roupas dos pais seja o figurino escolhido para realização da apresentação, pode-se dizer que o comportamento das crianças é posicionado em relação à figura dos adultos. À medida que as vozes enunciam: “Como duas mães vão ficar brigando?”; “Professora, você viu as crianças?” “Ele vai ficar um pai lindo, mas deve ser sério e comportado”; o adulto é tomado como referência (exemplo) em relação às crianças. Portanto, podem-se considerar esses enunciados como mecanismos (disciplinares) que operam no sentido de serem internalizados pelas crianças, para que estas passem a agir segundo aquilo que nós adultos acreditamos (ou que nos fazem acreditar) ser normal ou anormal para um adulto e pai.

A partir das discussões empreendidas a respeito da pesquisa realizada com as famílias, com vistas ao “fortalecimento” do princípio de aliança e o posicionamento a que são submetidas as crianças em relação aos adultos, considero relevante descrever o funcionamento (usos e costumes) da primeira edição ritual da Família. Tal evento foi organizado pelas professoras, educadoras, funcionárias e crianças. Através da repartição das tarefas, assim como do tempo empreendido nas mesmas e na distribuição dos respectivos espaços que seriam ocupados, o procedimento disciplinar permitiu a utilização particular e combinatória dos indivíduos com vistas a uma arte das distribuições marcada pela precisão das posições.

As funcionárias ficaram encarregadas da limpeza do salão e preparação de doces e salgados para serem servidos aos/as convidados/as. A atribuição das educadoras foi de decorar a escola com balões e painéis com fotos das crianças e de suas respectivas famílias.

As professoras escreveram mensagens em cartazes e ilustraram com recortes (fotos) de famílias que apareciam em revistas e jornais, enquanto as crianças pintaram telas em homenagem aos/às convidados/as. Os cartazes enunciavam: “Educar é um gesto de amor”; “Família e escola: uma parceria a serviço da vida”; “Todos nós somos uma família”; “Os verdadeiros pais são aqueles que educam”; “Você já abraçou seu filho hoje?”; “A criança amada será um adulto feliz”; entre outras mensagens. Em cada um destes enunciados, é possível perceber uma pedagogização da família, através do valor atribuído a ela enquanto um lugar de disciplinamento e normalização, assim como a importância de que esta cumpra a sua missão de provedora das crianças e aliada da escola. Os enunciados das mensagens foram reafirmados a partir das imagens selecionadas para a ilustração dos mesmos. Famílias brancas, nucleares, heterossexuais, fotografadas pelas revistas *Caras*, *Chiques e Famosos*, *Contigo* e *Cláudia*, ilustravam os cartazes.

A equipe diretiva fez a abertura da festa homenageando os familiares com a leitura da Oração pela família<sup>170</sup>, e logo em seguida as crianças cantaram a oração vestidas com roupas de seus/suas familiares. Destaco a possibilidade de apontar a existência de uma dissonância entre a família narrada pela oração/música, elaborada pela igreja católica e a da “campanha” realizada pela escola. Embora tenha sido realizado um redimensionamento da festa a partir dos dados obtidos com a pesquisa, através da ampliação do convite a todos os familiares das crianças, é possível dizer que a letra da canção apresenta uma referência de família pautada em uma matriz cristã, branca, masculina e heterossexual.

Ao término da apresentação, as crianças foram posicionadas em um círculo (de acordo com as suas respectivas turmas e professoras). Os familiares foram convidados a sentarem-se ao lado de seus/suas filhos/as para aguardarem a merenda. As professoras e funcionárias serviram os doces e salgados para as crianças e pais e, logo em seguida, serviram-se juntamente com a equipe diretiva. No encerramento do evento, as famílias foram homenageadas com telas pintadas pelas crianças, sendo que algumas foram convidadas a

---

<sup>170</sup> Transcrevo a seguir a letra da canção: “Que nenhuma família comece em qualquer de repente; Que nenhuma família termine por falta de amor; Que o casal seja um para o outro de corpo e de mente; E que nada no mundo separe um casal sonhador; Que nenhuma família se abrigue debaixo da ponte; Que ninguém interfira no lar e na vida dos dois; Que ninguém os obrigue a viver sem nenhum horizonte; Que eles vivam do ontem, no hoje e em função de um depois; Que a família comece e termine sabendo onde vai; E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai; Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor; E que os filhos conheçam a força que brota o amor; Abençoa, Senhor, as famílias, Amém! Abençoa, Senhor, a minha também! Que marido e mulher tenham a força de amar sem medida; Que ninguém vá dormir sem pedir ou sem dar seu perdão; Que as crianças aprendam no colo o sentido da vida; Que a família celebre a partilha do abraço e do pão; Que marido e mulher não se traiam e nem traiam seus filhos; Que o ciúme não mate a certeza do amor entre os dois; Que no seu firmamento a estrela que tem maior brilho; Seja firme esperança de um céu aqui mesmo e depois.”(Padre Zezinho).



agendarem na secretaria um horário de atendimento com a professora. A estratégia de agendamento do atendimento com a professora se justifica no relato de uma educadora que informa:

Temos que aproveitar estes momentos de envolvimento dos familiares, para agendar nossos atendimentos individuais. Precisamos conversar sobre algumas crianças da turma em que você está realizando a observação. Realmente são casos sérios. Estamos fazendo a nossa parte, mas eles (os pais) têm que colaborar. Afinal, o motivo de nossa festa é o de estabelecer uma parceria com os responsáveis pelas crianças (Diário de Campo, 19/12/03).

Conforme salientei no início da seção, destaca-se uma urgência de a escola desvendar, junto aos familiares, dados relativos às crianças, para — assim — operar com estratégias de normalização acerca das condutas consideradas “desviantes”. À proporção que as crianças são transformadas em “casos sérios” (através da operação do exame), a instituição demonstra a sua necessidade inelutável de integrar, corrigir e governar os infantis. Em nome do “estabelecimento da parceria” com os/as familiares, será possível fazer diagnósticos das emoções, capacidades e inteligências das crianças, saber detalhes sobre a vida familiar, conquistando, assim, a confiança dos pais e crianças para que confiem seus desejos, angústias e ilusões. Dessa forma, é preciso levar em consideração que as estratégias utilizadas pela instituição, para melhor conduzir as ações dos adultos e crianças que circulam em seus espaços, não devem ser consideradas intencionais, mas emergentes da rede de relações de poder nas quais os embates cotidianos são travados.

Portanto, através das discussões apresentadas no capítulo, procurei descrever cenas do funcionamento dos rituais comemorativos desenvolvidos na Escola Infantil, no intuito de evidenciar que estes extrapolam suas finalidades aparentemente precisas e incidem no disciplinamento dos corpos dos indivíduos. Nesse sentido, durante a realização dos rituais, pais, professoras, funcionários, equipe e crianças estão submetidos e se submetem ao controle uns dos outros, através do poder disciplinar (anônimo e funcional) que se faz presente na ação de seus operadores (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame).

Ouso dizer que tais rituais formam uma rede de normas, valores e proibições cujo intento é a produção de sujeitos pedagógicos e, por outro lado, a normalização da conduta das profissionais que atuam junto às crianças, tendo em vista o que se considera como sendo uma “boa” professora, educadora, funcionária, diretora. É importante ressaltar que, nesse “jogo” praticado pela escola de Educação Infantil, as famílias também se encontram nesta rede de relações de poder, disciplinando (e sendo disciplinadas) através das práticas que as nomeiam e as condicionam a se relacionarem consigo mesmas e com os outros a partir de saberes entendidos como verdadeiros. Sendo assim, é importante destacar que, no próximo capítulo,

apresento alguns pontos discutidos no decorrer da dissertação como também empreendo minhas (in)conclusões.

## 8 DAS (IN)CONCLUSÕES<sup>171</sup>

---

O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2000, p.8).

As palavras apresentadas na epígrafe tornam-se ainda mais significativas, sobretudo nesse momento em que tenho como intuito destacar algumas considerações decorrentes das leituras e análises discutidas na dissertação. Dessa forma, tomo tais considerações como (in)conclusões da pesquisa, por acreditar que, embora exista a necessidade de encerrar (por ora) o trabalho realizado, os ditos que serão apresentados, expressam uma entre tantas leituras possíveis, são provisórios e, portanto, estão suscetíveis a (novas) problematizações decorrentes dos “modos de ver” dos/as leitores/as. A partir das minhas “escolhas” e análises, baseadas (sobretudo) na utilização das “ferramentas” analíticas trazidas pelo referencial foucaultiano, é possível dizer que o trabalho de pesquisa realizado serviu, (de certo modo) para ultrapassar meus próprios pensamentos enquanto professor/pesquisador, possibilitando-me pensar diferentemente. Nesse sentido, ressalto que pensar de forma diferente é uma condição para a continuidade da crítica e (sobretudo) para problematizarmos as relações de poder nas quais somos constituídos enquanto sujeitos, pois, como destaca Foucault (1988b, p.13), “existem momentos da vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”.

Desse modo, ao apresentar e discutir o funcionamento das práticas escolares, procurei empregar a crítica<sup>172</sup> à lógica disciplinar que é operacionalizada pelas mesmas, destacando algumas *estratégias* e *efeitos* a partir dos quais o disciplinamento dos corpos é “produzido” e, (muitas vezes) “naturalizado”. É possível dizer, portanto, que tais análises foram realizadas a partir do referencial foucaultiano e da leitura dos registros das práticas escolares (produzidos em campo), nos quais se destacava o funcionamento dos operadores disciplinares. Nesse sentido, busquei destacar nas análises que o que fazemos e somos não está previamente definido e que, por isso, é possível problematizarmos nossa constituição enquanto sujeitos. Ressaltei, portanto, que estamos num campo em que a resistência, muitas vezes, nos permite

---

<sup>171</sup> O título da seção foi inspirado em Rocha (2000a).

<sup>172</sup> Reitero que utilizo o termo crítica a partir do referencial foucaultiano. Conforme Foucault (2003b, 348): “A crítica não deve ser a premissa de um raciocínio que se concluiria por: eis aqui, portanto, o que lhes resta fazer. Ela deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas como estão. Ela deve ser usada nos processos de conflito, de enfrentamentos, de tentativas de recusa. Ela não tem de impor a lei à lei. Ela não é uma etapa em uma programação. Ela é um desafio em relação ao que é”.

experimental espaços de liberdade<sup>173</sup>. Liberdade que nos possibilita pensar nos modos como têm sido constituídas nossas subjetividades enquanto professores/as e como, através de nossas *práticas escolares*, temos contribuído para subjetivação de nossos alunos. Dessa forma, tal modo de pensar possibilita dizer que os discursos escolares que (em muitos casos) buscam posicionar as crianças, famílias e docentes através de determinadas práticas escolares consideradas naturais sejam problematizados, não porque pensamos resignadamente, mas no intuito de perguntamos se não seria possível pensar de outra forma.

Nessa perspectiva, ao apresentar e discutir as “condições de emergência” das Instituições de Educação Infantil, procurei compreender tais estabelecimentos, desde sua “entrada em cena” enquanto espaços pedagógicos, formadores, disciplinadores e educadores, implicados (sobretudo) no “seqüestro” dos corpos, dos tempos e espaços dos indivíduos. Nesse sentido, foram ressaltadas (algumas) relações que se estabeleceram entre sociedade, crianças e adultos, a partir de suas atribuições, suas histórias, seus discursos e condições de existência. Ressaltei, portanto, que as instituições de educação infantil enquanto maquinarias disciplinares modernas evidenciam sua positividade à medida que participam da produção de sujeitos com vistas a serem autogovernados, que aprendem desde cedo, através do controle de seus corpos, tempos e espaços, a estabelecerem seus limites, controlando-se uns aos outros. Desse modo, mostrei que tais estabelecimentos, dentre outros espaços, foram postos em funcionamento no intuito de ordenar e regular as massas populacionais difusas, permitindo a produção de saberes sobre os indivíduos, a classificação, a diferenciação e a normalização dos mesmos.

Reconhecendo que a Pedagogia e os estabelecimentos de Educação Infantil (ao lado de outros projetos, disciplinas e instituições) encontraram-se (e encontram-se) implicados nos processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos, através de pressupostos (modernos) que têm o intuito de regular a conduta humana, a partir do que vemos e pensamos nós próprios e os outros, procurei apresentar e problematizar o funcionamento da Casa Amarela enquanto instituição de seqüestro. A partir de tal discussão, inspirado nos estudos desenvolvidos por Ratto (2004), analisei os aspectos disciplinares (controle dos tempos/espaços e corpos) a partir da ênfase pedagógica em que (muitas vezes) o disciplinamento visa sobretudo à normalização de certos comportamentos. Desse modo, ao

---

<sup>173</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, 2003b).

apresentar tal instituição, procurei ainda evidenciar que, embora as crianças sejam o principal alvo do disciplinamento, professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva e famílias (entre outros indivíduos), de alguma forma, também disciplinam e são disciplinados, já que são “personagens” integrantes do jogo de correlação de forças que se apresenta no “cenário” escolar. Pode-se dizer, portanto, que tal jogo operacionaliza-se (entre outros modos) através das (diferentes) práticas escolares desenvolvidas na instituição.

Nesse sentido, a partir da análise dos registros do processo seletivo de Aírton, evidenciei que a prática escolar da seleção de alunos/as e da organização das turmas é constituída a partir de vários campos discursivos (pedagógico, médico, psicológico, psicopedagógico e de assistência social) que assinalam diferentes posições para as crianças, famílias e docentes. Tais campos concorrem e lutam pela imposição de significados acerca do que é ser aluno/a do Pré A, professora, educadora e familiar de tal grupo. Desse modo, a referida prática enquanto tecnologia disciplinar implicada na normalização dos indivíduos, registra, distribui, classifica, categoriza e introduz os mesmos em um sistema de objetivação que localiza, singulariza e visualiza cada um em suas características. À medida que foram problematizadas as fichas de anamnese com a família, entrevista e testes de desenho realizados com o candidato à vaga na educação infantil, foi possível destacar que, através da linguagem, nossas experiências culturais, sociais, emocionais (entre outras) podem ser nomeadas, fixadas, aprisionadas e definidas (mesmo que de modo instável e provisório) através de uma gramática que é introduzida em grande parte pelo discurso da Pedagogia e dos campos que a compõem. A prática de seleção foi vista, portanto, como elemento integrante de uma rede de olhares que vigiam e colocam (em especial) as crianças e as famílias sob permanente processo de observação e avaliação com vistas a identificar e corrigir as “irregularidades” percebidas.

Analisando o cotidiano da Casa Amarela, busquei identificar e problematizar algumas práticas que (de certo modo) evidenciavam a normatização das relações que as crianças, professoras, educadoras e funcionárias estabeleciam com o tempo, o espaço e consigo mesma. Através da discussão de tais práticas, como a alimentação, o descanso e a brincadeira “livre”, destaquei que (muitas vezes) o uso que é feito da normatização do tempo e do espaço estão voltados para “padronização” das condutas. Nesse sentido, foi possível perceber que as práticas do cotidiano inscrevem em cada corpo uma dada forma de se ver, de se narrar, de se expressar, de se relacionar consigo e com os outros, designando uma posição de sujeito, que é atribuída como própria. Trata-se de certo modo de aprender a ser *criança-escolar*, professora/educadora, funcionária da educação infantil, constituindo um “modo de ser” que se

estende através de um disciplinamento contínuo, suscetível a resistências e (re)significações por parte dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, enfatizei como principalmente as crianças (entre outros indivíduos) lidam com tais práticas e são inscritas por elas, ao mesmo tempo em que resistem e as ressignificam.

À medida que considerei as crianças (entre outros/as “personagens” do “cenário” escolar) sendo engendradas pela ação do poder disciplinar, obtive a possibilidade de discutir e de certo modo “desnaturalizar” práticas escolares, como a dos rituais comemorativos, que disciplinam os corpos e posicionam os mesmos no interior da instituição. Durante a realização de tais rituais (principalmente), as crianças são vistas e vigiadas, no intuito de que se tornem disciplinadas, sem precisar mais da figura do soberano ou do pastor para se determinarem, controlarem e justificarem suas escolhas, ações e intenções. Nesse sentido, é relevante mencionar o dito por Ratto (2004), de que as crianças passam a se constituir como disciplinadas ou não, a partir das relações que são estabelecidas com os indivíduos envolvidos em tal prática escolar (professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva, etc.), agindo sobre si mesmas, submetendo-se ou resistindo às estratégias disciplinares que atuam em tal contexto. Nessa perspectiva, o dito por Veiga-Neto (1996) corrobora com a referida consideração, quando o mesmo ressalta que o indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a liberdade mais limitada, mas é, principalmente, aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, padronizadas e automáticas.

E é justamente, a partir de todas essas considerações a respeito das análises desenvolvidas na pesquisa, que procurei problematizar a lógica disciplinar que movimenta algumas práticas escolares operacionalizadas na escola de educação infantil enquanto instituição de seqüestro, evidenciando, sobretudo, alguns de seus efeitos. Nesse sentido, esclareço que não tive a pretensão de dizer “verdades”, mas de somente deslocar o olhar, visibilizando práticas escolares que são próximas, imediatas e (de certo modo) tão ligadas às pessoas que atuam na Educação Infantil, que, com freqüência, deixam de ser vistas, pois passam a ser incorporadas na rotina diária como algo “natural”. Sendo assim, para finalizar essa dissertação, (sem, no entanto, encerrar a discussão) ousei dizer que, se assumirmos a perspectiva de que as práticas escolares são “produzidas”, é possível desnaturalizá-las, repensá-las, reinventá-las, experimentando outras posições de sujeito, outros modos de agir e de pensar. Como nos ensina Schmid (2002), “a arte de viver tem a ver com pessoas e situações concretas[...], mas não é possível pensar [e viver de outro modo], sem o cansativo trabalho de elaboração, sem a paciente elaboração de outras práticas” (p.321). Desse modo, considero importante continuarmos atentos às práticas escolares na Educação Infantil,

questionando a respeito de como as mesmas funcionam e nos produzem enquanto sujeitos de uma determinada época. Talvez, seja o momento oportuno de nos perguntarmos a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo com nossas crianças e de que modo estamos contribuindo para a produção de suas subjetividades na contemporaneidade.

## 9 REFERÊNCIAS

---

AMARO, Lúcia Elena Matos. “**Tem repetição, professora? ...**” Um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n°49, p. 1-3, jun. 2005.

BADINTER, Elisabeth. Um novo valor: o amor materno. *In*: \_\_\_\_\_. **O mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Cap.2, p.145-201.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 334p.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis: UFSC, 1988. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

BENTHAM, Jeremy. O panóptico ou a casa de inspeção. *In*: MILLER, Jacques-Alain; PERROT, Michelle; WERRET, Simon; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O panóptico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-74.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286p.

CACHOEIRINHA. **Portaria de instrução** n°. 003/2003 - que estabelece normas e orientações para o período de inscrição, matrícula e rematrícula das Escolas Municipais de Educação Infantil de Cachoeirinha.



CACHOEIRINHA. Disponível em: < <http://www.portal.cachoeirinha.rs.gov.br:8888/home>>. Acesso em: 10 de out. de 2004.

CAMBI, Franco. A modernidade como revolução pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Cap.I, p.195-216.

\_\_\_\_\_. A pedagogia romântica de Pestalozzi a Schiller e Froebel. In: \_\_\_\_\_. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Cap.II, p.414-426.

CANELLA, Gaile. The scientific discourse of education. Predetermining the lives of others. Foucault, education and children. **Contemporary issues in early childhood**.v.1, n.1, p.36-44, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. São Paulo: Editora Vozes, 1998. 130p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A gestão da educação em relação ao multicultural**: um olhar sobre raça, gênero e relação com o saber no contexto da escola ciclada. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 140f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pareceres descritivos**: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis. Trabalho apresentado no VI Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: Pensar, Inventar, Diferir. Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. **Múltiplas linguagens**: as crianças do teatro à internet. Dos artefatos, linguagens e modos de ser criança na contemporaneidade. São Paulo: Revista Digital Art.&, outubro, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/trabalhos/04.htm>>. Acesso em: 25 out. de 2004.

\_\_\_\_\_. Do teatral ao virtual: infâncias entre espetáculos, faz-de-conta, blogs e sites. **Jornal a Página da Educação**, Portugal, janeiro 2005a. Seção Cultura e Pedagogia, p.29.

\_\_\_\_\_. Do teatral ao virtual: Infâncias entre espetáculos, faz-de-conta, blogs e sites. **Jornal a Página da Educação**, Portugal, Janeiro 2005a. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3595>>. Acesso em: 14 jan. de 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **As Marcas do invisível**: propaganda, infância e produção de identidades. Site conteúdo escola, fevereiro, 2005b. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/139/31/>>. Acesso em: 24 fev. de 2005.

\_\_\_\_\_. **Pareceres descritivos**: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis. Site conteúdo escola, julho, 2005c. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/158/31/>>. Acesso em: 18 jul. 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. Cenas de infâncias pós-modernas: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005d. Cap.8. p.147-154.

CARY, Nelson; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Aliénigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2002. p.7-38.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault**: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2004. 371p.

CORAZZA, Sandra. Histórias de governo: crianças & cia. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. Cap.2, p.39-183.

\_\_\_\_\_. Olhos de poder sobre o currículo. In: \_\_\_\_\_ **O que quer um currículo?** : pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap.2, p.22-55.

CORSARO, W. **Sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n° 23, p.36-61, maio/jun/jul/ago.2003.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis: UFSC, 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002a.

COUTINHO, Karyne Dias. **Lugares de criança**: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002b.

DAHLKE, Iara Suzana. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos**: seriação escolar e governo dos corpos. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELEUZE, Gilles. Que és um dispositivo? *In*: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.html>> Acesso em 07 de set. 2005.

\_\_\_\_\_. Um novo cartógrafo (Vigiar e punir). *In*: \_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Cap.1, p.33-53.

DENZIN, Norman; K LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática de pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; K LINCOLN, Yvonna S. (Eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no papel**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Tradução de M.T. da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 209 p.

DREYFUS, L. Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 298p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.165p.

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Vinão. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: **Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Cap.1.p. 19-47.

EWALD, François. **Foucault**: a norma e o direito. Portugal: Veja, 2000. 226p.

FARIA Ana Lúcia Goulart (Org.). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In:* \_\_\_\_\_. **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. Cap.4, p.67-91.

FINKELSTEIN, Bárbara. Incorporando as crianças à história da educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.183-220, jan./jul.1992.

FONI, Augusta. A programação. *In:* BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.140-160.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

\_\_\_\_\_. Então, é importante pensar? **Libération**, nº15, p.21. 30-31 maio de 1981. Disponível em: <<http://www.unb/fe/tef/filoesco/foucault/importantepensar.html>> Acesso em 19 de jul.2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 25. ed., Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

\_\_\_\_\_. O dispositivo da sexualidade. *In:* \_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988a. Cap.4, p.73-109.

\_\_\_\_\_. Direito de morte e poder sobre a vida. *In:* \_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988a. Cap.5, p.125-152.

\_\_\_\_\_. Modificações. *In:* \_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988b. Cap.1, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Las redes del poder. *In:* FERRER, Christian (comp.). **El lenguaje libertário** (vol. 1). Montevideo: Editorial Nordan – Comunidad, 1990a. P.137-138.

\_\_\_\_\_. Verdad, individuo y poder. *In:* \_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990b. p.141-150.

\_\_\_\_\_. **Um dialogo sobre el poder**. Madri: Alianza Materiales, 1995a.

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

\_\_\_\_\_. Nascimento da biopolítica. *In:* \_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. Cap.8, p.87-98.

\_\_\_\_\_. Aula do dia 14 de janeiro de 1976. *In:* \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.27-48.

\_\_\_\_\_. Aula do dia 17 de março de 1976. *In:* \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.285-316.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos II:** a arqueologia das ciências humanas e dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. 376p.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. 236p.

\_\_\_\_\_. Aula de 8 de janeiro de 1975. *In:* \_\_\_\_\_. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap.1, p. 3-37.

\_\_\_\_\_. Aula de 8 de janeiro de 1975. *In:* \_\_\_\_\_. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap.2, p.38-68.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003a.160p.

\_\_\_\_\_. Poder e Saber. *In:* \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV : estratégia poder – saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p.224-240.

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

\_\_\_\_\_. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. *In:* \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV : estratégia poder – saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p.335-351.

\_\_\_\_\_. Ver, saber. *In:* \_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Cap7, p.117-135.

\_\_\_\_\_. Foucault. *In*: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V** : ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. Cap. XVI, p.234-239.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.29, n.1, p.79-98, jan./jun.2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002. 188p.

GASTALDO, Denise; MCKEEVER Patrícia. Investigación cualitativa: intrínsecamente ética? *In*: MERCADO, Francisco; GASTALDO, Denise; CALDERÓN Carlos (Compiladores). **Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica**: métodos, análisis y ética. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/ Centro Universitário de Ciências de la Salud, 2002. p.475-479.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: **História da vida privada 3** – da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.311-330.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução Vera Mello Joscelyne. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 358p.

\_\_\_\_\_. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. 208p.

GOELNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

GOLDIM, José Roberto. O consentimento informado e sua utilização em pesquisa. *In*: VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000. p.82-89.

GROS, Frédéric. **Foucault**: a coragem da verdade; tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 166p.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HARVEY, David. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. *In: \_\_\_\_\_*. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2000. Cap.1, p.13-109.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 119 p.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004. 2922 p.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A proposta de seleção e articulação de conteúdos por meio de linguagens geradoras. *In: \_\_\_\_\_*. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. Cap.3, p.49-100.

KOHAN, Walter Omar. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). *In: \_\_\_\_\_*. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap.1, p.63-90.

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.

\_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *In: \_\_\_\_\_*. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap.5, p.81-110.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias das concepções de educação infantil**. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>> Acesso em: 10 out. 2004.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.)*. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap.3, p.35-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 199 p.

LOPES, Maura Corcini. **FOTO & GRAFIAS**: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maria Isabel. **Psicopedagogia**: uma ortopedia de aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade de tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p.119-130.

\_\_\_\_\_. **Notas para dar conta de uma promessa**, 2002 (digitado).

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Educação infantil**: bibliografia anotada. Brasília, 1995. 164p.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. El espacio y el tiempo escolar: la institución encarnada. In: \_\_\_\_\_. *La escuela em el cuerpo*: estudos sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos em escuelas primarias. Madrid: Nino y Darilo Editores, 1999. Cap. 2, p. 17-34.

MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 270 p.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001. 200p.

\_\_\_\_\_. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 109p.



NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. *In*: \_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1983. p.51-60.

OLORÓN, Cecilia. Imágenes de unos rituales escolares. *In*: GVIRTZ, Silvina (comp.). **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivência em nuestra escuela. Argentina: Santillana, 2000. p.79-102.

PARKER, John. **Password**: English dictionary for speakers of Portuguese. Tradução de Monica Stahel. 2. ed., Sao Paulo: Martins Fontes, 1988. 783p.

PETERS, Michael. Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. *In*: \_\_\_\_\_. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** [uma introdução]. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap.1, p.07-45.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RAGO, Margareth. Libertar a história. *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.255-272.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre; Sexualidade na sala de aula: Pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v.12, n°1, p.109-129, jan/abr.2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução**, nº. 246, de 2 de junho de 1999. Estabelece normas para a oferta de educação infantil, no Sistema Estadual de Ensino.

ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000a.

\_\_\_\_\_. Entre palavras e coisas... Infinitos controles. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p.181-189, jan./jun.2000b.

ROCHA, Heloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia. Campinas: UNICAMP, 1999. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

ROCHA, Heloisa Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2003a. 272p.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.59, p.39-56, abril. 2003b.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais do corpo**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. E o corpo ainda é pouco. *In*: SCHIMIDT, Sarai (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.79-84.

\_\_\_\_\_. **Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil**: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000). Porto Alegre: UFRGS, 2002. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.9-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.138-179.

SCHIMD, Wilhelm. **Em busca de um nuevo arte de vivir**: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault. PRE-TEXTOS: Valencia/Espanha, 2002. 399p.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. *In*: \_\_\_\_\_. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. Cap.1, p.7-13.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. 128p.

\_\_\_\_\_. Nós ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. *In*: \_\_\_\_\_. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. Cap.1, p. 9-18.

SOUZA, Jane Felipe. **Governando mulheres e crianças**: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000.201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... Porto Alegre: UFRGS, 2001. 168 f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós – Graduação em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SKLIAR, Carlos. Sobre a anormalidade 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.

STHEPHANOU, Maria. Formar o cidadão física e moralmente: médicos, mestres e crianças na escola elementar. **Revista Educação Subjetividade e Poder**, Editora Unijuí, agosto 1996. p.59-66.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.184-205.

TYLER, Stephen. Acerca de la “descripción/desescritura” com um “hablar por”. *In*: REYNOSO, Carlos (Compilador). El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 1992. p.289-294.

UBERTI, Luciane. **Diário de um bebe**: governo da subjetividade infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2002.200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.68-96, jan./jul.1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.87-96.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. P.73-106.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. Onde pensas que tu vais? Senta-te: etnografia como prática transformadora. **Educação, Sociedade e Culturas**. Escola Superior de Educação de Lisboa, n°6, p.23-46, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p.37-72.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Maria Vera (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.10-19.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. 191 p.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: VORRABER, Marisa Costa (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.103-126.

VIDICH, Arthur J.; STANFORD, M. Lyman. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman; K LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage 2000. p. 38-65.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999. p.143-216.

YALOM, Marilyn. O seio político: seios para a nação. *In*: \_\_\_\_\_. **História do seio**. Lisboa: Teorema, 1988. Cap.4, p.131 -177.

## ANEXO A

Cronograma de Pesquisa:		
Meses	Datas	Proposta desenvolvida
a) Julho	a) 4/7/03 b) 11/7/03 c) 18/7/03	a) Reunião de apresentação do pesquisador/proposta de pesquisa e observação da turma (6h). b) Entrevista com a professora (do turno da tarde) responsável pela turma do Pré A (2h). c) Observação das crianças em sala de aula e durante a realização da merenda no refeitório; entrevista com a funcionária da cozinha a respeito do funcionamento do refeitório (4h);
b) Agosto	d) 8/8/03 e) 22/8/03	d) Observação da turma durante a realização da merenda no refeitório e na brincadeira “livre” no pátio (4h). e) Observação da turma durante a realização de atividades em sala de aula (8h).
c) Setembro	f) 05/09/03 g) 12/09/03	f) Observação da turma durante o “descanso” e na realização da brincadeira “livre” no pátio (4h). g) Reunião com a professora da turma do Pré A (turno tarde), recebimento das fichas de

	<p>h) 19/09/03</p> <p>i) 26/09/03</p>	<p>entrevista e teste de desenho realizado com o menino Aírton em seu processo seletivo (2h).</p> <p>h) Observação da Festa da Primavera (4h).</p> <p>i) Acompanhamento/observação de passeio ao Horto Municipal (4h).</p>
d) Outubro	<p>j) 03/10/03</p> <p>k) 17/10/03</p> <p>l) 31/10/03</p>	<p>j) Observação das turmas do Pré A e B durante a realização de atividades recreativas no pátio da escola (4h).</p> <p>k) Observação e registro da reunião de atendimento aos pais das crianças, juntamente com as professoras da turma (docentes do turno da manhã e tarde) (2h).</p> <p>l) Observação da Festa de <i>Halloween</i> (4h).</p>
e) Novembro	<p>m) 07/11/03</p> <p>n) 31/11/03</p>	<p>m) Observação e registro da Festa da Escola (4h).</p> <p>n) Observação da turma em sala de aula e em sessão de vídeo (4h).</p>
f) Dezembro	<p>o) 05/12/03</p> <p>p) 19/12/03</p>	<p>o) Acompanhamento/observação de atividades recreativas com as turmas do Pré A e B no campo próximo à escola (4h).</p> <p>p) Observação e registro da Festa da Família (4h).</p>

**ANEXO B****Termo de Consentimento Livre e Informado (para os responsáveis)**

A proposta de Projeto de Pesquisa que realizo, neste momento, como projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS intitulado “Infância de Pronta Entrega: Tornando-se aluno/a da Educação Infantil” é o de investigar como se constitui a infância na instituição. Para tanto, com autorização e consentimento da direção da escola, realizarei observações das aulas da turma do Pré A todas as sextas-feiras no período da tarde (no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004).

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente observações e demais atividades. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer ressentimento, caso algum/a aluno/a, familiar, funcionário/a, educador/a não deseje participar deste trabalho. Os dados (gravação de conversas e entrevistas, fotografias e registros) obtidos através do trabalho realizado pelas crianças serão analisados e utilizados na realização deste projeto. Contudo, esses serão sempre mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se, no decorrer da pesquisa, o/a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Como pesquisador responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do telefone 496-74-21 ou pelo endereço eletrônico [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br). Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu \_\_\_\_\_, RG sob número \_\_\_\_\_, concordo que \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade e guarda, participe do Projeto de Pesquisa.

---

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

---

Assinatura do Pesquisador – Rodrigo Saballa de Carvalho

---

Assinatura da orientadora da pesquisa – Professora Dr<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade



**ANEXO C****Termo de Consentimento Livre e Informado (para as professoras, as funcionárias, etc.)**

A proposta de Projeto de Pesquisa que realizo, neste momento, como projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação da UFRGS intitulado “Infância de Pronta Entrega: Tornando-se aluno/a da Educação Infantil” é o de investigar como se constitui a infância na instituição. Para tanto, com autorização e consentimento da direção da escola, realizarei observações das aulas da turma do Pré A todas as sextas-feiras no período da tarde (no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004).

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente observações e demais atividades. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer ressentimento, caso algum/a aluno/a, familiar, funcionário/a, educador/a não deseje participar deste trabalho. Os dados (gravação de conversas e entrevistas, fotografias e registros) obtidos através do trabalho realizado pelas crianças serão analisados e utilizados na realização deste projeto. Contudo, esses serão sempre mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se, no decorrer da pesquisa, o/a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Como pesquisador responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do telefone 496-74-21 ou pelo endereço eletrônico [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br). Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu \_\_\_\_\_, RG sob número \_\_\_\_\_, concordo em participar do Projeto de Pesquisa.

---

Assinatura do/a Participante

---

Assinatura do Pesquisador – Rodrigo Saballa de Carvalho

---

Assinatura da orientadora da pesquisa – Professora Dr<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade