

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO PEDAGÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO SERUTE**

**Estratégias e Táticas  
do Poder com a Infância**

**VITÓRIA  
2010**

MARCELO SERUTE

**Estratégias e Táticas  
do Poder com a Infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vania Carvalho de Araújo

VITÓRIA

2010

## FICHA CATALOGRÁFICA

S756e

Serute, Marcelo.

Estratégias e táticas do poder com a infância /  
Marcelo Serute. - 2010.  
174f.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal  
do Espírito Santos, Centro Pedagógico.

1. Educação. 2. Infância. 3. Foucault. I. Araújo,  
Vania Carvalho. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro Pedagógico. III. Título.

CDU - 370

**MARCELO SERUTE**

## **Estratégias e Táticas do Poder com a Infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovada em 29 de março de 2010.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araujo**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientadora**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Lucia Silva Ratto**  
**Universidade Federal do Paraná**

---

**Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dr. Hiran Pinel**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

## **DEDICATÓRIA**

Roberta, esposa amada.

Aos nossos filhos, Micael e Micaely, na condição de infância, são crianças do cotidiano-arte do fazer - e des-fazer - nesse projeto.

## **AGRADECIMENTOS**

A família Pai, Mãe (*in memorian*), Daniela e Sérgio.

A orientadora Vania Carvalho de Araújo por sua competência e integridade.

Aos mestres Carlos Eduardo Ferraço e Hiran Pinel pela complementação.

A Ana Ratto pela inspiração e disposição.

A Adenilda pela revisão dos escritos.

A Fabio Rodrigues, Ailton Brandão e Rogério Feitaní.

Às novas companhias, professores e amigos do mestrado.

A FAPES.

## RESUMO

A partir de Foucault é posto em relevo a infância na escola/instituição: as práticas de poder, as práticas discursivas (ou formações discursivas) - à medida que essas teorizações implicam nas empreitadas da educação, nisso que se tem denominado *Estudos Foucaultianos* (Veiga-Netto, Ratto, Bujes, Larrosa, Kohan). A pesquisa explana a experiência que circula as noções de: normatividade, subjetivação e as regras do sistema educacional; mas são inserções com a infância, do poder com as infâncias e levam em conta a plataforma erguida pela sociologia da infância assim como conseguiu avançar a discussão teórica, em específico, à imagem de *invisibilização* da infância - à proporção em que a considera como construção sócio-histórica e cultural. Assim, a pesquisa busca aproximação às práticas que “controlam” a infância, logo, práticas do poder de “dominação” da infância, ou seja, formula-se, a partir dessa emblemática, um problema a ser equacionado da seguinte situação investigativa: *Sobre quais estratégias e táticas do poder se exerce o controle da infância na escola?* Ademais, eis que se considera também a compreensão ética foucaultiana, já distensos desse enfoque *dominação*. Objetiva-se então, aferir essas práticas através de um trato mais celular do poder, ou melhor, é uma noção do poder que circula e também contrasta a experiência da criança na escola. Desse modo, a pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, busca investigar as práticas discursivas exercível no conceito de infância à medida que aparece tecida desse limiar da instituição-escolar; práticas capazes de tornar a criança compatível (normal, dócil e útil) às regras desse sistema. Já sobre a questão diluída do disciplinamento interessa focar a infância como sujeito *social-histórico*, ou melhor, a fase moderna (séc. XVII e XVIII) tem como característica principal o tipo de sociedade disciplinar que é, mas esse legado continua fluente nas práticas educacionais e pedagógicas dessa maquinaria escolar da sociedade moderna e disciplinar, para alguns, como Deleuze, é a sociedade de controle a atual. A leitura da bibliografia de Foucault (e as produções que distendem daí) fundamenta esse trabalho de forma crítica, interpretativa e consistente. Para efeito do prático - já no último capítulo desse trabalho - efetiva-se a tentativa de propor teorizações que potencializam as resistências (ou lutas) das crianças, muitas vezes, travadas precisamente a partir do limiar da sua própria infância institucionalizada pela escola.

*Palavras-Chaves: Infância, Autoridade, Disciplina, Estudos Foucaultianos.*

## ABSTRACT

From Foucault is thrown into relief childhood at school / institution: the practices of power, the discursive practices (or discursive formations) - as these theories imply for works of education, which it has been *called foucaultian* (Veiga- Netto, Ratto, Bujes, Larrosa, Kohan). The source show the experience that circulates the notions of: normativity, subjectivity and the rules of the educational system, but they are inserts with childhood, childhoods of power with and take into account the platform erected for the sociology of childhood and could advance the discussion theoretical, in specific, the image of the *invisible* children - to the extent that considers socio-historical and cultural. Thus, the research seeks practical approach to "manage" their childhood, right, practices the power of "domination" of childhood, or is formulated, from that iconic, a problem to be solved in the following investigative situation: *About what strategies and tactics of power is exercised control of children in school?* Furthermore, behold, one also considers the ethics Foucauldian understanding, this approach has already distended domination. Objective is then to measure these practices through a deal more mobile power, or rather it is a notion of power that circulates and also contrasts the experiences of children in school. Thus, the literature, with qualitative approach, seeks to investigate the discursive practices exercisable on the concept of childhood as it appears woven the threshold of the institution of school, practices that make the child compatible (normal, docile and useful) rules that system. Already on the issue of disciplining diluted interests focus on childhood as a social subject, history, or rather the modern phase (XVII and XVIII) has as main feature the kind of disciplinary society that is, but that legacy is still fluent in educational practices and pedagogical machinery of modern society and school discipline, some, like Deleuze, is the society of control current. The reading of the bibliography of Foucault (and hence the productions that distend) state that work in a critical, interpretative and consistent. For the practical effect - since the last chapter of this work - effective to attempt to propose theories that enhance the resistance (or struggle) of the children often fought precisely from the brink of his own childhood institutionalized by the school.

*Key Words: Childhood, Authority, Discipline, Foucault Studies.*



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
1.1	METODOLOGIAS?.....	11
1.2	ESCRITOS E PESSOALIDADE?.....	19
<b>2</b>	<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
	<b>O QUADRO E OS PONTOS DE FUGA.....</b>	<b>25</b>
2.1	NARRATIVA.....	26
2.2	EXPERIÊNCIA NO LIVRO-EXPERIÊNCIA.....	35
2.3	DISCURSO EDUCACIONAL.....	44
<b>3</b>	<b>SEGUNDA PARTE</b>	
	<b>AUTORIDADE EM PERSPECTIVA.....</b>	<b>51</b>
3.1	ARQUITETURA (MAQUINARIAS).....	52
3.2	DISCIPLINAMENTO.....	62
3.3	DOCUMENTAÇÃO.....	71
3.4	NORMALIZAÇÃO.....	77
<b>4</b>	<b>TERCEIRA PARTE</b>	
	<b>DESCONSTRUÇÃO.....</b>	<b>85</b>
4.1	PODER-AUTORIDADE.....	85
4.2	PODER-MACRO.....	94
4.3	PODER-MICRO.....	101
<b>5</b>	<b>QUARTA PARTE</b>	
	<b>DIVERSAS INFÂNCIAS.....</b>	<b>110</b>
5.1	INFÂNCIA INVENTADA.....	111
5.2	INFÂNCIA CULPABILIZADA.....	120
5.3	INFÂNCIA CAPTURADA.....	124
<b>6</b>	<b>QUINTA PARTE</b>	
	<b>RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>130</b>

6.1	AS CRIANÇAS LUTAM.....	130
6.2	RESISTÊNCIA.....	133
6.3	PRESENTISMO, COTIDIANO.....	138
6.3	DESRAZÃO (O OUTRO).....	141
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>SUGESTÕES DE LEITURA.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS



**Jardim de Infância.** Disponível em: < <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&safe=off&gbv=2&tbs=isch:1&q=escola+pris%C3%A3o&sa=N&start=20&ndsp=20> > Acesso em: 02 de Dezembro de 2009.

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 METODOLOGIAS?

Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.  
(Fernando Pessoa)

A pesquisa, assim como se pretende lançar no campo empírico (a fim de aferir suas hipóteses), impulsiona-se a partir de algumas práticas discursivas (ou formações discursivas): **primeiro**, desdobra-se a partir dos *estudos foucaultianos* tal como sugerem alguns pesquisadores da educação (Veiga-Netto, Ratto, Bujes, Larrosa, Kohan); **segundo**, no tocante ou em referência à noção de experiência: porque ao longo da pesquisa o termo aborda conexões com as normatividades, com a subjetivação e com as regras do sistema educacional; **terceiro**, no que tange às inserções sobre a infância, ou melhor, do poder com as infâncias, infância na escola, infância na educação, logo, infância institucionalizada.

Aqui neste marco inserem-se as discussões da sociologia da infância. Entendemos que ela contrasta toda discussão teórica vigente, em específico, traz em relevo o aporte avançado dessa clivagem epistemológica e histórica da infância, ou seja, faz isto à proporção em que tenta visibilizar a infância como construção sócio-histórica e cultural pela via da epísteme.

Quanto à escolha desse tema flexionado às incursões dadas no campo educacional - *Estratégias e Táticas do Poder com a Infância* - há duas atenções que se misturam nesta temática. Mas antes de tentar esclarecê-las, chama-se para o cuidado feito em toda tessitura dessa pesquisa que cita tais termos aleatoriamente, ora aqui e, ora ali; aparentemente, parecerá à pesquisa imprimir noções de estratégias em tom mais forte, por efeito, pairará nas suas abordagens o fato de que as táticas engessam ou fixam o poder, desse modo - são aparências e impressões: as táticas não trazem todas as dinâmicas do seu movimento difuso, ou melhor, as táticas se mostram exercícios abstratos e impotentes para mudar de fato uma realidade.

Acompanhamos Michel de Certeau na obra *A invenção do cotidiano (v.1. Artes de fazer)* ao dizer que estratégia é uma trajetória bem traçada, calculada, que reduz em seu desenho o espaço e o tempo, compondo assim uma base de ações que se exteriorizam por alvos e ameaças *para com o outro* (CERTEAU, 1994).

De outro modo, têm-se das táticas, mesmo sendo também, ação calculada, entretanto, a função de que *não se volta para o outro* de modo previsível, ou seja, o que se tenta pelas táticas é atuação no *campo da visão do inimigo*, no jogo desse terreno estranho, do outro. Portanto, move-se sem lugar, sem objetivação e visibilidade, e deveras, move-se pelas ocasiões e oportunidades em que o outro surge: nos escapes, nas brechas (CERTEAU, 1994).

A tática é um exercício do outro-estranho, exercício de caça ao outro. Certeau redefine estratégia e astúcia. “Isto sugere o modo pelo qual a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem” (CERTEAU, p.101).

À medida que Certeau aponta alguma diferenciação dos termos, não pensamos ser bastante dizer que tenha conseguido diferenciar tão mais que Foucault, talvez tenha sido mais objetivo.

Abstrai-se das obras de Foucault os seguintes enfoques: 1º) por **estratégia** se quer dizer sobre os alvos e as ameaças que se desenham, **em trajetória**, para um exterior na busca do outro; 2º) por **tática** se pensa na **falta deste outro** ou de sua completa definição. Ao mesmo tempo, este outro é especulado sem aquela base exteriorizável, sobre qual é o seu não-lugar, a sua condição de não-visível e não-objetivável: como é que se pensa sobre o (ou do) inimigo que me aparece/apresenta (ou é dado) como outro, estranho, invisível e indeterminado?

Ademais, eis que as estratégias e as táticas presentificadas nas práticas da instituição escolar, por consequência, tem que resultar em considerar a criança e a infância sob distinções e especificidades, ou melhor, olhar as condições em que a instituição escolar lida com a dualidade que se dá tanto a partir da reinvenção constante da infância, quanto com a visível corporeidade da criança que ali surge em seu campo das práticas discursivas.

Resguardado de qualquer didática que tenta fazer maior esclarecimento dos termos, caso do exemplo dado acima naquela diferenciação dada por Certeau, entretentes, pensamos que Foucault amplia de tal modo a noção de *estratégia* a tal ponto que o termo confunde-se amalgamado ou metaforizado à noção de tática. Segundo Castro (2009, p.151):

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

Alem disso, eis que se esse assunto (como será tematizado) fica condicionalmente parecido com uma determinada linguagem militar – com a noção das “estratégias” do poder – isso acontece por representar melhor as ações ou as manobras microfísicas do poder exercidas nesse subnível (do Estado), nesse território institucional-escolar (do qual almejamos pesquisar).

No entorno dessas questões o problema fica mais situado - exatamente - a investigação tenta se aproximar (ou se flexionar) em direção às práticas que parecem “controlar” a infância, logo, das práticas do poder de “dominação” da infância, ou seja, formula-se - a partir dessa emblemática - um problema a ser equacionado da seguinte situação investigativa: Sobre quais estratégias (dispositivos) e táticas do poder se exerce o controle da infância na escola?

Objetiva-se, então (e aqui está uma diferença crucial), dar um trato mais celular do poder; pois é o poder que circula (e também é de fato um poder polimorfo, espalhado, multiforme) à proporção em que contrasta a experiência da criança na escola (vivenciada e tratada no seu cotidiano, normatizada, subjetivada), ou melhor, é um contraste porque a criança parece aquele ser biofísicamente pequeno que chega à escola e, a infância é essa imagética construída pelo poder à mercê de sua justaposição à normatividade do sistema educacional.

Assim nos parece que se desenha um funcionalismo do poder sempre sendo exercido para justificar a adaptação das crianças às normas da educação. Funcionalismo que opera os instrumentos de formatação das subjetividades (dos infantes) juntamente com todas as correlações que as produções dos saberes - esse grande arquivo – puderam se acumular. É, pois, o “arquivo” (pois dá mesmo a noção daquilo que se “guarda”) que traz o específico sobre a infância – no sentido dos saberes veiculados por *experts*.

Portanto, trata-se, na verdade, de investigar como o poder evidencia certas estratégias (certos dados) nessa interceptação das práticas discursivas junto à infância institucional-escolar. Por efeito, tudo pode ser apresentável (e representável) pela opinião adultocêntrica, científica e/ou normativa (com a infância). A infância e criança podem ser invisibilizadas (como pensa Sarmiento, 1997) e confundidas no desfecho destas questões que se tornam produções textuais.

Se nesse sentido a criança chega à escola para se tornar um sujeito infantil, como dito acima, é também paradoxal que disso também se resulta explicar algumas das **resistências**<sup>1</sup> ou das suas resiliências: pois as crianças tentam negar (através de seus corpos e almas) a invenção de sua infância capturada e institucionalizada. E há muitas maneiras de contestação para a “realidade” que lhes é dada (para as crianças), porém, nem todas as contraofensivas podem ser percebidas, conforme se notará através do campo empírico desse estudo foucaultiano, devido a tendência em que se tem de pensar *resistência* como mera oposição ou “transgressão”.

Posto de outro modo, por exemplo, tem-se também outra percepção: do ponto de vista psicanalítico, quando se nota a criança como um ser *psico-existencial*, não com pouca razão se poderá afirmar que ela passa por uma espécie de esquizofrenia básica: o disparate entre ser criança e, ser infância. Mas o destino institucional não traçará o suposto parâmetro do sujeito infantil, o que no comum da linguagem

---

<sup>1</sup> No último capítulo desse trabalho será distendido com maior cuidado o termo **resistência**, por aqui, basta lembrar Revel (2005, p. 74-45), ela cita a evolução do termo com sua inevitável correlação - e improvável separação – que tem com o poder, isto é, o poder está em todo lugar e a resistência também, ela possibilita espaços de lutas e agencia possibilidades de transformação do “real” por toda parte. Assim, estratégias e táticas tomam correlação com a resistência porque, um movimenta o outro, enquanto ponto de apoio para uma contra-ofensiva.

escolar se denomina por aluno ou, por estudante, quer dizer, este padrão normativo não se dará sem pouca resistência, sem as lutas das crianças.

Estas questões - quando pensamos em suas especificidades - podem se organizar conforme as partes do trabalho (como segue); ou seja, se pode esboçá-las conforme alguns pontos considerados mais emergentes nessa equação do micropoder posto da segunda maneira:

Na primeira parte discutiremos a ideia de autoridade nas produções pedagógicas, atentamente tentando criticar a forma narrativa e unidimensional do texto como produto educacional, entretanto, não é uma crítica pela simples crítica, pelo contrário, se notará o tom sugestivo das ausências quando for aplicada a metáfora do quadro de Velásquez mais adiante. A comparação que será dada orquestra os prováveis pontos de fuga e salienta os significativos méritos que se vê às novas tensões pedagógicas em torno da reflexão mais equilibrada da educação.

Na segunda parte explicitaremos as normatividades educacionais como condições sócio-históricas de identificação da criança como indivíduo, logo, como sujeito infantil. Porém, trata-se de compreender uma infância que é inventada e mantida pelo saber-poder pedagógico, ou melhor, trata-se de mostrar as normatividades pedagógicas configurando as subjetividades das crianças (assim também a criança e sua infância ficam em situação difícil de dissociação).

O enfoque dado ao conceito-autoridade, dentro desta discussão, deseja constatar porque o conceito perpassa todo campo pedagógico (das produções teóricas, do governo escolar, da arquitetura, do controle do tempo-espço, etc.) e como traz o desempenho distributivo de todos os seus instrumentos ou mecanismos diversos atuando a fim de docilizar e tornar as crianças úteis, ou melhor, nesse ponto, urge transparecer toda a perspectiva da autoridade na escala visível das estratégias e táticas da microfísica forma do poder, ou seja, é uma noção de desocultamento do poder descido ao estado microfísico, evidentemente presentificado (como conceito escolar) nas formas (verdades e discursos) da instituição-aparelho-escolar.



Na terceira parte, a empreitada e à moda derridiana de “desconstrução” tem enfoque paradoxal, porque nesse tempo, à proporção em que “construímos” o efeito do poder que emana dessa microfísica - em que se exercem ações sobre as práticas escolares - formulamos também sua “desconstrução”, ou seja, o disparate mostra exatamente qual é o diferencial do micropoder: o conceito-autoridade é um simulacro do micropoder.

Daí (dessa analítica microfísica do poder) se completam algumas inserções importantes: o poder exercido na escola faz desse recorte o campo empírico de funcionalismo bio-político, ou, anatomo-político, portanto, sua população, a vida escolar, os alunos, as infâncias, as crianças, estarão cerceadas por diversas estratégias e táticas do poder para manutenção de sua existência (ou realidade).

Na quarta parte dessa pesquisa, procuraremos desenvolver algumas noções dos estudos sobre a infância, baseado em Michel Foucault, porque o campo é pouco explorado (já que muitos pensam que o assunto da infância é omitido em sua obra). Pois essa intenção oportunizará configurar melhor o que se pensa no plano desta pesquisa sobre “infância institucionalizada”. Ademais a questão da construção da infância (discussão mais acirrada na sociologia contemporânea) deverá transar uma discussão das modificabilidades (pluralidades) da infância: conforme o tempo-espço, conforme os saberes e os poderes sobre ela, em resumo, deverá aferir algumas das diversas infâncias presentes nesse território.

Depois da constatação e delimitação de algumas infâncias no atravessamento das práticas discursivas da escola-instituição, não por acaso, desloca-se daí, imediatamente, o enfoque dela, para a razão da criança, para cair na noção de resistência, assunto que será dedicado no último capítulo dessa pesquisa, quando também se tentará potenciar a criança na escola.

Então se pretende, por aí, distinguir algumas confusões, do tipo mais básico, *criança e infância*, ou, *disciplinamento e indisciplina*. Almeja-se redirecionar a visão e golpear, através desse recorte do saber-poder - que se progride à partir de outro ângulo.

Ou melhor, constatar-se-á uma hipótese “estranha”, mas inevitável, e sob condições das práticas das crianças nesse sistema institucional, no entanto, práticas que contrariam certas discursividades aparentemente engessadas em alguns conceitos da autoridade escolar: “transgressão”, “oposição”, “desobediência”, “indisciplina”. Em resumo, a classificação metonímica de *anormal* (ou, indisciplinamento) da criança, é o que se tentará dizer - pelo contrário do que se pensa no imaginário escolar - traz consigo a analítica das formas de suas resistências pela via das suas constantes lutas que são também nuances da sua liberdade; liberdade que se reflete a partir desse embate das estratégias e táticas com as práticas do poder da infância.

Nisso tudo (e quanto ao objetivo desse empreendimento) engendra-se uma abordagem (da pesquisa) **bibliográfica**. Alguns a definem como um tipo de pesquisa que “[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. [...] [com intenção de] conhecer e **analisar as contribuições culturais ou científicas** do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.” (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 55, grifo nosso)

Mas também damos ênfase ao aspecto **qualitativo** à medida que entende esse mundo real e empírico que se chama instituição escolar, indissociável do mundo objetivo do aluno, ou melhor, inseparável da formação da subjetividade da criança: a “ideia” de um sujeito infantil.

Entretanto, vale pontuar por aqui, esse arcabouço qualitativo não coaduna qualquer homogeneização da ideia universal de infância e nem “criança” no sentido apenas *psico-biológico*, ou para as distintas e misturadas fusões, quer dizer, tanto para a tendência de qualquer abstração da infância, independentemente do parâmetro biológico e psicológico, tanto para a flexão no campo da historicidade da criança, neste caso, relativo à má postura de definição da infância como “eixo” absorvida pela ideia de um sujeito histórico-social.

Quase se torna dispensável dizer, sob tais cuidados, evidentemente, a pesquisa descarta a quantificação (da criança ou infância) por dados - estatísticas e numéricos - exceto nos casos plausíveis para algumas mensurações críticas que

serão descritos nesse trabalho sobre o Poder-Macro, quando fará a analítica do biopoder.

Mas essa confusão da criança com a infância, obviamente, não engessa as estratégias do poder (o seu diagrama) para outros ambientes, pelo contrário, há muitas infâncias e há muitas crianças, aquela criança na vida, na rua, na casa.

Entretanto, nosso interesse se volta especialmente para a criança que se vê na escola, além dos seus muros ou portões, da criança que precisa ser docilizável para que se torne também útil para responder ao ensino-aprendizagem, ou seja, interessa saber sobre quais processos e focos principais as estratégias e as táticas do poder constituem a infância institucionalizada, isto é, como a infância é tecida nesse entorno do poder tático e estratégico. Então os dispositivos discursivos e construtivos de verdades são contrastados nessas práticas.

Portanto, indispensável impetrar ou proceder tecnicamente - se assim podemos nos expressar - a partir desse aspecto bibliográfico bem como junto ao diálogo com o pensador francês Michel Foucault, por efeito, com as pluralidades de escritos desses estudos foucaultianos.

Mas se seus livros dão suporte indispensável, porém, não se reduzem, pelo contrário, cruzam o diálogo com outras referências – algumas até “contraditórias” ao pensamento de Foucault. Nesse caso, a intenção é contrabalancear e enriquecer a pesquisa na plataforma do pensamento desse tipo de poder microfísico junto à infância. Assim, as dissertações, os artigos e os periódicos deverão se correlacionar com esta temática “confortavelmente”.

Essa metodologia conduziu a pesquisa de campo em suas duas fases específicas: na **primeira** fase, 2007 a 2008, traçamos uma analítica da *escola-instituição* (alunos de sete a quatorze anos, documentos, burocracia, ocorrências, reuniões da escola e com a família, etc.); na **segunda** fase, 2009, buscamos uma analítica da *criança-aluno*, numa sala de aula específica e especial com crianças de seis anos de idade,

inclusive, duas crianças deficientes e duas professoras em outra escola, diferente daquela, mas da mesma rede de ensino fundamental.<sup>2</sup>

Ainda pensando nesse aspecto metodológico (embora metodologia não seja mesmo a palavra mais confortável para se pesquisar através da empreitada das teorizações que faremos com o pensamento de Foucault, o que é diferente de teoria) preferiremos eleger teorizações **arqueológicas** e **genealógicas** (saberes da escola, dos livros, dos discursos, enfim, do arquivo instituição-infância com suas redes microfísicas - do poder - que circula entre os diversos sujeitos).

Tal enfoque se impõe como caminho das escavações arqueológicas, das camadas dos saberes que se sobrepõem ao contexto escolar-institucional, então, não é preferível chamar tudo isso de metodologia; dito assim, à rigor, talvez, seria um contra-senso para com os preceitos científicos, por exemplo, dizer que não há um método específico, entretantes, torna-se de fato difícil forçar os discursos foucaultianos para tal extremo, ou seja, não cabe afirmar ou negar que exista uma rigorosa metodologia (como comumente se pensa encontrar em qualquer escrito).

De outro modo percebe-se o jogo do saber, conforme nos lembra Kramer (2006, p.19-20), ou melhor, esta trama do saber é suscetível de veiculação/transmissão e pode se caracterizar como saber especulativo (analítico?) além de significar também todo esse embate dualístico: senso “comum/opinião” e “ciência/razão/epísteme”. Por sua vez, é nisso tudo que se dará maior correlação e diferenciação do saber: do sujeito-do-saber, do saber-discurso ou saber-linguagem, do arquivo-saber, do saber-livro-experiência e principalmente do **saber-poder**.

## 1.2 ESCRITOS E PESSOALIDADE

... a literatura vai em direção a ela mesma,  
em direção à sua essência,  
que é o desaparecimento.  
(Blanchot)

---

<sup>2</sup> Na sexta parte dessa pesquisa descreve-se melhor as experiências destas duas fases.

Queremos nesse ponto – e ainda pensando nas considerações iniciais - esclarecer algumas confusões sobre personalidade e produção teórica, apenas como pano de fundo para se entender as experiências pessoais com (aquelas que constituem) as experiências que se inserem nos escritos (livro-texto) através das multiplicidades, descontinuidades e ausências.

Como pesquisador (problematizador da realidade) da infância, ou ainda, como tematizador dos conceitos *autoridade* e *disciplina*, enfim, como crítico de uma ordem, desde a imagem de um sujeito ou de uma instituição, parece plausível constatar que não há como alguém ficar imune às diversas opiniões (estereotipia) no que tange ao surgimento dos **porquês** nessa busca por saberes sobre a realidade escolar, como se ficasse vitimado por causa da sina de se equacionar a relação **vida/obra** por completo. É quase inegável que a vivência pessoal do escritor traz consigo as experiências e de que elas serão inseridas no livro, certamente, nada demais - vida e obra se confundirem – mas, se honestamente, nesse cruzamento, nenhuma dogmática, nenhuma arrogância, por mais desmedida que seja, deixasse de tratar os problemas de fato.

Não é por acaso que trago à memória os escritos de Nietzsche, como primeiro exemplo. Porque foi com o seu martelo e com o seu jeito deliberado (ou desregrado) em que se impôs vorazmente a fim de subverter uma ordem - frente à moral própria estabelecida, frente às normas do cristianismo escolástico. Assim há quem diga da progressiva loucura de Nietzsche correlacionada às produções dos livros. Isso parece que vem para justificar sua vida ou sua obra. Ou parece também que é em razão disso que Nietzsche torna-se um escritor polêmico.

Se é de propósito que toco esse aspecto da personalidade/obra de Nietzsche, faço para comparar com outro filósofo: Michel Foucault. Não foi diferente com ele depois do clássico escrito *Historie de La Folie à l'âge Classique*<sup>3</sup>, obra considerada um marco na psiquiatria, psicanálise, psicologia e história das psicopatologias. Ali ele tenta refletir a loucura como se fosse contada fora da representação da razão, a loucura pela loucura, então, a vida pessoal do filósofo, suas concepções, sua visão

---

<sup>3</sup> História da Loucura na Idade Clássica.

antropológica, seus valores, enfim, tudo passou a ser questionado pela obra. Foucault seria levado à tormenta, ou teria vindo de lá, por causa de suas experiências e por causa de sua personalidade. Quase que um enigma.

Sabia-se que Foucault quisera suicidar-se, sabia-se que era homossexual, sabia-se que tentara, durante três semanas, fazer um tratamento psicanalítico, sabia-se enfim que freqüentava os loucos do hospital Sainte-Anne e que acompanhara, graças a seu diploma de psicopatologia, diversas entrevistas com doentes. Seu livro foi então apontado então ora como autobiografia disfarçada de um perverso, ora como confissão dissimulada de um doente mental acometido de melancolia (ROUDINESCO, 2007, p.117).

Vários questionamentos da vida pessoal (ou apenas seria fruto da curiosidade alheia) - quase que estava por arriscar um juízo de valor, ou seja, de que era o fruto da vontade de saber (saber-poder) sobre suas produções. Entretanto, tudo parece querer justificar suas ideias, ou quem sabe, tudo se dava para banalizá-las. Mas nada seria diferente de outros autores, exceto qual fosse à condição existencial “pervertida” do filósofo Francês, assim como no caso de Nietzsche - do “louco” e do “perverso” – nesses casos, as *palavras* são sobre eles cuidadosamente “vigiladas”. Foi assim que a expressão de Nietzsche “a morte de Deus” provocara muitas reações. Teria então ofendido a moralidade ou a dogmática dos que acreditavam em Deus?

Em *les Mots et les Choses*<sup>4</sup>, nas páginas finais, Foucault anuncia agora, na contemporaneidade, a polêmica frase sobre “a morte do homem”. Teria também ofendido a moralidade ou a dogmática dos que acreditavam no homem, esse homem das ciências humanas moderna? Não seria menor o impacto provocado por Nietzsche e Foucault – as controvérsias, as polêmicas - quando se trata de uma moralidade e uma dogmática, independentemente, do tipo de objeto (Deus ou Ciência, Religião ou Crença). Os mundos às vezes estão mais próximos um do outro que pensamos. Na próxima leitura a citação registra a tensão como dramática:

*F. Elders*: Mas o que significa essa teoria do conhecimento em relação a seu tema da morte do homem no final do período compreendido entre os séculos XIX e XX?

*M. Foucault*: Mas isso não tem nenhuma relação com o que estamos debatendo.

---

<sup>4</sup> As Palavras e as Coisas.

*F. Elders:* Não sei, tento aplicar suas formulações à sua concepção antropológica. O senhor já recusou a falar de sua própria criatividade e de sua liberdade, não é? Eu me pergunto quais são as razões psicológicas de...

*M. Foucault:* Pois bem, o senhor pode perguntar, nada posso fazer quanto a isso.

*F. Elders:* Ah, bom!

*M. Foucault:* Isso não é problema meu.

*F. Elders:* Mas quais são, no que diz respeito à sua concepção da compreensão, do conhecimento, da ciência, as razões objetivas dessa recusa a responder a questões pessoais?

Quando o senhor deve resolver um problema por que o senhor transforma uma questão pessoal em problema?"

*M. Foucault:* Não, não faço um problema de uma questão pessoal; faço de uma questão pessoal uma ausência de problema (FOUCAULT, 2006, p.107).

Plena tormenta essa - explicar, justificar, traduzir, comparar, fazendo-se infundáveis comentários daquela expressão, fragmento, ou texto completo da obra. Tudo vem refutando, questionando, interpretando, cruzando a obra/vida do autor com outros sujeitos, trazendo amigos e inimigos, desde a linha do pensamento moralista e asséptico, até ao fato, no caso de Foucault, em se deparar com o pensamento da tradição e conservadorismo na psiquiatria (da referência, do tributo a Pinel). Esperar que retrógrados sujeitos façam análises psicológicas ou psiquiátricas do autor, e da obra, como se fosse algo perverso demais, nessa empreitada de subversão da ordem poderá ser até previsível. Sobre isso Roudinesco (2007, p.10) questiona:

Como não ver nessa curiosa psicologização da existência, que ganhou a sociedade inteira e contribuiu para sua despolitização crescente, a expressão mais soturna do que Michel Foucault e Gilles Deleuze chamavam de "um fascismozinho ordinário", íntimo, desejado, querido, admitido, celebrado por aquele mesmo que ora é seu protagonista, ora sua vítima?

A obra é provada, muitas vezes, a partir da própria vida do autor. Ele terá que dar sua vida pela obra. Ele terá que morrer pela obra. No entanto, como diria o próprio Foucault, é a vontade de saber e a vontade de poder querendo seu império sobre a individualidade. Há, portanto, na verdade, e como pano de fundo de tudo isso que foi dito, repetimos mais uma vez, uma investida nas concepções de autoridade – tanto do autor como do texto.

Não é diferente para quem deseja registrar sobre a experiência da prática do poder entre os diversos atores da escola na tentativa de (des) individualizar ou (des) subjetivar as personalidades dos atores da escola. No meu caso pessoal, como

pesquisador, inserido nesta temática do poder (e do simulacro <sup>5</sup> autoridade-disciplina), na minha experiência pessoal, na minha personalidade, trago comigo imagens, conceitos, razões, crenças, opiniões, histórias narradas, poética e estética sarcástica da realidade escolar, portanto, não tenho como fugir da tormenta.

Isso tudo deve ser dito para saturar (inquirir) um problema pelas questões afastando-a do embate, porque as questões pessoais pode mesmo inutilizar qualquer espírito investigativo (ou até qualquer diagnóstico) já que estabelece o conhecimento como *disputas medievais*. No caso específico dessa pesquisa o interesse está posto mais ou menos como sabemos (e que tipo de poder temos sobre o disciplinamento na escola) –, ora, são questões que se colocam em paralelo à epistemologia (epístêmes): conceituação, hermenêutica, etimologia, semântica dos fatos. É, portanto um problema que não depende necessariamente da ordem pessoal dos fatos.

Entretanto é difícil ludibriar as perguntas do tipo: Por que estudar o conceito de autoridade na escola ou por que essa concepção antropológica/psicológica da estruturação do mundo escolar? Qual é o interesse para se apropriar da temática autoridade/disciplina das crianças? Há algo com a vida pessoal nessa ordem do disciplinamento dos corpos infantis? A realidade existencial, cultural - da sexualidade -, ou, tudo o que se sabe sobre vida pessoal, história pessoal, tem alguma relação a essa empreitada/enfoque? Qual é a origem, de fato, deste espírito de inconformismo ou dessa vontade de sublevação contra as estruturas estabelecidas?

Por outro lado bem que se poderia responder pelo contrário: O que há de pessoal na experiência da infância se nesta busca se quer estabelecer o ponto de surgimento desde o limiar da transição da família burguesa para o estado/institucional, ou, quer buscar a interceptação médica-psiquiátrica sobre a criança, no sentido dela ser ensinada, cuidada ou protegida por este saber? O que há de pessoal na configuração dada à sociedade pós-industrial, por efeito, dos indivíduos inventados e

---

<sup>5</sup> Artigo com certa liberdade essa expressão pela dupla intenção: a) aferir que os conceitos de autoridade e disciplinamento das crianças são codificações do micropoder; b) desconstruir alguns conceitos (que ficaram amalgamados) emanados do veio histórico, epistemológico, hermenêutico, fenomenológico, sociológico - e até dos saberes (arquivos) do cotidiano - para visibilizar que são, na verdade, estratégias do micropoder.



produzidos no regime de internamento fabril ou escolar - infantes dóceis e úteis - para subsidiar a economia da burguesia e do Estado? O que há de pessoal ao Estado interceptar configuração da família burguesa moderna?

Em resumo, o que há de pessoal no fato que se estabelece maquinicamente para controlar a infância nas linhas arquitetadas desse território infantil - para que (re) produza o saber-poder? Que há de pessoal na busca pelos discursos e saberes dos denominados peritos/especialistas (pedagogos e terapeutas, médicos, psicólogos, biólogos, teólogos) arrogando o direito científico à universalização da infância? O que há de pessoal em tentar compreender que o sujeito infantil ou a infância escolar é, em determinado eixo histórico, muito mais uma invenção sócio-cultural que vem do embate, do impacto, das estratégias e táticas do poder?

Portanto, não há nada, ou, quase nada há de pessoal em todas essas questões. O que há de fato é um problema para ser equacionado (por exemplo, no campo da pedagogia, da educação e da escola) – equacionado a partir da vertente do *saber-poder* pedagógico-escolar. (São buscas pelas estratégias e táticas do poder enquanto se deseja acomodar no tempo-espço esse *saber-poder* tecido nas diversas relações, principalmente, no apoderamento e captura da infância.)

## 2 PRIMEIRA PARTE



**O Arquivo e os Pontos de Fuga.** Disponível em: < <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&safe=off&gbv=2&tbs=isch%3A1&sa=1&q=pontos+de+fuga&btnG=Pesquisar&aq=null&oq=&start=0> > Acesso em: 02 de Dezembro de 2009.

## 2 PRIMEIRA PARTE

### O QUADRO E OS PONTOS DE FUGA

#### 2.1 NARRATIVA

Uma súbita iluminação tornou,  
assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot,  
essa cega evidência de todo o sistema de ensino:  
a necessidade de explicações.  
(Jacques Rancière)

Não é preciso reter de tudo isto senão o fato da forma narrativa.  
O relato é a forma por excelência deste saber, e isto em muitos sentidos.  
(Lyotard)

E comecemos por relatar... Narrar... Aquela história... Era uma vez... Uma escola como qualquer outra escola, igual em qualquer outro lugar do mundo, com coisas muito comuns, obviamente, variando-se a diferenciação da intensidade do comportamento, da organização, da ordenação, da arquitetura, das finanças, do calendário... (do verão, do inverno, do sol e do gelo).

Claro que a cultura, economia, governo podem apresentar pontos variáveis sob determinada educação, entretanto, ainda assim, é possível extrair pontos comuns dessa escola.

E se consideramos, mais especificamente, dentro de certo “território” - sobre a escola tanto urbana como interiorana -, sob certos aspectos, nesse recorte, podem ser (as comparações das escolas) muito bem aproximadas. O mesmo poderá acontecer ao se tratar de denominar entre a “escola pública” e a “escola privada”; ou seja, vale a regra: permanecerá certa aproximação, certos estudos específicos, certas comparações, certos invernos e verões.

Mas se tomarmos dialeticamente<sup>6</sup> as variações de gênero, classe, etnia, religião e cultura e se fizermos um reducionismo para o caráter do *capital* (classe) - da família dos alunos e conforme seus interesses – poder-se-ia formular algumas questões, como: Define a escola sua condição de presença (de inclusão) para os que podem e para os que não podem, ou seja, no sentido daquela divisão marxista das classes - burguesia e do proletariado – havendo igualdade e direito ao ensino para todos por parte do Estado?

Não somente isto, mas, àqueles que podem e sabem o que precisam dar aos seus filhos, bem como, para àqueles que não podem, pensando aqui a partir da família, a escola-estado corresponde a esses quereres, ou seja, corresponde a tais anseios?

Na verdade temos, nas linhas acima, um choque (ideológico) entre a estrutura do governo e o modelo tradicional da família. (Isso sem levarmos em conta a interferência do Direito Legislativo, isto é, das obrigações legais.)

O que queremos dizer demonstra que há uma relação de poder e saber na construção deste mundo escolar e na captura da criança atravessada pelas informações, finalidades e objetivos educacionais. Tal prática pode exceder a análise apenas de classe, ou mesmo ao reducionismo dialético, como comum no exercício “fácil” do marxismo, da *sociedade-capital* da contradição, da condição nascente e burguesa da educação *social-industrial*. Não é este o caso – da redução estruturalista da pesquisa com a escola do sistema educacional - e, talvez, seja proposto, via essa pesquisa, uma problemática até mais simples.

De outro modo, burlando estes campos e tencionando-se para as práticas discursivas da instituição-escolar, o que nos interessa é estudar os *limítrofes* da *solda* da autoridade com a disciplina e analisar essas relações que se engendram e se figuram nos primeiros momentos das crianças quando adentram no território da escola, o que é diferente daquelas estruturas.

---

<sup>6</sup> Levando-se em consideração o efeito vicioso daquela tendência dialética requerer sempre a noção de contradição, mesmo quando pensado fora do parâmetro hegeliano (da tese, antítese e síntese). Afinal, por que tudo tem que se aplicar essa propalada lei da contradição ao se refletir o real? Queremos dizer que há outros modos de se pensar a realidade, ou melhor, no nosso caso, há outra maneira de pensar a diferença e as práticas discursivas!

Historicamente nos situamos do limiar da escola moderna para perceber porque quando inseridas à escola (instituição), as crianças logo precisam ser disciplinadas, porque quando deixadas aos cuidados da *escola-instituição* precisam entendê-la auto-referencialmente como *ente-autoridade* sobre seus corpos (das crianças), comportamentos e trejeitos. Por que isto acontece? Ora, interessa fazer uma análise investigativa.

Assim as Escolas<sup>7</sup> pesquisadas parecem apresentar algumas características comuns, comparada a outras escolas para crianças enquanto elas necessitam ser educadas, cuidadas, alimentadas, ocupadas, enquanto seus responsáveis estão no trabalho, enfim, no desvelar das tramas em que se desenvolvem práticas do poder, tecidas, configuradas, entre seus diversos sujeitos, principalmente no contexto estatal do Brasil, seja por valorações do tipo econômico, cultural, jurídico, governamental, ou outras, desta perspectiva, esta é a imagem de uma escola comum a todas, embora, nesse sentido, caiba aferir (essa assertiva) sobre o que lhe é mesmo comum.

Talvez seja um exemplo óbvio, mas, se considerarmos a veiculação dos discursos em torno do eixo *autoridade escolar*, discursos que são apropriados através de encontros e desencontros entre os diversos pares da escola, porém, se notarmos nesse discurso, principalmente na imagem direta do *professor*<sup>8</sup> (assim como parece ser o maior representante desta discursividade), teremos aí um dos traços disso que estamos chamando aspecto comum: a dicotomia da estrutura autoridade-disciplinamento.

Seja por causa das redes de relações e/ou por causa do conceito desta estrutura de indisciplina das crianças - indisciplina entendido numa perspectiva

---

<sup>7</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental (**EMEF**) Marciano Altoé (e Cipriano Cocco): localizada ao norte do Espírito Santo, cidade de Jaguaré (campo de experimentações do pesquisador no período de 2007 a 2009).

<sup>8</sup> Como professor, atuei juntamente com outros pares e veiculava entre nós esse discurso do indisciplina, nem sempre afinado com o discurso dos técnicos (p. ex.: pedagogo, supervisor); entretanto a dissonância do discurso não mudava o foco do indisciplina, mudava o objeto (ou as crianças, ou os professores, ou os técnicos), ou seja, algo sempre indisciplinado estava em questão para ser disciplinado, é o que pairava no ar.

global da escola, a partir dessa análise da relação direta professor/aluno e/ou ensino/aprendizagem -, tudo parece materializar-se como a mais importante dentre diversas preocupações da escola a fim de tornar a criança socializada. Duplica-se aqui, mais uma vez, essa dicotomia *autoridade-indisciplinamento* comporta-se como pequena estrutura essencialista da escola.

Aqui entra também a importância dos discursos e das estratégias do poder com a infância à medida que, por escolha, elidimos certas metodologias de pesquisa junto à escola. Nesse caso, não queremos estudar fatores cronológicos ou etários (historicidade, tradição, idade dos infantes, quem manda mais) mas aproximar-se um pouco mais e aferir essa pequena estrutura do conceito autoridade/disciplinamento, assim como se apresenta na escola, ou seja, a qualquer momento no cotidiano escolar, desde um simples *insight* ou *presença de espírito*, são conceitos usados intensamente - e com forte frequência - nos discursos da escola. Portanto, isso é o que vai nos interessar: são discursos em andamento e sempre se atualizando nos meandros dos desafios de se ensinar crianças tidas como “indisciplinadas”: Por quê?

Em princípio notamos que não são discursos como parece, voltados somente para as crianças, porque se por um lado, em sala de aula, há toda essa crise na atenção, na submissão e no comportamento das crianças (como alunos aprendizes), por outro lado, há também “cobranças” para acontecer isso que se diz “educar” a criança: para ensinar e para chegar ao tal conhecimento pretendido. Tal estrutura dualista é homogênea apenas como mini-estrutura conceitual, ou seja, há diferenças e multiplicidades de sentidos nessa prática discursiva.

Entretanto é a partir desta diferenciação dos discursos que notamos o problema principal a ser destacado, o que na verdade queremos investigar, é como que se dão as relações de poder junto à invenção da infância na instituição escolar.

Por efeito, nos parece que as crianças chegam à escola e se deparam com uma infância já construída e mantida pelos discursos que se veicula nesta instituição. Por isso também são emergentes tais considerações que enfocam os cuidados metodológicos (assim como dados nos parágrafos acima) - da contradição

(hegeliana, marxista), da mini-estrutura conceitual autoridade-disciplinamento, da própria dicotomia criança-infância.

Ademais, eis que destas suspeitas e dúvidas, erguem-se em paralelo, teorizações *arqueológicas* e *genealógicas* dos saberes da escola. Ou melhor, tenta-se evadir metodologicamente das vertentes fechadas da História, da História das Ideias, da Epistemologia, da Ideologia ou do Essencialismo, a partir das teorizações que interceptam o poder, mas no sentido das práticas discursivas entre os sujeitos, assim como atravessados nessa instituição escolar.

Sem se importar, por enquanto, sobre qual é o tipo de linguagem que se tenta construir nesse contexto - sobre as questões de governo (ou gestão) escolar, é interessante notar esse conceito de autoridade reivindicado para o exercício do poder, considerando que ele atravessa desde o modo da gestão, a forma democrática, até o fato de tentar dirimir o apetite da resistência (porque existem várias maneiras de resistência, inclusive, muitas delas vêm das crianças), enfim, autoridade está no desdobramento desse caráter – dialético, dialogal ou normativo.

Seguindo disso, notaremos que há o desenho de um quadro por alguns instrumentos ou técnicas: são as regras sociais (supostamente feita pelos alunos), são os exemplos que classificam a postura de “bons” funcionários, dos “bons” serviços das serventes ou das “boas” ações dos professores (como deve ser sua postura), ações sobre os corpos, bizarramente se interessa até pelo biótipo da professora (se tem o corpo pequeno e a voz fraca), ou pela cor da pedagoga (se é negra e se isso faz alguma diferença no comando): são apenas alguns dos instrumentos.<sup>9</sup>

Incluindo no pacote o fato que fica indispensável à logística, nisso tudo, o trabalho dos técnicos - já que devem dar suporte às ações (treinamentos, planejamentos, reuniões com as famílias). O ponto importante é entender não exatamente sobre os discursos, mas, como os discursos se apoiam no conceito do par autoridade-disciplinamento para configurar uma ideia de infância, esse é o problema, uma ideia

---

<sup>9</sup> Trago essas experiências – e as próximas - como narrativas verídicas e reais, a pedagoga negra, a professora pequena e com voz fraca, as funções técnicas dos atores escolares.

de infância que transcende a autonomia da criança que passa a ser, a partir do portão da escola, um aluno, um aprendiz, um docente, etc.

E se esse conceito binário *autoridade-disciplinamento* aparece junto a esse processo espirituoso e engenhoso de orquestrar e racionalizar a escola - talvez para atingir o ideal de comportamento e de aprendizagem dos alunos (ideia salvacionista da escola), por efeito, o conceito cruza mecanismos de avaliar, discriminar, classificar, diagnosticar, e depois, de transformar tudo em conhecimento, em discurso ou em formação discursiva. Enfim, de produzir verdades e discursos na realidade educacional que parece ser fruto das práticas de governo entre os seus diversos sujeitos, no sentido também de funcionalismo dessa rede complexa de poder.

(Nesse ponto, sobretudo, das práticas discursivas, faz-se sobre a escola, teorias diferenciadoras da **interceptação do poder com a infância** exercível através de estratégias e táticas.)

Enquanto não se entende ou não se racionaliza tal constatação, alguns pensam nas materialidades das produções (documentos, projeto político pedagógico, regras da escola, reuniões), outros, no insucesso das próprias práticas, enfim, para no imaginário escolar uma **vontade de dominação** que parece interpor, em constante digressão, a dificuldade para acomodar um simples conceito (autoridade, disciplinamento, mandar, obedecer). Ou seja, ninguém deseja aceitar essa vontade objetiva e materializada de *poder-sobre-o-outro*. Desse modo os conceitos escusam (para não dizer ocultam) o poder que se exerce e que não pode aparecer (pelo menos conceitualmente) nas mentes dos sujeitos democráticos e modernos.

Talvez por isso faz-se necessário cumprir o protocolo - documentos, escritos, anotações das reuniões, deliberações – tudo faz parte desse sentido do cotidiano escolar/institucional. E no caso específico das *atas*, vale lembrar, muitas vezes se apresentam como verdadeiros textos do cotidiano, anotações do cotidiano, entretanto, nada demais nisso, já que o **poder-disciplinar** (como veremos adiante), se assim não operacionalizasse tais **estratégias e táticas**, poderia “perder” parte de suas ações para o disciplinamento social (e educacional).



É nesse sentido que a narrativa se coloca como verdade – no que tange à ótica de se perceber uma “verdade” clivada nos jogos discursivos ou dispositivos discursivos; ademais, eis que em tudo isto (esta verdade) opera um recorte de um dado sujeito (esse eu que fala), por acaso, o sujeito da vivência do fato (da fala presente), do relato verídico do fato, da percepção pessoal dos sentidos capturados, quer dizer, tudo não pode ser mais que apenas um quadro pintado incapaz de constituir a realidade, exceto porque apenas se tenta uma máxima e ousada forma - esboçada - de aproximação dela.<sup>10</sup> Obviamente há muita relevância nessa palavra “aproximação” quando sugere: “[...] a objetivação inacabada, [pois é] a objetivação prudente, fecunda, verdadeiramente racional, [...] é ao mesmo tempo consciente de sua insuficiência e de seu progresso” (BACHELARD, 2007, p.300).

O que se pretende esclarecer é que a narrativa também pode trazer o contrapelo (não é contradição nem negatividade) para se tentar chegar a uma realidade qualquer, como pesquisador, entretanto, esse fato inusitado só poderá estar nas ausências do texto narrativo. (É isso que sugerimos como provável ponto de fuga: evadir-se o máximo possível da narrativa para tentar se aproximar o máximo possível das ausências dela: experiência, sentidos, vozes, etc.)

Conseqüentemente chega-se ao “observador”, sua posição estratégica, como sujeito do discurso, como ator do discurso e assim Foucault (2007, p.3) descreve o quadro *As Meninas*, do pintor Velásquez, para interpretar e mostrar como essa pintura contém possibilidades para se entender sobre isso: a postura mais correta na busca da forma primitiva dos saberes - onde e como se formam produções discursivas. A

---

<sup>10</sup> Urge esclarecer esta descrição da verdade - aliás, descrição crítica à forma narrativa tradicional: as linhas expostas sugerem, até certo limite, uma presença da intenção da *fenomenologia* quando contrasta a verdade com a ideia de um sujeito; exatamente daí, sob esses dualismos, tais como, sujeito *versus* objeto, ou, essência *versus* fenômeno, a formulação ôntica fica abissalmente deslocada para tentar interceptar as práticas discursivas do saber-poder. Tal assertiva chama atenção para não se confundir a perspectiva da pesquisa dentro das empiricidades, aqui, empiricidades capturadas pelo saber-poder; é bem outra questão a busca pela verdade metafísica ou ontológica no espectro da negatividade. No caso de Foucault, os jogos das verdades, nessas práticas discursivas, não consegue evitar ou articular, em termos de historicidade, certos paralelismos com as epístêmes (conhecimento histórico/institucional) a que tanto se tenta evitar. Mas é clara sua escolha: investigar a partir do saber-poder.

pintura mostra a representação da realidade como também mostra as ausências ou mostra quais são as ausências nas falas dos sujeitos.

A pintura de Velásquez indica duas ausências, em **uma** o *modelo* da pintura está fora do quadro (o rei Filipe IV e sua esposa) e a estes não há como “apanhar” (a imagem) dentro da composição do quadro - captada em sua origem - já que o pintor está a constituir-los; em **outra** a ausência do *espectador* e sua percepção não percebe (não “vê”) o centro da cena enquanto o pintor e as pessoas do quadro estão “vendo” - como claramente indica a pintura (e a intenção do pintor) ao mostrar a direção de seus olhares.

Noutras palavras, o sujeito da representação, na obra de Velásquez, está nas ausências; e se não acompanha o contexto, ou melhor, se não apanha o *processo*, ele estará fadado a apenas depender completamente da representação dada.

A comparação ocasiona tensão à prática pedagógica: De que se trata a descrição da infância na escola (como “tipificada” nos seus discursos)? Como a Academia media o conflito em suas produções (narrativas e ausências)? Para a segunda pergunta é preciso encontrar, nas produções pedagógicas, as ausências. Depois é preciso apontar em que direção vai ou vem esse flagrante olhar e como ele se constitui no “quadro” descritivo (discursivo) da realidade escolar.

Explorando um pouco mais isso, segundo Habermas (2000, p.364): “Esse quadro expõe o pintor diante de uma tela cujo motivo pintado não pode ser visto pelo espectador; o pintor, assim como as damas da corte postadas ao seu lado, olham manifestamente em direção aos dois modelos, o rei Filipe IV e sua esposa.” Quer dizer, trata-se de colocar em questão certos cuidados e sugerir algumas saídas desse “quadro” narrativo, pois é isso que nos leva a prudência do texto escrito e dos métodos pesquisativos, também, é isso que define os *pontos de fuga* na tentativa de apreender o além do quadro: o que apontamos com *as ausências*.

Se pontos de fugas sugerem as saídas para as ausências, assim, a fala do sujeito cede lugar à sua experiência; a descrição do fato ao sentido do quadro; à percepção da pintura se privilegia a imaginação das lacunas; enfoca-se menos a representação

do conhecimento, busca-se mais da polifonia (várias vozes) e da polissemia (vários sentidos) do vivido.

Então o tom fica no embate da crítica pedagógica como tal fechada na narrativa – preterindo-se das opções de contrabalanceio, portanto, unidimensionada. Ademais, eis que o pesquisador perde a ingenuidade de ver o texto sobre infância como uma *verdade*, não se importará em preencher o *logos* (discursos, opiniões) das formações discursivas como verdade (*àlétheia*), de se guiar cegamente pela sua presença (imagem, *eidos*) da infância a fim de aparelhar discursos munindo-os de perícias, enfim, de dar “fala” a quem não tem voz (infância que é “sem voz”), mesmo que se diga com propriedade, mesmo que se indica ser a fala de uma autoridade do texto (referência, teoria), mesmo que se tenta convencer pelo mais alto rigor científico.

Porque se alguém está numa condição privilegiada quando pensa e escreve sobre a infância (geralmente traz a visão do ponto de vista adultocêntrico, científico ou normativo) poderá não capturar o que será, inevitavelmente, as ausências do quadro.

Com este exemplo do quadro e das ausências (pontos de fuga), procurarei compreender as pinturas da infância com saberes e poderes baseado nas teorizações foucaultianas (o que é bem diferente de fazer uma história da infância, ou buscar uma epistemologia, conhecimento científico da infância).

Começarei especificamente a interagir com o conceito tradicional das palavras autoridade e disciplina e olharei para as crianças e entenderei que elas falam ou que elas dizem: falam do lúdico, da resistência, das tripudias. Quer dizer, mostraremos o simulacro disso tudo.

Imaginarei prováveis pontos de fuga a partir de algumas indagações: Que tipo de arquivo é o saber-poder sobre a infância? Como o saber-poder se institui no mundo infantil? Como se formam ao longo do tempo esse saber-poder? Sob quais condições cristalizou-se entre nós esse sistema educacional perita no saber sobre a

infância? Ou como o saber-poder sobre a criança-infância acabou por fazer da educação um sistema de *experts*?

Falarei de um poder (e de suas estratégias e táticas) que se exerce no recorte da educação. Procurarei compreender esse poder como o real dispositivo que configura a ideia de infância (conforme a escola), dando-a como verdade, pondo-a em andamento discursivo, mantendo-a em constante acúmulo do saber através das produções diversas (textos, livros, documentos, relatórios, ocorrências, etc.) e, principalmente, gerindo-a ou fazendo a manutenção da infância como saber-poder de controle (disciplinamento, autoridade) de tal forma que a criança chega à escola nessa emblemática questão: Como o poder da escola me tornará um sujeito infantil?

## 2.2 EXPERIÊNCIA NO LIVRO-EXPERIÊNCIA

A experiência, e não a verdade,  
é o que dá sentido à escritura.  
(Larrosa; Kohan)

A escritura é parricida.  
(Derrida)

Nessa altura da pesquisa, faz-se necessário mostrar sobre alguns cuidados (além dos explicitados sobre a tendência das narrativas) quando se engendra uma pesquisa com a temática da infância a fim de torná-la, doravante, uma escritura (um texto), pois, nessa especificidade, urge “[...] superar as representações até então consideradas cientificamente plausíveis e factuais acerca da infância, vista como uma fase de vida naturalizada, e das crianças, vistas como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos.” (ARAÚJO, 2005, p.66)

Se isso não for considerado como simples cuidado, na verdade, tratar-se-á de inferir a partir daqui sobre qual posição deve ocupar o sujeito escrevente (pesquisador) de um texto, qual critério procura usar na escolha do tipo de gênero do texto (por acaso é norma ser sempre o narrativo?), também, qual coerência tal “escritor” aplica ao tentar articular com seus pares - relação com outros sujeitos (estrangeiros) associados na sua produção textual - para objetivar seu intento. Nesse caso é

preciso ampliar às minúcias o veio do escritor que culmina nessa “ossatura pedagógica” (médica, psiquiátrica, capitalista) e reproduz ou retrata as infâncias.

São impertinências surgindo no marco das diferenciações e dos múltiplos territórios de análise do entorno da infância a partir da autoridade e disciplinamento - linguagem, discurso, texto, escrito e escritura, ou, literatura – **porque nesse território escolar surgem também estratégias e táticas do poder nisso que chamamos de invenção da infância** (institucionalizada).

Em paradoxo, os discursos marcam a negatividade da infância, ou, tentam invisibilizar - por isso paradoxo - aquilo que mais se diz: criança-infância, aqui se faz um marco, por sua vez, e quase por acaso, nessa questão do “objeto” que a pesquisa intercepta quando cruza as ciências humanas com as ciências sociais – mas somente para esclarecer alguns contratempos entre: ciências humanas, ciências sociais, literatura ou humanidades.

Para esclarecer melhor seguimos Callewaert (2003, p.137), no artigo intitulado *Boudieu, crítico de Foucault*, escrito à Universidade de Copenhaga, quando desfere a missiva, enquanto contrasta ambos pensadores, ao mesmo tempo, destaca esta aparente emblemática (confusão científica?), o que para este autor tem origem nas intenções de Foucault em

[...] dá continuidade à sua educação filosófica com investigação e docência em psicologia, sendo que isso não é visto como uma quebra com a filosofia, mas antes como algo que conduz a um tratamento histórico-filosófico das “ciências humanas”. Esta nova concepção das ciências humanas não é coincidente com as Humanidades (as “Letras”: história, linguagem e arte), nem com as ciências sociais (economia, sociologia, estatística), referindo-se em vez disso à antropologia, à linguística e à psicanálise como um novo tipo de ciências em termos de objecto [sic], teoria e método.

Portanto se consideramos como fato condicional (e bem controverso) esse objeto que é para alguns o **homem** (*humano*), ou a **linguagem**, ou ainda, para outros o **discurso** (*e o texto*), tudo no páreo das ciências humanas (**CH**) – tentaremos mostrar outro caminho (nos próximos parágrafos) quando também daremos nossa opinião a respeito -, entretanto, podemos adiantar atentamente nessa questão do objeto das CH que não será fácil ajustar confortavelmente o que se expressa nessas linhas por experiência (do ser humano) quando se intercepta a noção de infância –

caso ela fosse considerada objeto da CH, da pedagogia relativa à CH ou da Sociologia da Infância<sup>11</sup> – deveria explorar o atravessamento constante desta noção da experiência relativa ao saber e poder imbricados na sua constituição, sobretudo, textual e institucional.

Entrementes, antes de mais noções sobre o assunto, é importante conflitar a linha da *epistemologia*, estudo das epístêmes, e, o termo *arqueologia*, estudo dos saberes (mais em frente dedicaremos maior aprofundado desse conflito) . Mas para esse segundo campo de racionalização, a arqueologia, destaca-se que o texto deverá ser considerado à parte, pois emerge do texto questões específicas que implicam em entender onde é que pode ficar essa palavra *experiência-limite* de um texto, de um sujeito, ou, de um livro e de uma determinada literatura.

Neste quadro, qualquer linha de extensão, de sistematização ou de linearidade (como faz, por exemplo, na psicologia, na sociologia, na pedagogia, etc.) deixará de ser ponto de fuga, porque para explorar as práticas do poder, entre os diversos sujeitos envolvidos na trama da complexa rede da instituição *pedagógica-educacional* terá fatalmente que passar por diversas condições específicas de sua normatividade.

Logo, quando o objeto de estudo é a criança, na medida em que teorias sobre a infância se tornam canônicas ou predominantes, elas afetam os contextos sociais, culturais, educacionais, legais, políticos e econômicos, que, por sua vez, moldam a “infância” como uma construção cultural em conformidade com suas normas. A criança em si acaba sendo socializada como a criança desse mundo histórico específico, ou cria-se a si-mesma sob as condições ou limitações desse mundo (WARTOFSKY in KOHAN, 1999, p.125).

---

<sup>11</sup> As pesquisas de SARMENTO (1997, 2004) dão muita atenção à infância via o campo da Sociologia. Há uma diferença entre criança e infância para Sarmento. Parece que ele situa a infância em um quadro estrutural, independentemente “dos sujeitos empíricos”. Já as “crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a **infância como construção social**... existe desde os séculos XVII e XVIII” (SARMENTO; PINTO, 1997. p.11, grifo do autor). Entretanto, a investida de Sarmento é diferente da nossa perspectiva do saber-poder que prefere ver a criança-infância numa perspectiva de construção estratégica e tática do poder, via práticas discursivas. Talvez esteja mais próximo da segunda opinião de Sarmento: a ideia de infância como construção social-histórica. Mas os caminhos arqueológico e genealógico pincelam as práticas discursivas com o saber-poder.

E assim a pesquisa parece não situar um lugar para a criança nessa infância, ou melhor, como pensa Sarmiento (2005, p.19): na imensidão dos paradoxos, das contradições e das desigualdades (por motivo das imagens histórico-sociais da infância), a confusão é latente (e gritante), por efeito, a criança-infância é estrangeira, é outra, é selvagem, em um mundo que a “infância” é inventada - e concebida pela visão adultocêntrica, institucional, científica e normativa.<sup>12</sup>

Wartofsky (1999) traz à lume mais ou menos essa questão: *Quem constrói quem - o mundo a criança, ou a criança o mundo?* Ora, tem por função, portanto, desdobrar o epicentro de uma representação (pedagógica): é o que chamamos por aqui de a escrita do sujeito e sua relação com o livro-experiência – e é o que queremos entender através do contraste que tem com as ciências humanas (na difícil definição sobre qual é mesmo o seu objeto).

Voltando agora às CH, segundo Amorim (2004, p.187): “Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*.” Entretanto, de imediato, e na base dessa afirmação, consideramos que o texto está relativo ao sujeito e à experiência do imediato. Ou seja, não tem como existir o **Texto** (como se fosse apenas “texto-gramática” ou “Revelação”), pois há um inevitável **Sujeito** (que fala dentro da historicidade, da temporalidade) e uma **Experiência** (que se insere como estigma no livro).

Portanto, mesmo que pareça claro que “[...] as crianças são do *jeito* que a arquitetura escolar, os pátios de recreio, as leis do trabalho infantil e os espaços vitais na atual ecologia e economia das famílias constituem o mundo vivo da infância. [...]” (WARTOFSKY in KOHAN, 1999, p.103), é preciso ainda entender como tais enunciados produziram os discursos por aí veiculados, ou melhor, como pôde se tornar, de algum modo, unidade discursiva e, como foi flexionado para as subjetividades dos infantes (e dos atores da escola) - em nome das ciências

---

<sup>12</sup> Dessa assertiva Sarmiento citará duas linhas de reflexão sobre a infância: uma é a linha determinista, baseada em Foucault, estuda a infância sob ponto de vista do disciplinamento e da institucionalização; e a linha construtivista que assenta as ideias de desenvolvimento cognitivo da criança, embora, por aqui, nessa linha, Sarmiento (2005, p.21-22) não hesita em colocar que ela é um modelo inadequado às realidades sociais da criança.

humanas? Portanto avaliar que efeito tem a autoridade deste saber sobre os próprios discursos, ver os dispositivos dos discursos, dispositivos da verdade, é que parece ser o caminho mais evidente, ou seja, contesta-se o texto pelo texto.

Mas se a CH tem maior afinidade com a linguagem, no sentido em que Kramer (2006, p.65) intercepta o pensamento de Benjamim, entretanto, não poderemos preterir a experiência (pelo contrário, compreendê-la é fundamental nesse ponto) dada sua condicionalidade às narrativas: “Se o declínio da experiência provoca o desaparecimento da arte de narrar, se, a fim de ‘escovar a história a contrapelo’ e romper com sua condição de autônomo, o homem necessita de rememoração, fica então, destacada a centralidade da linguagem.”

Concordes na afirmativa somente até ao ponto de observar o seguinte: falta melhor definição para essa expressão “declínio da experiência” no pensamento benjaminiano<sup>13</sup> (falta aprofundar o que se entende por experiência em seu pensamento?).

A interceptação dessa questão é importante no deslocamento da linguagem para a noção de experiência, dentro do que se compreende por empiricidade humana. Nesse caso, conforme definirá Foucault (1984, p.10): a experiência é a correlação numa cultura entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.<sup>14</sup>

E aqui devolvemos às empiricidades das produções ou dos discursos a fuga para a digressão, para a negatividade, ou melhor, se queremos apontar o olhar para o

---

<sup>13</sup> Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* Benjamim (2007, p.21) dedica um trecho sobre “experiência”. Mas, nem ali, nem com o texto da Kramer, parece clara a conceituação de experiência: Autoridade? Tradição? Por isso os questionamentos e a definição bem situada, a meu ver, de Foucault. Mais em frente, no Capítulo 4, Terceira Parte, quando na temática da Desconstrução, por sua vez, busca-se conflitar os conceitos Autoridade e Tradição, só que perspectiva bem articulada dos termos, dentro do pensamento de Hanna Arendt.

<sup>14</sup> Segundo Castro (2009, p.161-162), Foucault move-se inicialmente com um conceito de experiência próximo ao da fenomenologia existencial, no sentido das significações originárias do sujeito. Mas em frente ele afastará a experiência que funda o sujeito e dará o trato de subjetivação, à rigor de seu pensamento (foucaultiano). A experiência terá como constituição os três elementos que são necessários para sua definição: um jogo de verdade, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros.



**livro-texto** capaz de produzir subjetividades, parece que é posto como se fosse o relato do sujeito e da sua experiência (isso é mais que linguagem). Ademais eis que se tem nele (no livro-texto) a possibilidade de (des) subjetivar o leitor (da primeira subjetivação do texto) ao se considerar as práticas dos saberes científicos da atualidade, que além de subjetivadoras, são também normativas.

Então temos por aqui também a questão da identidade ou identificação do indivíduo nesse construto da subjetividade correlacionada à cultura e ao saber.

Sim, porque um livro-texto está também no embate das normas históricas e da representação do sujeito. Nesse sentido, a escritura escolar, como se processa, não tem como evadir-se de sua condição histórico-normativa e nem da representação dos sujeitos ou dos sujeitos (re) apresentados. Surge aqui, outro problema, pois no ínterim desta tensão da escrita do sujeito no livro-experiência, terá que se deparar inevitavelmente com a noção de verdade, e eis que surge o fato inusitado, verdade relativa, pois o texto terá no mínimo “uma relação difícil com a verdade” (FOUCAULT, apud FONTES FILHO, 2006, p.1). A expressão “relação difícil” porque é a verdade do impacto, do conflito, do embate, ou melhor, é a verdade que surge das práticas.

Se essa *relação difícil com a verdade no livro-experiência* – já que são jogos discursivos, logo, duvida do texto como verdadeiro, por outro lado, uma vez o texto relativizado e (des) engessado, pode-se questionar: poderia se mudar o gênero narrativo? Poderia o texto ser tecido de maneira fictícia? Não há razão para dizer não, nem para evitar o distanciamento do fato descrito, ouvir outros sons, outros sentidos, outros domínios, para recolocar outros objetos e ver noutros campos teóricos as formações discursivas vigentes.

Se a CH é discurso, texto, linguagem, nessa altura da discussão, não nos interessa mais equacioná-los; importante é adentrar nessa experiência múltipla do livro-experiência e entendê-la.

Isso não se dá por simples escolha, pois a condição metodológica de elidir o sujeito da escrita a fim de “ouvir” o texto antes de ser escrito à pena (instrumento para

escrever), ao se tentar abordar o assunto de seu “lado de fora”, como Foucault pensa fazer em *História da Loucura*, isto é, ele tenta ouvir a loucura de seu lado de fora, a loucura contada por ela mesma, a loucura trazendo sua experiência no limiar da razão clássica, enfim, a loucura sendo absorvida pelo saber da ciência psiquiátrica (ciência dos loucos), ora, ora, tudo isso é menos capricho literário que mais estratégia para se elidir a autoridade/texto. O poder está por aqui, portanto, diferente, poder que não se limita ao proibido ou ao interceptativo: é poder produtivo e positivo.

Nisso tudo as considerações iniciais dessa empreitada ficaram em consonância (em anuência) com Veiga-Neto (2004) quando cita ser incorreto dizer que há um método ou teoria foucaultiana, esse é um aspecto ainda latente para se reprisar, pois, fica preferível optar pela palavra “teorizações” - talvez seja melhor dizer que há um diagnóstico, que há uma analítica (filosofia analítica) - entretanto, foi desse *lócus* que se despertou grande interesse para se fazer a busca, a escavação, ou seja, essa empreitada arqueológica para tentar articular o texto correlacionado com a experiência. De fato, haverá nisso tudo uma difícil relação com a verdade.

Portanto, não é o mesmo que negar a verdade, pelo contrário, pois a experiência torna-se mais verdadeira na relação com o texto; porque essa espécie de fotografia das microfísicas relações celulares do poder, como se o pesquisador fotografasse o poder circulando no cotidiano, essa postura pode incorrer em equívocos sobre a verdade, mas se trata dos dispositivos de verdade, como se disséssemos sobre muitas verdades.

Se isso for o que Habermas (2000, p.412) nomeia de *presentismo*, a fim de criticar Foucault, por efeito, se isso for demasiado uma fuga das normas históricas, entretanto, pensamos que a experiência não nos permitirá cair no enclausuramento da razão e nas suas aporias: tematizações racionais dificultosas nesse constructo das **estratégias das práticas do poder na escola**.

É por isso que tentamos sugerir a flexibilização do livro-texto de narrativo para fictício – já que não encontramos uma palavra mais apropriada -, sem contudo, denunciá-lo como mentira contada por letra e palavras, ou seja, esse ato (re) dispõe

o sentido do texto e (re) questiona o apropriação de seus objetos. Porque esse trabalho não se impõe como narrativa, não é um conto da realidade como irrefutavelmente realidade apreendida. Não é uma descrição da linguagem. Não é literatura. É pura experiência no sentido supracitado. E há uma só preocupação com tudo isso: Como falar da infância? Como explorar **a experiência-limite da infância nesse limiar das estratégias e táticas do poder** sobre sua imagética? (Não é algo fácil.)

Por outro lado - a quem queira insistir - a questão sobre o objeto das ciências humanas deve ser discutida a partir desse ponto: a relação do homem com o texto. E já que o texto não é mais uma verdade, a reminiscência maior dele estaria no fato de contar sobre as experiências dos sujeitos, isto é, se não mais posso tratar o texto como "verdade", tenho que me reportar aos sujeitos e às suas subjetivações entendendo o livro como produto de suas experiências (livro-experiência). Assim, por que se omitir a uma relação mais plástica com a escritura - nessa apropriação para considerá-la como livro-experiência?

Portanto não entendemos o ser humano, nem o discurso, linguagem, tampouco o texto, como isso que se queira chamar de objeto das ciências humanas. Temos no máximo as empiricidades (vida, linguagem, trabalho) do homem sendo discutidas nas ciências humanas. Assim preferimos ficar com o livro-experiência e todo entorno da experiência dentro da perspectiva empírica do ser humano (normas, saber, subjetividade, correlacionado no tempo-espaço cultural)

O estilo de Foucault tece o livro nessa pesquisa: relativiza a verdade do texto, não culmina nas meras prescrições, faz muito mais um diagnóstico (uma analítica) disso que se chama realidade. Comparamos isso com a ousada postura de não hesitar diante da literatura pedagógica, da literatura histórica, em começar por considerá-las como produções do saber-poder.

Foi nesse sentido que tomei emprestado de outro lugar a expressão livro-experiência (*A escrita do sujeito no livro-experiência de Foucault*) a fim de diminuir qualquer ousadia - transcendente - da escritura e para apontar que o pesquisador é apenas um experimentador de suas próprias experiências. "Mais que construção de

um sistema ou a demonstração de uma tese, seus livros seriam auto-explorações experimentais passíveis de serem compartilhadas por seus leitores” (FONTES FILHO, 2006, p.5).

Acompanhamos a linha foucaultiana de negar à forma hermenêutica<sup>15</sup> bíblica dos escritos da Idade Média, fazendo a escrita de comentários - como faziam os teólogos do grande livro bíblico – e de testemunhar muitos ainda presos ao estilo literário de decomposição do grande livro da infância (naturalizada) em vez de considerar “[...] o heteroclitismo de uma escrita da experiência-limite, a pluralidade de sua não-verdade, como se por ela o *um* do saber fosse continuamente levado à sua desvalorização [...]” (FONTES FILHO, 2006, p.10).

Concluimos essa parte considerando a narrativa como insuficiente para confortar uma metodologia específica. Como se preferíssemos dizer ensaio acadêmico (para não usar a palavra ficção). E para tanto quiséssemos deixar de lado o estilo narrativo. Como se o caminho do pensar para confeccionar um texto fosse simples medida das teorizações no campo do fictício.

Portanto, a experiência - na escrita do texto - fica apreendida no livro do recorte, da lacuna, da realidade que se apresenta como contingencial: incapaz de descobrir, de verificar, de justificar. *Um livro-experiência*: é o livro que deve existir: é o livro da *não-literatura*. O texto então se dissipa como texto-autoridade incontestado e vai dar lugar à experiência dos sujeitos envolvidos nessas redes e tramas, ou seja, nas táticas e estratégias das práticas discursivas.

Isto explica porque muito de tudo que se diz por infância está esparsamente nos livros (texto de *experts*); não do arquivo saber-poder (esse livro-experiência). Se for mérito da sociologia da infância e dos intelectuais que se concentram a partir dessas ausências, por efeito, o trabalho será de algum modo crítico e evitar-se-á cair

---

<sup>15</sup> As obras, traduzidas em dois volumes para o português, com o título Verdade e Método, se depara com o legado da hermenêutica na contemporaneidade, assunto criticado por Foucault. Amigo de Habermas, **Hans-Georg Gadamer**, por sua vez, seguindo o rastro de Heidegger, acaba por se colocar como uma das mais fortes e vorazes vozes apologéticas para a questão atual da verdade, o que nesta obra de Hans-Georg Gadamer, o conceito-verdade surge como ponto fundamental.

viciosamente aquela continuidade textual. Ademais eis que o quadro pedagógico ruirá nesse limiar das ausências do texto.

## 2.3 DISCURSO EDUCACIONAL

O discurso veicula e produz poder;  
reforça-o mas também o mina,  
expõe, debilita e permite barrá-lo  
(Foucault)

É preciso, portanto, encontrar seu ponto de fuga. Gondra (2005, p.304) lembra que a maioria das pesquisas engendradas na área/campo *História da Educação* - com abordagens foucaultianas - tende basear muito mais nas referências de algumas obras, são as principais: *Vigiar e Punir*, *Microfísica do poder* e *Arqueologia do saber*. Lembra também das recentes obras, a partir de 2006 (segundo ele 2004), sob o título de *Ditos & Escritos* - coletâneas, fragmentos e entrevistas de Foucault concedida ao longo de sua vida intelectual e viagens acadêmicas.

É possível arriscar que esta tendência vem dos prováveis motivos citados: pouco acesso às traduções para o português, ambiente da pós-ditadura brasileira, desenvolvimento da História da Educação, porque assim pôde dar novas “condições para se problematizar os fundamentos teóricos que, de modo dominante, sustentavam as reflexões” (GONDRA, 2005, p.304).

Mas há muitos outros livros de Foucault – já que seguimos sua discursividade - como *As palavras e as coisas*, *História da loucura na idade clássica* e *O Nascimento da clínica*: são livros “de peso” para sugerir prováveis aprofundamentos teóricos nas pesquisas em História da Educação, principalmente, quando se pensa em atualizar melhor as pesquisas da educação escolar com **crianças e com infâncias**.

Veiga-Neto (2004, 42-43) distribui estas obras no esboço *Foucault arqueológico e genealógico ou do quadro ontológico de Morey: ser-saber, ser-poder e ser-consigo*<sup>16</sup>. Entretanto, cabe inserir nesse contexto o fato de que as obras foucaultianas vem

<sup>16</sup> É nessa fase que se articula a ética de Foucault, segundo Revel (2005, p.46) ela: “[...] re-propõe a análise do campo político a partir da constituição ética dos sujeitos, a partir da produção da subjetividade.” Ademais, é um ética não-universalista à proporção que se coloca em discussão os modos de relação consigo-mesmo, logo, as práticas que implicam no *cuidado-de-si*. Essa pesquisa, mais em frente (terceira e quarta partes), vai tentar articular algumas possibilidades práticas dessa ética; entretanto, não terá condições de aprofundar a temática conforme os limites dessa pesquisa.

[...] instituindo uma forma de reflexão que compreenda o fenômeno da educação inscrito em um ponto, cortado por forças distintas e desiguais, que termina por redesenhar o próprio campo de um modo indeterminado e provisório. Deslocamento que passou a exigir revisão de fundamentos teóricos, com efeitos na definição de objetos, fontes, periodização, bibliografia e na própria escrita [...] (GONDRA, 2005, p.304).

Desse modo não é difícil concordar com Gondra (2005, 304-305) ao dizer que a Educação se adaptou e se apropriou de formações discursivas vindas de outros campos – história econômica ou história política - como se fossem suas produções autônomas. (Dentro das teorizações de Foucault, fica mais correto afirmar que, os discursos pedagógicos, estão laqueados pelas interferências da biologia, da psiquiatria: da medicina.)

Mas tal afunilamento teórico gerou interferências epistemológicas deflagradas desse cruzamento – educação com outras “ciências” - produzindo questões que infelizmente não serão respondidas por aqui: sobre como os objetos de pesquisa se refizeram ou se comportaram de seus campos epistemológicos para a nova conjuntura de saberes na educação e sobre como as novas abordagens e problemas se adaptaram a estes objetos delineados doutros campos. Basta por aqui notar o deslocamento da crítica para a prática do discurso escolar e tentar fazer sua flexão: para escavar o discurso normativo (assujeitamento, subjetivação) na educação.

A empreitada arqueológica reverte a literatura pedagógica (o discurso e a linguagem) como coisa fixa para a noção de diferença e multiplicidade. E os processos (as práticas discursivas) consideram as séries de teorias e conceitos – como representatividades – *unidades* discursivas, sem considerar, necessariamente, o jogo histórico da sistematicidade ou da cronologia literária. Ou melhor, a arqueologia faz uma flexão para os dispositivos do poder, da verdade, para capturar as estratégias e as táticas do poder. Isso quer dizer que o discurso do *diferente* desoculta o sujeito que fala, mostra quem é esse sujeito do discurso, aponta o autor do texto e revela sua escrita – lá de onde tenta se esconder ou se esquivar. Portanto tira sua “autoridade”.

O estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços brancos. (FOUCAULT, 2008a, p.177).

E é assim que os discursos são importantes para a arqueologia porque denunciam todas as apropriações doutros campos de saberes (fechados) e também pode captar o nascimento dos discursos – não seria esse o caso das ciências humanas ou da pedagogia, se é que qualquer uma (ciência) possa mesmo existir “cientificamente” sem ser arrogante; e se é, ainda, capaz de conscientizar sem ser moralista, assim como alerta Larrosa (2006, p.7).

Mas a questão deve ser posta de outra maneira, quando é que os discursos pedagógicos puderem enxergar a posição estratégia do saber sobre infância na escola moderna e sob quais condições? De que forma a criança, como novo objeto, pôde acoplar sobre si a tematização moderna oriunda de alguns campos científicos: da *história natural* (biologia/vida), da *gramática* (linguagem/filologia), da *economia* (análise das riquezas/troca)? Como ela passou a ser assistida pelo Estado? Como o espaço da escola, sua arquitetura, acomodou uma complexa morfologia caleidoscópica do internamento clássico - e em quais metáforas pôde aparecer a noção do outro, por exemplo, na figura do alienado - sendo apenas uma projeção do mesmo, da *ratio*, quer dizer, como foi que a psiquiatria pôde alojar a criança idiota na educação?

A dinâmica da arqueologia pode apontar algumas respostas pretendidas, ou não. Isso que Deleuze (2005) chama de teoria geral das produções discursivas, por efeito, isso que se percebe como discurso escolar e que vem “corrompido” desde toda sua trajetória histórica, talvez, um discurso rejeitável como autoridade discursiva, talvez até impronunciável “[...] talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. (LARROSA, 2006, p.7)

É um discurso educacional semelhante ao discurso da histórica clínica, em seu primeiro momento, quando as formações discursivas eram recortadas do “lado de

fora”, quando dava àquela relação do signo com o sintoma, ou seja, o “lado de fora” era o silêncio, somente se dizia do sintoma, pela dor, pela anormalidade, por exemplo, num tecido ou órgão. A nosologia não diria mais que apenas descrever o sintoma.

Se o *signo* para a clínica médica-cadavérica – do século XVII - foi percebido como um “lado de fora” do *sintoma* (inteligível) não traduzido por palavras, as produções discursivas dos pesquisadores da educação podem ser compreendidas assim, a grosso modo de comparar, no sentido da narrativa, no sentido tendência explicativa. Ou seja, são sintomas de uma doença (anormalidade): corpo das linguagens, práticas discursivas, prática dos discursos, outros discursos, outros objetos, esqueletos pedagógicos da anormalidade.

A arqueologia considera a História das Ideias como produções discursivas assim como são as Ideias Pedagógicas: uma construção supostamente fixa do pensamento que foi apreendida na temporalidade e na normalização histórica/educacional automaticamente ocultando seu objeto ou dificultando seu aparecimento pelos métodos estabelecidos. Entretanto, para a arqueologia, não é necessário tentar apreender todos os pensamentos, imagens, representações, temas e conceitos, elaborar grandes enfiamentos da origem do discurso (cronológico). E já que se pede – e também já foi prometido nas linhas anteriores, temos um aprofundamento:

Inicialmente, empreguei essa palavra de maneira um pouco cega, para designar uma forma de análise que não seria efetivamente uma história (no sentido em que se relata, por exemplo, a história das invenções ou das idéias), e que tampouco seria uma epistemologia, ou seja, a análise interna da estrutura de uma ciência. Trata-se de uma coisa diferente, e então eu a chamei de “arqueologia”; depois, retrospectivamente, pareceu-me que o acaso não tinha me guiado muito mal: afinal, essa palavra “arqueologia”, ao preço de uma aproximação que me será perdoada, eu espero, pode querer dizer: descrição do *arquivo*. Por arquivo, entendo o conjunto de discurso efetivamente pronunciados; e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FOUCAULT, 2000, p.145).



Baseado neste texto pode-se dizer que para a arqueologia o discurso é tirado do posto de soberania e aparece sempre muito mais complexo. Entretanto, nesse sentido, tentar definir, não a autoridade dos discursos, mas novos discursos pedagógicos parece ser o caminho, ao se explorar na linha da experiência-limite, com a temática do poder com infância e com criança, por exemplo, nos atravessamentos do poder que circula na instituição escolar-social.

Pois parece que a temática da infância é desembaraçada no entremeio desse vício da representação das produções literárias – o além do texto, das falas e dos discursos – pois são deflagrados na escola discursos para cristalizar, engessar, fixar os saberes de uma imagem da criança e de infância que é também produto do poder. Essa pedagogização do quadro é perniciosa.

Conseqüentemente, é nesse marco que Larrosa cita (2006, p.184) sobre a infância praticamente saturada pelos nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições. Portanto, mais uma vez, é nas ausências que encontramos várias tentativas para se resvalar desse arcabouço unidimensional das pedagogizações que cria produções com a infância, **naqueles que querem investir no que chamamos de pontos de fuga (ausências)**, por exemplo: Araújo (1996, 1997, 2005), Sarmiento (1997, 2004), Larrosa (2006), Kohan (1999), Bujes (2002), Ratto (2006), Kramer (2006) e muitos outros pesquisadores com a infância.

Esse enfrentamento dos problemas da imagética biológica ou psicológica da criança, desde quando a escritura tenta sacralizar tais saberes como técnica moderna, quando os toma como redutos de autoridade e disciplinamento, vem seguida do cuidado arqueológico de que as regras de formação dos discursos: “[...] não se deixam reduzir nem a axiomas, como acontece com as proposições, nem a um contexto, como as frases” (DELEUZE, 2005, p.17).

A busca pelo objeto-infância perdido, nunca “descoberto” – caso se insista nisso - vai até a ideia que se tem do *enunciado*. Entendemos o enunciado dessa tênue transição, modulação, transposição, mutação, deslocamento, ou seja, termo heterogêneo e incapaz de fixar estruturas e sistemas já que o enunciado fica antes disso, aliás, será melhor engendrará-lo a partir do enfoque arqueológico – a noção de

**enunciado-infância** – ao se procurar transpor essa linha do *conceito-palavra* (epistemologia). Ou melhor, é um exercício que se articula em um lugar difuso, múltiplo, inapreensível, fugaz, pois implica teorizações sobre o poder (práticas, estratégias e táticas). Além disso, trata-se da coisa institucional que inventa o real: que inventa a infância.

Isso quer dizer que lá na captura da gênese desse saber científico<sup>17</sup>, nesse que é um complexo lugar, pode-se dizer, lá em sua forma primitiva, ou ainda, lá antes das regras discursivas, emana para superar o saber tradicional, para dialogar com a literatura da experiência, para invocar outros domínios, enfim, para aproximação do *saber* como tal combinado com o *poder* (um saber-poder), portanto reflexão das práticas do saber-poder.

Não se faz necessário abandonar as produções pedagógicas, pelo contrário, é em paralelo a ela, no arranjo desse arquivo e no modo dessa escavação, na maneira de tensionar essa busca pela *arquê* (princípio, origem), por efeito, teremos um texto descontínuo, indisciplinado e que poderá ecoar muito mais dentro das empiricidades com a infância ou com o humano: linguagem, fala, trabalho, pois, as crianças também trabalham! O lúdico é o seu trabalho. Mas para tanto, é necessário sair em tática de deslocamento desse campo epistemológico, histórico, sociológico para buscar a questão do saber-poder. É preciso renunciar a ideia de autoridade do discurso e também de desconstruir essa ideia de infância (sócio-histórica).

Restar-se-á o lugar daqueles que não tem fala, na verdade, o lugar do **outro** – aqui, isso se quer dizer através da voz do estrangeiro, do selvagem – que ecoar do limiar dessa **infância**. Tratar-se-á, portanto, de diagnosticar (fazer escavações) quais são as práticas do poder que existem antes dos pontos de apoio que são disseminadores dessas ações, ou seja, dos sujeitos, das instituições, dos aparelhos do estado e outros; porque se trata de compreender as estratégias e as táticas do

---

<sup>17</sup> Sim, pois não deixa de ser um saber científico! Só que este saber tenta resvalar-se do reduto da epistemologia a todo tempo, sem negá-la completamente da história universal ou das Humanidades (na ordem e cronologia dos seus eventos, da Literatura, da Linguagem), das ciências sociais (como a estatística, economia e sociologia), enfim, inevitavelmente atualiza-se como fazer-ciência: *ciência do saber via o eixo histórico-filosófico-analítico*.

poder, poder falaciosamente dado nos discursos vigentes, científicos e nas próprias formações discursivas que mantêm uma imagética da infância.

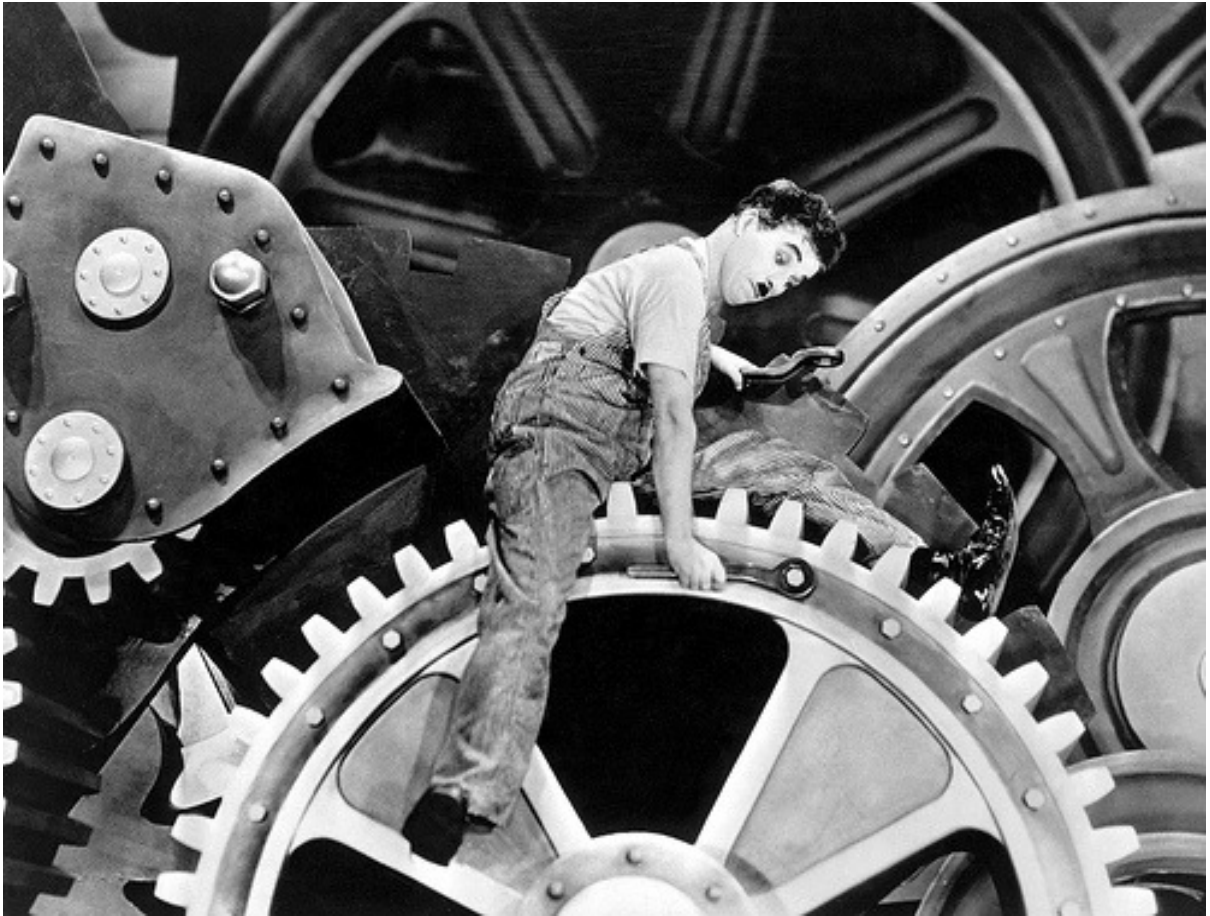
Esse tipo de exercício parece diferente das abordagens sociológicas, já que as crianças e as infâncias pressupõem inter-relações, mutualidade ou alteridade, pois, é nítido demais o fato delas possuírem corpos, logo, a noção de corporeidade desenha o corpo-político da criança.

Entretanto, o interesse não se direciona a essa realidade social, do tipo compreender a realidade sociológica das crianças/infâncias, ou, a psicologia institucional e comportamental das crianças/infâncias. Na verdade, o caminho é outro, a partir dessas práticas discursivas, queremos empreitar sobre **as estratégias e as táticas do poder** com a infância, dentro do período de configuração moderna (a partir do século XVII e XVIII) e na interface do que se tem dito como **sociedade-disciplinada e institucionalizada**.

É o tipo de sociedade que marca o confinamento escolar e o agenciamento da infância/criança para torná-la dócil e útil. Aqui está a questão, ou seja, se quer fazer uma analítica de como isso acontece. Dessa chave do problema, aliás, através de curto prazo de tempo de inserção da criança à escola também se efetiva a captura da sua infância, por efeito, elas podem ser vistas como “sujeitos infantis”, são também vistas como objetos dos discursos (dos *experts*) nessa concepção pedagógica de “infância”.

Por outro lado, dessas práticas discursivas, ver-se-á tudo isso como um jogo de “verdades institucionais” e de próprias “produções discursivas”.

### 3 SEGUNDA PARTE



**Maquinarias.** Disponível em: < <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&safe=off&gbv=2&tbs=isch%3A1&sa=1&q=m%C3%A1quinas.+chaplin&btnG=Pesquisar&aq=null&oq=&start=0> > Acesso em: 02 de Dezembro de 2009.

## 3 SEGUNDA PARTE

### AUTORIDADE EM PERSPECTIVA

#### 3.1 ARQUITETURA (MAQUINARIAS)

É um aparelho singular  
 – disse o oficial ao explorador,  
 percorrendo com um olhar até certo ponto de admiração  
 o aparelho que ele no entanto conhecia bem.  
 (Kafka, Na Colônia Penal)

Um aparelho, uma maquinaria. E se no capítulo anterior tentamos montar um quadro através dos prováveis pontos de fuga, a partir da equação dos discursos científicos - para a interface das experiências que emanam do saber (saber-poder), em paralelo ao campo das epistêmes, foi, na verdade, com a pretensão de interceptar a correspondência que há entre infância e representação, sobretudo, como tal conceito dual é traçado pela visão adultocêntrica, científica e normativa (criando diversas infâncias); logo, nesse apoderamento crítico das produções (pedagógicas) surge algumas das estratégias do poder: jogos dos discursos, jogos da verdade: produção das normatividades, dos saberes – assujeitamento, subjetivação.

Agora, tentaremos visualizar outras estratégias (e táticas) do poder que circula nas práticas (discursivas) da instituição-escolar.

Inicialmente explicamos que a escavação arqueológica, não sendo exatamente um método, desempenha teorizações que ficam em paralelo às *epistêmês*, conceitos - essa semântica gramatical do par autoridade-disciplina que tomamos como simulacro do poder. Por isso, tentar importar os pontos de fuga para o saber dará no mesmo que tentar desmistificar a forma moderna da autoridade nos discursos, nos textos e no modo do seu gênero (narrativo e explicativo) – claro, em um nível diferente. Ademais, eis que, nesse caso, serão afastadas algumas dicotomias do par: mando/obedeço, autonomia/subalternidade, liberdade/dependência, etc.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Mas é claro que no caso da infância, e nas práticas institucionais, parece real o fato de que as crianças são desprovidas dos direitos garantidos, segundo essa reflexão do micropoder, ou seja, na prática, e do ponto de vista sociológico, elas ainda estão “presas” ao que se pensa sobre autoridade (dos Pais, Escola, Estado). Mas essa discussão fica diretamente relativa quando ela tem que ser

Então foi para esse efeito de se constatar o **poder como produtivo, positivo, inventivo** - aliás, ele não é só negação, interdição, proibição, pois ele inventa o real! – que a conexão do conceito-autoridade nas produções pedagógicas desvela-se sobre as táticas, as estratégias, os dispositivos dos discursos e das verdades que estão em andamento nas próprias produções, e que se perfazem na vontade de saber com a infância, vontade de saber que se conjuga com o poder e com a infância, portanto, vontade de saber-poder sobre o outro.

Nisto tudo se tentou demonstrar o fato de que não há mais por aí essa noção de autoridade, no sentido que pode ser flexionado ao mero caráter autoritarista, tampouco como se fosse por acaso submissão passiva do outro, ou melhor, o disciplinamento, como tal instrumento educacional reivindica para *si - mesmo*, não emana desse conceito reservado da autoridade, aliás, esta palavra existe somente pelo motivo de fazer parte da complexa rede de práticas do poder.

Por isso se dizia do quadro (o quadro narrativo), e dos pontos de fuga (quase todos ligados à experiência). A pretensão era a de delatar algumas incompletudes e equívocos do **conhecimento-representação** no campo pedagógico. Mas também ratificar o movimento da Academia quase avesso conforme esta representação à medida que pesquisa nas entrelinhas, nas ausências do quadro. Ou melhor, não delatamos tanto uma crítica que teve intenção de golpear todas as produções pedagógicas, pelo contrário, preterimos um campo, uma linha, uma dimensão.

Acontece que a *desconfiguração* do arranjo moderno da autoridade, como aparece - centrada em aparelhos ou sujeitos (referências), uma vez desnudada nesse diagnóstico que a mostra como nuance dessa complexa rede das práticas de poder, por sua vez, restar-se-á esclarecer como tal conceito se põe em andamento nos discursos da escola, na verdade, no meandro desse funcionalismo escolar das práticas discursivas. Pois à medida que *autoridade-conceito* torna-se deslocada enquanto experiência das práticas do poder para as referências estruturais, ou

mesmo para os sujeitos, constatar apenas esse simulacro não decifra as lógicas de seus jogos.

Na verdade, notaremos tanto a instituição quanto o sujeito sem condições de garantir o poder que emana desse funcionalismo e que se apresenta como hierarquizado, como centrado, como poder-propriedade. Segundo Foucault (2008, p.5) se trata de mostrar: “[...] quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, pelos choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas **táticas de poder** que são os elementos dessa luta.” (grifos nossos)

O fato é que as práticas do poder, como microfísica do poder, veiculam materialidades da autoridade (ossatura da autoridade) que surge desse limiar: a tática luta, de combate, de resistência, sendo que, neste paradoxo, são apenas formas que visibilizam o conceito-autoridade.

Em princípio, é necessária a constituição concreta da arquitetura escolar, desde seu aspecto quase que legislativo ou jurídico (no sentido das penalidades), até o extremo de se confundir com o saber psiquiátrico (quando se tenta destrinchar os comportamentos dos infantes).

Assim é que certas materializações apontam para a confecção de documentos que identificam a situação *tempo-espacial* da escola enquanto marca e presentifica, enfim, enquanto veicula-se (o poder) em seu raio territorial. Portanto, observaremos melhor o que acontece de fato nesses aspectos materializados do poder articulado a todo tempo, influenciando, **intrapsiquicamente**, nos diversos sujeitos da instituição escolar. Mas antes, faremos algumas incursões históricas.

Em primeiro lugar, nota-se alguns vestígios da **antiga concepção de autoridade** que vem do poder do rei na idade média (a ideia do superpoder). Como veremos depois, não se trata mais assim na fase moderna, são, portanto, apenas vestígios. Ou seja, não se trata de uma centralidade do poder, a partir do século XVII, pois nenhuma autoridade se sustenta mais como “*superpoder*”, graças, talvez, ao sistema judiciário da época que vê a disjunção do poder, por efeito, denuncia o

excesso do poder-central, dilui todo espectro “monárquico que identifica o direito de punir com o poder pessoal do soberano” (FOUCAULT, 2005, p.68).

Em segundo lugar, temos também o **surgimento das instituições** – ela que, no caso da infância, intercepta a família burguesa para fins assistenciais, para fins de cuidar das crianças liberando os pais para o trabalho.

Enfim, vem desse contexto histórico - enquanto “*superpoder*” monárquico, ou seja, o “*poder do rei*”, aparentemente, poder que se impõe de forma homogênea, não suportaria por muito mais tempo os efeitos dessa difusão do poder nas camadas sociais, microfísica apreendida, em princípio, pela reforma do sistema jurídico, depois, pelo surgimento das multiplicidades de indivíduos, e mais adiante, pelo fenômeno da população (século XVIII). Então, parece mais que lógico o aparecimento das instituições que tem por fim ajustar a nova configuração social historicamente moderna.

Não é difícil entender que acontecem transições, modulações do poder, possível de ser delimitado e adaptado a partir dos saberes da era medieval, da era clássica e moderna; mas o que há de específico neste poder, já na fase moderna, é que ele assenta-se sobre um tipo singular de sociedade correspondente à emergente configuração social. No dizer de Foucault (2008b, p.5), esse tipo de poder - “nem história, nem sociologia, nem economia” – tem a ver com “políticas da verdade”: e essa é a rebuscada função em que a “filosofia” tem para o filósofo francês.

Em terceiro lugar, a arquitetura moderna do internamento (estudada por Foucault) em *Vigiar e Punir* traz consigo clarividente desempenho do tipo de **sociedade disciplinar**, como se notará (nas próximas linhas), é uma sociedade especificamente diferente das primitivas.

Voltando para essa noção histórica da arquitetura, ela surge, não por acaso, como maquinaria concreta ou como nascimento institucional desse território estruturado, desenhado e erguido, mas que não se pode fechar em si – mesma. Pois tal



arquitetura tem relação também com **a maquinaria abstrata**<sup>19</sup>, um lado de fora dos agenciamentos.

Nesse caso, cabe notar ainda, a maquinaria abstrata, como um diagrama informe, disperso, nessa complexa tecnologia social do controle, do espaço mensurado, medido, focado, geometricamente. Ela mostra-se através de variações nesses agenciamentos e campos sociais, no ponto máximo da sociedade disciplinar, serão variações que se difundem em todas as direções.

Dessa concepção de maquinaria, temos ainda que considerar o fato de que a *máquina-concreta* não é uma estrutura rígida, pelo contrário, já que nem mesmo se deveria chamá-la de estrutura, se com isto pensa-se em fixidez, rigidez (escola, prisão, hospital, etc.), porque na máquina-concreta se tem muito mais a dinâmica do *diagrama* (que aplica o atravessamento do poder) atuando no interior de seu microcosmo.

O surgimento de maquinarias - máquina-indústria, máquina-hospital, máquina-presídio, máquina-escola - em resumo, o surgimento dessa configuração da “máquina concreta”, segundo Deleuze (2005, p.49), é o lugar-agenciamento dos indivíduos, dentro do funcionalismo, por sua vez, configura outros dispositivos binários (normal/anormal, incluso/excluso) e evidencia essa sua relação entre as tecnologias sociais e as técnicas de disciplinamentos dos indivíduos.

É assim que Foucault percebe a sociedade moderna como uma *sociedade-disciplinar* configurada sob seus diagramas, para tanto, primeiramente, ele aplica uma brilhante analogia nessa descrição: a analogia da *peste* e da *lepra*.

Isso faz lembrar que, historicamente, para se combater a epidemia tinha que se providenciar o cerceamento (o fechamento) de todos os espaços da cidade, para tanto, se fazia o mapeamento de cada área, a colocação de cada indivíduo, que era esquadrihado, localizado, observado e vigiado, para que um problema individual

---

<sup>19</sup> Assumo essa definição baseado em Deleuze (2005, p.50) no sentido de que as instituições modernas se parecem (escola, quartel, oficina, prisões...) e se comunicam via uma “microsegmentaridade flexível e difusa”.

(doença) não se torne em tipo de desordem social (epidemia). Uma analogia, aliás, fantástica descrição da transição entre realidade clássica para a moderna, inclusive, se pressupõe, nela a grande sacada da modernidade: **o disciplinamento dos corpos dos indivíduos.**

Segundo Deleuze (2005, p.46) o diagrama vem nesse contexto como uma “[...] exposição das relações de forças que constituem o poder [...]”. Sendo assim, é possível notar que a diagramação não faz nada de inédito ou único na sociedade-disciplinar se compararmos às demais sociedades, como as sociedades primitivas, por exemplo. Ou seja, parece que todas as sociedades tiveram o(s) seu(s) diagrama(s) operando sob diversas “relações de forças” para constituição do poder (seja político ou histórico). Vamos inserir um breve exemplo para explicar melhor.

O povo hebreu pode ser considerado muito mais como uma sociedade montada sob rede de alianças. Com essa hipótese estamos numa linha diferente do tipo de sociedade estudado por Lévi-Straus (2008): sociedade estruturada no parentesco.

O que vem ao caso nisto, para ambas as hipóteses: dificilmente se poderia deixar de diagnosticar essa maneira de fazer funcionar o poder, ou seja, a constatação do diagrama. Por outro lado, e independentemente de ser uma sociedade com estrutura fechada, inflexível, ela é uma sociedade que apresenta uma rede complexa do poder. É por isto que não pode ser apenas uma sociedade fundada na estrutura de parentesco, porque também se pode constatar, arqueologicamente, saberes que estão sendo atravessados nas relações de forças, lutas e táticas de resistência.

O melhor a ser pensado é que temos aí nesse marco uma sociedade que conduz o poder, para tanto, utiliza-se de técnicas desse *poder-em-exercício* – mas um *poder-termo* como vem sido tratado por Foucault (2008b, p.4): “um poder que não se funda em si mesmo” e também um poder que não “se dá a partir de si mesmo.”

Dessa forma, uma doença como a lepra, sob prescrições sociais em nome da “pureza” social-moral do povo, depois de minucioso exame físico no corpo do suposto leproso, recebe o ato enunciativo do sacerdote (Lei de *Moisés*):

Quem ficar leproso, apresentando quaisquer desses sintomas, usará roupas rasgadas, andará descabelado, cobrirá a parte inferior do rosto e gritará: “Impuro! Impuro!” Enquanto tiver a doença, estará impuro. Viverá separado, fora do acampamento. (LEVÍTICO, 13:45-46)

Esse diagrama-exemplo permite notar o surgimento de estruturas duplicadas: estrutura de exclusão e estrutura de inclusão. O modelo de exclusão do leproso estabelece razões suficientes para a sociedade pura.

Mas talvez o maior exemplo do atravessamento do poder (desse diagrama e dessa concepção de sociedade), no seio do povo hebreu, seja a figura do **movimento difuso**. Muitas vezes é um movimento ilógico (pois percorrem um espaço estrategicamente mau escolhido, não fazem economia do tempo de peregrinação e usam um espaço muito maior). O movimento difuso do povo hebreu através da marcha, das peregrinações, mostra o seu estilo nômade (ou beduíno): levantamento das tendas provisórias fincadas nos diversos territórios em que peregrinavam.<sup>20</sup>

Entretanto, o que mais interessa a Foucault, especificamente, são aquelas **estruturas de exclusão**, definidas também nos diagramas modernos, estruturas absorvidas nos internamentos desde a era clássica. Mesmo que a lepra e o leproso tenham sido apagados da memória moderna, só prevalecendo até o início da era clássica, sua estrutura de exclusão permanecerá com outros caracteres, aparecerá inovado, por efeito de tudo, e nessa inovação, aparecerá o que Foucault (2007, p.8) chamará de fenômeno da *loucura* da Idade Clássica.

Fato curioso a constatar: é sob a influência do modo do internamento, tal como ele se constitui no século XVII, que a doença venérea se isolou, numa certa medida, de seu contexto médico e se integrou, ao lado da loucura, num espaço moral de exclusão. De fato, a verdadeira herança da lepra não é aí que deve ser buscada, mas sim num fenômeno bastante complexo, do qual a medicina demorará para se apropriar.

Temos aqui, portanto, um exemplo da máquina concreta do internamento, e como ela surge da máquina abstrata, da tecnologia social, da diagramação, *em nome da ordem social*. Porque o internamento é sempre secundário, deriva de uma função que é primária. “O internamento dos loucos é feito segundo o modo do ‘exílio’ e o

<sup>20</sup> Foucault não estuda sobre o povo hebreu, nem Deleuze. Deleuze chega a citar algo sobre as sociedades primitivas sem tampouco nominar alguma qualquer, como nesse caso, pode fazer.

modelo do leproso; o internamento dos delinquentes [sic] se faz no modo do ‘enquadramento’ e tendo por modelo o empestado.” (DELEUZE, 2005, p.52)

A partir desse ímpeto modelar, deflagrado, fração por fração, no tempo-espaço vivido pela sociedade moderna - e na sociedade clássica - capaz de internar, no século XVII o louco como alienado e no século XVIII o leproso como excluído – é que surgirão novas inserções históricas; estas ocuparão esse espaço simbólico de habitação do excluído.

Logo, os discursos lentamente progrediram desses modelos de exclusão, não mais no molde do simples alarme e fatídico sinal, quando se declarava a lepra na cidade, mas através de esquemas disciplinares que “pestilizarão” os leprosos – eles serão enquadrados. Então o século XIX modula a função do enquadramento ou como diria o próprio Foucault (1987, 165) aplica o seu “quadriculamento”.

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p.163).

Observando essas estruturas (históricas, sociais e econômicas) que reproduzem modelos de exclusão – do internamento do louco – é de outro modo que Foucault (1987, p.165), diferentemente da era clássica, procurará comparar a moderna estrutura de exclusão do “louco”, na figura do **panótico**, ou seja, modelo-centro penitenciário ideal desenhado pelo filósofo Jeremy Bentham em 1791. Assim, Foucault (1987, p.165) cita sobre o modelo: “[...] é a figura arquitetural dessa composição”. Enfim, é o modelo moderno da diagramação da peste na cidade.

O panótico é o desenho real e arquitetural da visão privilegiada, quando se tem a visão do ponto mais alto (ou estratégico) da vigilância. O panótico serve ao sistema não somente das prisões, mas também para o hospital, o hospício ou a escola. Serve em todo caso para uma instituição controlar os seus sujeitos, enquadrar seus indivíduos.

Resguardadas as semelhanças, precisamos definir melhor sobre as diferenças entre as sociedades estudadas (*primitiva e moderna*). Diferença que vem dessa composição da cidade pestilenta na *Idade Clássica*, por sua vez, bem antes, diferença das sociedades primitivas do tipo povo-hebreu que também tinha o seu modelo de exclusão - baseado na constatação da lepra no acampamento, ou seja, os modelos de exclusão – no sentido de internamento - não pontuam a diferença em nenhuma sociedade, ou melhor, o internamento é secundário à sua função.

A diferença da sociedade moderna (século XVII e XVIII), nessa comparação, é que ela cria a sociedade do modelo do panóptico (de Bentham): uma **sociedade disciplinar**. Significativamente as diferenças estão presentificadas nesse *programa disciplinar*, e aqui, nos interessa algo, compreender o panóptico como metáfora da escola que se estabelece em sua imponente arquitetura - se não imponente estratégica - para “[...] fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p.171).

Em resumo, o funcionalismo da máquina concreta escolar traz consigo alguns tipos de funções<sup>21</sup>, como cuidar, abrigar, vigiar, alimentar, educar e disciplinar, ou melhor, essas funções produzem práticas interrelacionais complexas, como no panóptico - essa diferencialidade do programa disciplinar - para atingir o corpo do indivíduo, entretanto, é assim que se estabelece a conexão da maquinaria abstrata com a maquinaria concreta, da tecnologia com a técnica, da ordem social com espaço institucional, ou seja, na forma de ver, para tanto, tem que vigiar todos os indivíduos, tem que espionar em todo tempo “[...] onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira” (FOUCAULT, 1987, p.171).

A arquitetura do panóptico, operando numa multiplicidade de indivíduos qualquer para realização de tarefas, retrata a sociedade *moderna-disciplinar* tendo como função

---

<sup>21</sup> O micropoder encontra várias modificações dentro do esparso trabalho de Foucault, poder-disciplinar, bio-poder; adiante ele estudará o poder-pastoral e tentará entender melhor esse jogo do poder que se aplica duplamente a um rebanho (um coletivo) ao mesmo tempo em que contempla o indivíduo: cuida, protege, orienta, controla sua alma, etc. O poder-pastoral é abordado nas aulas no Collège de France (1977-1978), quando Foucault percebeu novas tramas do poder. Destas aulas, surge o livro *Segurança, Território, População* - e me parece que este tipo de poder é bem aplicável ao saber pedagógico.

atuar para o que se chama de *assujeitamento* dos corpos dos indivíduos, diminuindo as resistências em sua condição política e aumentando sua utilidade, pois os corpos dos indivíduos tornam-se - o mais possível - dóceis e úteis, seja na fábrica, no hospital, no presídio ou na escola.

Esse assujeitamento do corpo fica caracterizado não somente pelas ações dos programas disciplinares, como veremos depois. Então Foucault perceberá outros modos dessa emblemática microfísica do poder que subjetiva as almas dos indivíduos, no sentido que o termo tem no pensamento foucaultiano.

Segundo Foucault (1987), no caso da escola moderna (como a escola de província ou a escola cristã) justificava-se, neste contexto do século XVII, sua funcionalidade para educação espiritual, para cuidar dos pobres, para ocupar os ociosos e para qualificar o trabalho industrial. No último exemplo, trabalho industrial, já no século XVIII, a tecnologia social (na flexão para uma ordem social) agiu intensamente buscando a positividade da força de produtividade e do desenvolvimento da criança, aumentando sua utilidade como *indivíduo*.

Entretanto, para justificar ações do trabalho infantil, é formada uma espécie de imaginário social que torna a criança potencialmente capaz de sair dos confins da marginalização, capaz de competir, futuramente, nas grandes indústrias. Mas o que está no jogo é o fato da criança poder se desenvolver nessa função especial e de poder difundir, transmitir, novos discursos-conhecimentos que se permita configurar um novo tipo de organização social. Na verdade, temos aqui um programa disciplinar do *poder-disciplinar* da sociedade moderna funcionando para indicar o “sucesso” dessa criança, inventar uma infância para essa criança, fabricar um indivíduo-criança nessa infância.

Nessa parte do trabalho pontua-se um objetivo que pode ser feito a partir da pertinente questão: Há alguma dúvida depois dessas provas que evidenciam o surgimento da *criança-infância* como **construção histórico-social**, de que não o seja?

### 3.2 DISCIPLINAMENTO

Para definir esse sistema,  
distinguiremos suas três características principais:  
a vigilância constante,  
a delação erigida em princípio de governo e em instituição,  
e a aplicação ampla de castigos corporais.  
(Philippe Ariès, séc. XIV ao XVII)

Quando Silva (1998) propõe analisar discursos-textos produzidos por educadores brasileiros<sup>22</sup> para apontar qual relação há no pensamento e na prática da disciplina educacional, traz um artigo-texto intitulado “*Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina*” a fim de refletir e analisar as produções pedagógicas relativas ao assunto.

Na verdade, considerando o tempo dessa crítica, o autor pretende provar as produções sobre a disciplina: se elas estão compatíveis com a prática educacional, ou não (no sentido de regulação, normatização e organização interna desse sistema).<sup>23</sup>

Em princípio há de se concordar com Silva, as teorias que veiculam produções nesse campo, conjecturam sobre desfechos que parecem piorar a realidade educacional, ou seja, se são escolhas que se fundamentam mal, que compreendem mal e que aplicam pior ainda às práticas educativas, logo, são perniciosas.

Mas o autor (SILVA, 1998) busca especificidades para intuir as razões que se atualizam no campo empírico das produções (através de artigos, conferências, livros e teses) a partir de duas linhas: uma, a que vem da **influência psicológica** (escolanovista) e outra, a que vem de **linha filosófica** (microfísica do poder). Abrimos um parêntese nesse ínterim a fim de nos concentrarmos na segunda linha foucaultiana.

Desse modo põe em relevo, ao longo das linhas do artigo, a dissertação que trata sobre a temática de *vigilância, punição e depredação escolar* assim como reflete,

<sup>22</sup> No capítulo anterior, vale lembrar, a pesquisa tentou desenvolver essa intenção com o subtítulo *Discurso educacional*, quando ali, foi apresentada uma breve perspectiva dessa crítica pedagógica só que forma generalizada.

<sup>23</sup> Nesse caso singular ele faz apontamentos deduzidos da dissertação *Vigilância, punição e depredação escolar* de Áurea Guimarães (mais em frente essa dissertação torna-se em livro).

nesse aporte, algumas excursões com Foucault. Na verdade, Silva (1998) pretende mostrar como a autora – e também outros autores que se aventuram nessa linha foucaultiana – podem apresentar desempenho inadequado para com o trato e aplicabilidade à Educação de tais estudos, no sentido mais político do sistema.

Concordamos quando se diz privilegiar o livro *Vigiar e Punir* e a temática da disciplina (embora Silva lembra-nos outros textos, não livros, que são usados fora do seu contexto original, por exemplo, *Microfísica do Poder* e *Soberania e Disciplina*).

Há também anuência com Silva sobre a questão das possibilidades em pesquisas da Educação com Foucault. É preciso mesmo certa cautela quanto à sua aplicabilidade. Na falta disto, algumas produções podem ser consideradas inúteis e difusas.

Assim, recentemente (ao tempo de escrita desta pesquisa) Veiga Neto (2010) pôde produzir um ensaio tentando complementar, no seu dizer, **Dicas**, sobre as poucas produções metodológicas que tratam essa intersecção com *Estudos Foucaultianos-Educação*, à medida que destaca também (lembrando Bourdieu), ser um tanto quanto duvidoso refletir o “caráter metodológico” sobre os textos que transgridem e ultrapassam o limite social, como nesse caso especial dos escritos de Foucault.

À proporção que Silva pretende mostrar a má apropriação e a má interpretação do pensamento foucaultiano no campo da educação, parece chamar a atenção para o fato de que a obra esparsa de Foucault é polêmica e “ademais complexíssima”.

Mas parece que Silva deixou de lado alguns aspectos considerados importantes no pensamento de Foucault: a concepção do caráter *genealógico* - e a questão do aspecto arqueológico - nas produções do saber-poder. Ambos comprometem as finalizações teóricas de qualquer produção, mesmo a de caráter crítico. Inclusive, é desse enfoque que o filósofo francês formula teorizações sobre escola (e presídio, hospital, fábrica). A sociedade moderna disciplinar emana destas teorizações.

À maneira que Silva racionaliza sobre certos fragmentos (em forma de apud's), ideias de terceiros, parece saltar de seu texto o fato de não ter compreendido alguns



termos de Foucault. Silva sistematiza supostos conceitos e parece defini-los como *Teoria, Método, Disciplina, Autoridade*, etc. Mas isso muda os fatos à medida que Foucault tenta a todo tempo se deslocar da História e da Epistemologia (epístêmes), por efeito, o filósofo procura escapar a qualquer sistemática que evita transgredir essas práticas coercitivas do sistema penitenciário para pensar a ética do sujeito.

Se tivesse notado isso, Silva teria percebido que o pensamento foucaultiano é distendido para outro campo ou teria observado que o pêndulo do saber fica inclinado para o que deveria ser/fazer uma genealogia da escola, por exemplo, assim como foi feito no caso da fábrica, da oficina, do hospital e da prisão. Então poderia pensar, por exemplo, constatar se as instituições modernas tinham função a fim de controlar (ou normalizar) os indivíduos para evitar o descontrole social (a anarquia).

Essa missiva de Silva (1998, s/p) parece optar outro caminho, o da apologética: “O poder e a autoridade são internos e inseparáveis do processo educativo no qual interferem consciências que dirigem e regulam as ações”. Além disso, parece que não articulou bem o pensamento de Foucault quando cita:

Exorcizar o poder e a autoridade, esvaziar as ações humanas e as ações educativas do conteúdo representado pela necessidade de direção e controle [...] é esterilizar as mesmas e mergulhá-las na intransitividade, na abulia; é condená-las a ser um arremedo ligeiramente melhorado da atividade animal. (SILVA, 1998, s/p)

São raciocínios que em geral implicam numa difícil relação com o pensamento de Foucault. Pois traz a lume a questão das possibilidades (e dos critérios) para se aplicar Foucault à Educação – se é que isso tem mesmo que ser feito! Nesse caso, o que se quer dizer, ao se tentar articular qualquer crítica que se pensa ter aplicado às produções pedagógicas, desconsiderando o *caminho genealógico-arqueológico* do *saber-poder* cunhado por Foucault, parece um grande descompasso.

Pois se Silva (1998) pensa faltar esse “conteúdo político da educação” à medida que critica as produções pedagógicas que pesquisam sobre a disciplina, não nos parece razoável concernente ao Foucault ético. Inclusive, há muitas inserções com o pensamento de Foucault - e outras de igual relevância com o pensamento de

Habermas; só para citar alguns exemplos de possibilidades práticas.<sup>24</sup> (Felizmente as discussões progrediram a este tempo de escrita do artigo com objetivo de superação.)

Sob tais considerações (citadas anteriormente) recoloco a especificidade histórica de Vigiar e Punir e passo a (re) discutir essa noção do disciplinamento (e disciplina).

A obra faz um diagnóstico da disciplina na sociedade moderna do século XVIII e XVIII, diferentemente daquela ordem feudal que estabelecia o controle pela exclusão dos poucos abastados à posse das propriedades. O que está em jogo é inverter o sentido feudal com a nova ordem social emergente. A questão se põe de forma enigmática (diferente) para *saber-poder* incluir a nova classe social (burguesia) a fim de que ela tome posse da propriedade e bens.

É, pois, uma questão de “direito” – não de direitos humanos, mas de direitos aos bens - sobre os bens. Como incluir (conceder o direito), essa é a formulação, para essa nova classe de produtores e trabalhadores livres para o mercado moderno? Maranhão (2006, p.4) completa que:

A constituição de grupos humanos produtivos e crescentemente numerosos reunidos, pela lógica fabril, industrial, seriada, em espaços habitacionais e urbanos cada vez mais ocupados [...] faz da cidade e dos demais aparelhos [...] emergirem, prática e simbolicamente, como espaços a regular ‘tal potencial’ de descontrolo, desorganização, enfim, desordenação ou anarquia.

História estranha essa de descontinuidade relatada em *Surveiller et punir*. pois conta-se uma história diferente das práticas de violências nas prisões. Diagnóstico diferente dos “fracassos” e “sucessos” do sistema penal francês nos séculos XVII e XVIII (inclusive, também, dos sistemas: inglês e americano).

---

<sup>24</sup> Nota-se um tom forte nas considerações de Silva (1998): “Particularmente no que diz respeito à disciplina, o vírus ao qual nos referimos ajuda a generalizar o caráter fraudulento, de contrafação, que caracteriza hoje nossa educação, não só a formal, mas, também, a informal. Contribui igualmente para a perda constante de eficiência das escolas no que diz respeito à realização de sua dupla função: a técnica e a política.”

Na verdade, a obra faz um recorte social e espacial diferente que contempla as ilegalidades e a conjuntura da formação da delinqüência com seu efeito modular da criminalidade; é, pois diferente como esses saberes flexionados na delinqüência puderam se articular conjuntamente com esses poderes sobre os tipos de criminosos produzidos pelo binarismo saber-poder.

Diria mais, é diferente ao interagir como as prisões servem (em tolerância) à classe dominante e estabelecem critérios “justificáveis” – adestramento dos corpos que ficam dóceis e úteis - para dominação; como tem essa prisão espécime de laboratório contando seu “fracasso” de duzentos anos (para devolver o preso reabilitado à sociedade) paradoxalmente com o seu “sucesso” (no estudo da delinqüência) dos saberes que se acumulam daí para organização da delinqüência como tática política de submissão; enfim, como dessa delinqüência se tem um sistema penal centrado na prisão representando “um desvio de ilegalidade, para os circuitos de lucro e de poder ilícitos da classe dominante” (FOUCAULT, 1987, p.233).

O que *Vigiar e Punir* diz sobre a prisão faz contraste com a escola. Considerando que, segundo Foucault (1987, p.230), o sistema penal não serve para socializar as pessoas erradas, faz mais que tentar uma ortopedia do delinqüente; serve, na verdade, para tipificá-los como delinqüentes ou para classificá-los através do diagnóstico da delinqüência. Talvez seja assim que se deva pensar o sistema educacional, não para formar cidadãos, mas para normalizá-los.

O contraste dá condições de conjecturar que se as práticas de poder numa instituição de vigilância (como a prisão) podem se comportar noutras (como a escola) de maneira a compactar uma funcionalidade comum, a disciplina, então, o disciplinamento de um microcosmo tem relação direta nessa transversalidade com os fins desse poder.

Ainda mais se ponderarmos essa relação às tecnologias sociais servindo para deflagrar práticas do saber-poder, como se pensa ser um poder do *macro* ao *micro* – descentramento inviável para o poder que se encontra nas periferias do aparelho estatal. Mas os adensamentos foucaultianos dessas questões não tornariam as

produções pedagógicas superficiais, conforme aferiu e se contradisse Silva na análise do seu artigo. Exceto se o pesquisador compreender a aplicação do sentido *genealógico* dado por Foucault aos seus escritos em *Surveiller et punir*.

Incluiria nessa temática uma simples constatação sobre o quanto Vigiar e Punir cita a escola. Poderia ser um apanhado rápido dos dizeres de Foucault articulados com sua reflexão genealógica, ou seja, a fim de perceber o modo como pensa a escola - sem nenhuma intenção para “expirar” todas suas citações, ou, mesmo para dar uma pseudo lógica, linear, sistemática e cronológica a todas elas. Isso parece ser uma ferramenta original para a prática da disciplina.

É na terceira parte<sup>25</sup> que ele desenvolve e aprofunda o conceito de *disciplina* na sociedade moderna, como dito noutra lugar, grande sacada do desempenho do poder remetido a uma microfísica na sociedade-disciplinar-moderna, aí, segundo Foucault (1987, p.121) temos os detalhes quase levados à exaustão.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Nesse contexto, a prisão, modelo do panótico, já não se privilegia como o grande encarceramento moderno, ou seja, como o único lugar para capturar a totalidade dos detalhes (de vigilância), pois temos a escola, o hospital, o quartel e a oficina, instituições modernas que, uma vez interceptaram as ações da família, as ações do internamento dos alienados, e, puderam ficar atravessados pelo poder dos detalhes (dos corpos, dos movimentos, das ações).

Percebe-se, portanto que os discursos não se fixam estritamente numa diagramação de certo agenciamento (família, internamento, instituição), pois eles pululam, eles refazem-se, ou seja, os discursos estão em andamento, no impacto, no embate.

---

<sup>25</sup> Trata-se da temática sobre a *Disciplina*, várias das citações acompanham o Cap. I: *Os corpos dóceis*.

Entretanto, a prisão nasce também como substituta dos grandes espetáculos para punir os criminosos (fim do século XVIII e início do século XIX), graças ao **poder-de-disciplinar** que se formava desde o grande “encarceramento” – claro que com passos morosos, lentos, difícil de delimitação - e no caso dos colégios e dos quartéis, esse encarceramento adiantado, como diz Foucault (1987, p. 122), “mais discreto”, já construía os dispositivos do *saber-poder* sobre o indivíduo do século XVII.

Então observamos ainda que o poder disciplinar é espacializado na prática histórica-social do século XVII e XVIII, mas dentro da lógica dessa transversalidade, dessa descontinuidade temporal - entre os sujeitos, pontos, linhas – e vem como um poder emergentemente *especializador* no intento de se indicar a posição dos sujeitos nessas redes de relações:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar, filas de alunos nas sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 1987, p.125).

Mais uma vez o **poder-disciplinar** refere-se ao lugar que faz “[...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p.126). É um poder milimétrico das ações específicas dos indivíduos operacionalizado por execuções sucessivas e planejadas dos exercícios que definem seu nível ou categoria.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 1987, p.135).

A escola não abandona *os exercícios* como simulacro desse nivelamento e categorização do indivíduo, (o poder) apenas delata o sentido do disciplinamento, pois: “Antes de tomar essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa

história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias – às vezes ritual de iniciação, cerimônia preparatória, ensaio teatral, prova.” (FOUCAULT, 1987, p.137)

A formação complexa da escola para garantir à multiplicidade de indivíduos (crianças, infantes), combinadas em *temporalidade*, *etariidade*, para *produzir*, para dar *resultados*, engendra-se num tipo de **panta-ocupação** desse fim utilitário, isto é, será ocupado em todo tempo.

Nesse sentido: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.” (FOUCAULT, 1987, p.140)

Chega a impressionar o trato fino dado por Foucault ao poder disciplinar agindo microfisicamente para conseguir se impor, para se exercer no comando, e se assim o faz, terá como foco o *corpo* do indivíduo, lugar do embate desses sinais rápidos, codificados e representativos (de comando), aliás, para ser capaz de resultar na obediência automática do indivíduo.

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1987, p.140).

É assim que Foucault (1987, p.143) definirá o poder-disciplinar como poder que gera o sucesso<sup>26</sup>, que é positividade. Enfim, o poder que diz “sim”, aliás, uma vez *fabricando* indivíduos, talvez sua maior produção, o indivíduo. O poder faz dele objeto e instrumento de seu exercício, entretanto, este não é um tipo de poder que atua como a velha maneira do **superpoder** do Rei, do Soberano (Idade Média e Clássica), pelo contrário, os dispositivos desse poder-disciplinar se exerce à maneira

---

<sup>26</sup> Entretanto não é um sucesso sem **resistência**, no caso das crianças, a resistência acontece desde suas tripudias, aos trejeitos dos seus corpos, às caretas muito bem esboçadas na desconfiguração da fisionomia facial até, ações como brigas, xingamentos, faltas, “matanças” de aulas, atraso na hora do intervalo, etc. A própria violência entre elas, a depredação, a revolta contra os professores, etc... são sinais da resistência que deveriam ser pesquisados à medida do disciplinamento sobre elas.

modesta e desconfiada, ou como diz Foucault (1987, p.143): “[...] funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.”

Ao apontar alguns dos instrumentos de sucesso do poder disciplinar<sup>27</sup>, como a hierarquia, mais uma vez Foucault (1987, p.147) se reporta à escola (e fábrica, oficina, hospital), ou melhor, mostra como acontece o instrumento de vigilância na educação: através dessa relação pedagógica atravessada pela microfísica do poder disciplinar: “A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.”

Portanto, a partir dessa breve e sucinta exposição do poder-disciplinar articulado ao saber-poder instituído na escola, nesse sentido genealógico dado no trato das questões práticas, históricas e sociais do poder disciplinar na era moderna – e dentro da perspectiva do pensamento foucaultiano em *Surveiller et punir* – pode-se afirmar que o filósofo não desloca a escola para fora da trama, pelo contrário, dentre outros lugares-agenciamentos dos indivíduos (fábrica, hospital, oficina), ele a insere.

Observamos também, o fato singular de que os indivíduos envolvidos - uma vez capturados, docilizados e utilizados - dessas técnicas específicas que atuam em seus **corpos-almas**, estão sempre atravessados pelo contágio do *micropoder* em todas as relações práticas. Na verdade, é uma microfísica do poder exercível, dependendo muito da posição estratégica e tática em que ele é exercido, ponto a ponto, linha a linha. Nesse seguimento, o *micropoder* é produtor dos saberes e dos poderes e os quais - e uma vez - reduplicando-os, terá como alvo não somente a invenção desse próprio indivíduo, mas infiltração nas formações discursivas, ou melhor, o poder opera no sentido da modulação das subjetividades (corpo-alma), nos dispositivos dos discursos, nos dispositivos de verdades, assim, o poder inventa o real.

---

<sup>27</sup> Cap. III: *Os recursos para o bom adestramento*, terceira parte desta obra.

### 3.3 DOCUMENTAÇÃO

Toda publicidade é uma mensagem:  
 comporta, de fato, uma fonte de emissão,  
 que é a firma a que pertence o produto lançado (e elogiado),  
 um ponto de recepção, que é o público,  
 e um canal de transmissão,  
 que é precisamente aquilo que se chama de suporte de publicidade...  
 (Barthes)

A publicidade da escola contemporânea não é um lema da transparência. Ela estabelece como base do conhecimento interno toda uma materialização ou é a fixação material desse conhecimento através da documentação administrativa. São documentos que estão dispostos - e à disposição - para avaliações, consultas, estudos e provas. Certamente, eles justificam muitos atos, defendem variadas ações ou explicam as vicissitudes dos fatos ocorridos no cotidiano institucional.

Nesta escola, a documentação institucional está atravessada por aqueles instrumentos simples que opera a transversalidade do poder disciplinar a fim de aplicar seus controles sobre os indivíduos (e sobre a vida, no sentido de organização social), ou seja, a arquitetura dessa documentação abarca as normas, regras, regimentos, estatutos, ocorrências, atas, anotações, ofícios, memorandos sem se contar com a importância do currículo.

A lista não para, ela continua com os projetos (pedagógicos). Enfim, há uma culminância na documentação e ela fica atravessada nesse disciplinamento, facilmente observável. Nesse caso, quanto mais é quantificável através de instrumentos estatísticos, numéricos, maior é o *conhecimento-matematização* do real escolar.

Mas parece ainda que a documentação, aparentemente, mais voltada para o lugar fechado do território escolar, não consegue ocultar uma dupla função: **tecnologia social e técnica concreta** de controle institucional. Ambas servem para conduzir o disciplinamento hierárquico das funções, e nesse caso, não nos interessa tanto fazer uma análise econômica ou sociológica das técnicas - *macrossociológicas* e *microsociológicas* - de uma dada instituição estatal, tampouco afunilar a quantificação documentária. (Essa pesquisa tem caráter bibliográfico e com ênfase qualitativa.)



O que nos interessa aqui é seguir o viés do que Foucault (1987, p.187) pôde constatar quando se referiu às semelhanças das funções das técnicas, pois constata com admiração que: “[...] a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1987, p.187)<sup>28</sup>

Obviamente, torna-se claro que a prisão<sup>29</sup> intensifica muito mais essa visão total, através da disciplina incessante, ou seja, “[...] a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é ‘onidisciplinar’.” (FOUCAULT, 1987, p.198)

Entretanto, se encerra nesse grande enclausuramento prisional - sob exigência mais rigorosa do interesse estatal, que preza a ordem da sociedade, funções específicas da documentação, a saber, duas: uma **administrativa**, operando seu funcionalismo e outra, **intra-psicológica**, operando nos indivíduos “presos” normatizações. Segundo Foucault (1987, p.210)

[...] o Panótico penitenciário é também um sistema de documentação individualizante e permanente. No mesmo ano em que se recomendava as variantes do sistema benthamiano para construir as prisões, tornava-se obrigatório o sistema de “conta moral”: boletim individual de modelo uniforme em todas as prisões, e no qual o diretor ou o chefe dos guardas, o sacerdote, o professor são chamados a inscrever suas observações a respeito de cada detento [...]

Percebe-se que não é uma documentação *sistema-de-registro* específico da instituição, pelo contrário, são sistemas de monitoramento que extravasam o recorte institucional fechado (*máquina-concreta*) e que circula, hierarquicamente, com outros modos de controle social (*maquinaria-abstrata*).

No caso da prisão, a documentação tem função produtiva dos saberes sobre os indivíduos infratores da ordem social, uma vez presos, são observados

<sup>28</sup> Terceira parte, Cap. III: *O panoptismo*.

<sup>29</sup> O Jornal o Globo (acesso em 03 abr. 2009) exibiu a impressionante história da escola que foi feita no ambiente de uma prisão desativada: “Apesar do esforço das professoras em tentar disfarçar o antigo ambiente, é dentro de uma cela, que as crianças aprendem a ler e a escrever. Mas antes de ensinar as primeiras palavras, foi preciso convencer os alunos a estudar atrás das grades.”

individualmente para *saber* sobre ele, para *poder* sobre ele, mas dentro da lógica da delinqüência, aliás, a delinqüência – no observatório político – é somente possível pela prisão em seu benefício social maior, seu próprio sucesso: especificá-la, para um diagnóstico.

Talvez seja possível comparar esta teorização prisão/delinqüência com a teorização escola/indivíduo a ser corrigido, ou, escola/docilização dos indivíduos.

Entrementes, nesse estudo das prisões, os instrumentos do poder disciplinar ficam presentificados através do monitoramento administrativo e intrapsíquico - da instituição e dos indivíduos – dissimulando intenções oficiais (ou ocultas) dadas nessa complexidade prática do poder, desse limiar, se explica intenções vindas da atração de alguém, ambicionado por alguma recompensa, ou, se escusa ações outras pelo receio do castigo, ou seja, em tudo isso

Pressupõem também a organização de um sistema de documentação cujo centro se constitui pela localização e identificação dos criminosos [...] utilização de fichas e boletins individuais, que permite facilmente integrar novos dados e ao mesmo tempo, com o nome do indivíduo procurado, todas as informações que poderiam ser utilizadas (FOUCAULT, 1987, p.233).

Foucault (1987, p.143), bem antes de marco das interferências ou cruzamento da documentação, mostra com relevância a positividade do poder – ou, o sucesso do poder disciplinar, pois “se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.”

Se a visão *hierárquico-administrativa e política* exaurir-se de todos seus juízos morais e pretender ver a multiplicidade de indivíduos agenciados no diagrama escolar, para fins práticos de resultados, precisa fazê-los produzir, precisa, antes de tudo, docilizá-los. Enfim, pretenderá adestrá-los, não obstante, poderá chegar ao “sucesso” desejado: ordem, organização, produtividade, politização e rarefação das resistências dos sujeitos contrários: ele terá que ser enquadrado.

Enquadramento, quadriculamento, nessas produções quase que jurídicas. Nesse caso, uma lei mais ampla terá por função o monitoramento do programa disciplinar:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996)

Amplitude que desce ao subnível, nessa lógica da verticalização capaz de instituir uma Proposta Política Pedagógica (**PPP**). “Apresentaremos neste documento/síntese, os caminhos que trilhamos e a opção teórico-filosófica feita para a Educação Municipal” (JAGUARÉ, SEMEC, p.5).

Não é por acaso que acontece por aí o forte impacto dessa verticalização da documentação. Mas se tal impacto reflete um poder central, de cima a baixo, poder-propriedade, poder estatal, por outro lado, elidido dessas estruturas, reflete também o poder que se exerce no disciplinamento e na trama dessa documentação.

Aliás, dessa analítica celular e microfísica do poder, a noção do governo dos corpos, inclusive desse diagrama do agenciamento escolar, é também o governo que se lança por estratégias e táticas através dessa atualização que atinge maior amplitude, alcança, portanto, um corpo mais abstrato, permitindo-se falar em uma *biopolítica* (*poder sobre a vida da população*), uma *política normativa* (*poder normalizador*) e uma *política disciplinar* (*microfísica dos corpos*).<sup>30</sup>

Mas a documentação não para por aí, é necessário definir ainda mais o preenchimento espacial e temporal de cada indivíduo no cotidiano escolar.

Surgem regras ou normas que são justificadas na nobre ação educacional (educar, ensinar, aprender, experienciar, refletir, participar, etc.), normas que operacionalizam o “bom” funcionamento, pois estas atuam sobre os diversos atores da escola, mesmo que apareça (e pareça) para normalizar, para focalizar, principalmente, as crianças, a infância que se faz na escola: “Para garantir uma convivência social harmônica [...] (alunos e equipe escolar) estejam atentos e dispostos a observar e

---

<sup>30</sup> Artigo esta tríade a partir de Veiga-Neto (Informação verbal).

atender direitos e deveres necessários para a vida em sociedade [...]” (JAGUARÉ, 2008).

Documentação escolar operacionalizando o olhar hierárquico (Leis Federais, Estaduais, Municipais – e seus reflexos internos na instituição). Documentação funcionalizando o preenchimento modular das premeditadas ações desses diversos atores nesse espaço-tempo social: os corpos compostos nesse quadriculamento.

Em resumo, documentação que é instrumento para docilizar e utilizar os corpos, além de agir como técnica de subjetivação dos indivíduos; tornando-se, portanto, tecnologia social, à proporção que toda essa documentação é vista também como a base-referência para se rememorar os aspectos da normalização; aliás, é um tipo de autoridade textual que se apresenta como parte dessa anatomia política da instituição-escolar.

É um esqueleto excessivo de cruzamento de documentos, mas que nas práticas combinadas do poder, age pela via de uma focalização *intrapsíquica* nos corpos dos indivíduos e mesmo age, em princípio, sem aparente definição ou construção da realidade individual, pois age em outro nível, no coletivo, na massa global, são feixes e redes de um poder que evita também os conflitos, que burocratiza as relações práticas de visibilidade da força, que permite hierarquizar e tentar dirimir as resistências.

Ademais, a documentação age microfisicamente como um tipo de poder que elide um controle ou domínio puramente pessoal (como era o caso do Rei na Idade Média), e se não é mais um poder exatamente pessoal e centrado, se não é apenas instrumento de docilização dos corpos e indivíduos, é também um poder atuando na vida, na população, na coletividade escolar (biopoder, no sentido também de biopolítica).

O que ainda nos chama a atenção na documentação escolar nessa reflexão sobre sua gênese, é exatamente o que não aparece, desde quando foi pensado e montado, desde quando se insurgiu lá das suas condições, numa pergunta: Quais são as intenções práticas dessa construção?

Ademais, parece que sua funcionalidade disciplinar - e bio-poder-popular - se exerce numa mecânica reprodutiva dos saberes sobre a infância, sobre isso que se chama de educação; tem também o atravessamento desse olhar hierárquico, muito menos ingênuo, presente nessa documentação que se lê, se estuda, se observa, se tenta cumprir, ou melhor, documentação que serve ao propósito modular (e modelar) de cada corpo-indivíduo, da multiplicidade (população) educacional.

O documento intitulado NORMAS DE CONVIVÊNCIA 2008, da EMEF “MARCIANO ALTOÉ”, aplica-se aos alunos, aos lugares da escola (salas de aula, refeitório, bebedouro, biblioteca, sala de informática, parquinho, quadra, pátio), contempla os horários (entrada, saída, intervalo, recreação), etc. Esse documento desenha o espaço, fragmentando-o e classificando-o, idealiza o “aluno normal” e ainda pressupõe a aplicação das penalidades para os “desvios” dos comportamentos dos corpos dos infantes (p.ex., diz o texto: “6. Suspensão da participação das oficinas por até duas vezes consecutivas em caso de mau comportamento [...] Se persistir o mau comportamento, perderá a vaga na oficina, sendo substituído.”). Na verdade, é um documento que define também a idealização do ator escolar (aluno, professor, diretor, servente, vigia, etc.), pois todos são “chamados” à validade e atualização prática do documento. (informação verbal)<sup>31</sup>

Fatalmente terá por sina um futuro coadjuvante da economia e produtividade desta mecânica que não é somente mecânica para o *saber*, mas também mecânica para o *poder*: objetivando resultados específicos que efetiva esse programa disciplinar.

Traçar as condições de possibilidade do documento supõe, então, mostrar como este dispositivo pedagógico é gestado nas tramas discursivas e nas relações político-institucionais que permeiam o campo da Educação Infantil. Como ele é tornado operacionalmente possível, como múltiplas relações de força, intrincadas e cruzadas, o conformam como um dispositivo de poder (BUJES, 2002, p.99).

Capaz de não apenas fazer o desenho do território escolar, de não apenas colocar cada pessoa em seu devido lugar, de não apenas pressupô-la ou mesmo fazê-la existir ali, a partir dessa força arquitetural que também se denomina documentação de regência administrativa exaustiva, para definir as ações ou para inibir (desestimular) certos comportamentos, assim, parece que é uma captura da realidade, uma estatização do tempo e do espaço, invenção dos seus atores,

---

<sup>31</sup> Em 2007 fiz parte de uma equipe que revisou e adaptou com pequenas mudanças, palavras, frases, o teor das normas de convivência da escola.

definição minuciosa e até previsível de suas ações distribuídas e previstas no espaço-tempo-institucional.

### 3.4 NORMALIZAÇÃO

É apenas tendo em vista o organismo  
que permito a mim mesmo  
algumas incursões no estudo da sociedade.  
(Canguilhem)

Quem diria que a escola tem relação com as normas da saúde sobre o corpo humano?! Nos próximos parágrafos voltaremos nossa atenção objetivando capturar algumas abordagens epistemológicas ou histórico-sociais que lidam com o conceito *normalização*, aliás, o que será mais bem desenvolvido nas próximas linhas pode ser disposto assim: Como a normalização, nessa pesquisa arqueológica e genealógica, acaba mediando o saber moderno? (da medicina, psiquiatria, história, biologia, pedagogia, etc.) Como normatiza os sistemas de pensamento no sentido de rarefação do discurso do saber especializado e denso nas camadas sociais?

Rememora-se nessa altura sobre como a arqueologia opta pelo saber ao se preterir da linha das epístêmes. Entretanto, é a escolha do saber fatalmente articulado ao poder, por isso, saber-poder. Pois o saber-poder “inventa” a realidade e põe os discursos em andamento e subsidia o aparecimento da verdade (jurídica, psiquiátrica, educacional). Ademais, eis que é um saber formulando novas práticas instituídas nesse atravessamento microfísico (e estratégico) do poder. Nesse sentido, qual é a relação que os saberes interceptam com a normalização?

Vamos adentrar nessa tentativa – do cruzamento do saber com a normalização – pensando-a a partir do legado epistemológico do amigo (influyente e admirado) de Michel Foucault: *Georges Canguilhem*.

Canguilhem (2007, p.236) traz no clássico ensaio sobre *O normal e o patológico* uma tensão dupla - entre fisiologistas e patologistas – na consideração da doença confrontada em sua concepção ontológica ao entendê-la “[...] como o oposto qualitativo da saúde, e a concepção positivista, que a deriva quantitativamente do estado normal.” Aliás, como lembra Roudinesco (2007, p.37), as discussões se

sustentam em duas tradições: uma de que a doença é um fato externo (micróbio ou vírus), outra de que é um fato interno (altera os humores). “Da primeira concepção decorre uma medicina ontológica, da segunda uma medicina dinâmica.”

Percebe-se que a tensão se encontra nessa difícil separação (*quantitativo/qualitativo*) que vem da concepção do patológico e do normal, tensão histórica, se ora era homogeneizada, se ora era variável, doravante, é ela quem dará condições para o surgimento das concepções entre duas teorias, dinâmicas ou funcionalistas, ou seja, as discussões quanto mais se acirraram, mais ainda puderam historicamente se bifurcar entre duas linhas de saberes, como dito acima, o saber da doença como fato externo (invasão de um microorganismo no corpo humano) e o saber da doença como fato interno (alteração dentro do próprio corpo humano).

Seguindo tais pistas, Canguilhem opõe-se à tensão histórica da medicina nosológica a partir das observações de Broussais (“princípio de Broussais”) e de Claude Bernard, que nesse meandro, articula filosoficamente o pensamento médico dentro da circularidade e do efeito do *Mesmo* – pensar ou refletir sobre o Mesmo é estabelecer o conhecimento como representação.

Voltando a Canguilhem (2007, p.17) ele cita que Comte<sup>32</sup> aplica o princípio de Broussais ao seu pensamento equivocadamente porque a verdadeira autoria pertenceria a Bichat<sup>33</sup>, antes deste a Pinel<sup>34</sup>. O princípio é: “[...] todas as doenças aceitas como tal são apenas sintomas.”

Independentemente da questão de autoria, ocorre que este princípio faz Comte entender os problemas sociais como fatos, em síntese, na verdade, o filósofo/sociólogo irá pensar que o patológico explica o normal.

---

<sup>32</sup> Filósofo e sociólogo francês do século XVII e XVIII que desenvolve a ciência positivista, nesse caso, ele não submete à metafísica ou à ontologia as causas dos fenômenos que podem ser submetidos às leis gerais.

<sup>33</sup> Anotomista e fisiologista Francês do século XVII.

<sup>34</sup> Médico francês do século XVII e XVIII (1745-1826) considerado por muitos o pai da psiquiatria.

O que está sendo contextualizado no pensamento medicinal são linhas de discursos. Nesse caso, os médicos da linha de François Broussais veem os sintomas como fatos da doença, isto é, essa linha refletia quantitativamente a doença como falta ou como excesso. A outra linha refletiria qualitativamente a doença como variação. “Ao contrário, Claude Bernard [...] vê no estado patológico uma alteração do estado normal, [ou seja,] parte do segundo estado para explicar o primeiro” (ROUDINESCO, 2007, p.37).

Desse modo são desenvolvidos os relatos sobre como os médicos procuraram entender os porquês de certos conceitos (normal e o patológico) e puderam tornar tais conceitos profundamente imbricados naquela concepção da ciência médica, bem como, a partir da própria lingüística (representação) na percepção das palavras do clínico, puderam representar em vários discursos (concepções, teorias, paradigmas). Enfim, puderam provocar o surgimento das multiplicidades do *Mesmo*: doença como desdobramento – concatenaram esses saberes dentro do campo medicinal, principalmente, saberes balizares entre experimentação e conceitualização.

Foucault acrescentava que *O normal e o patológico* era sem sombra de dúvida a obra mais significativa de Canguilhem, remetendo efetivamente, dizia ele, ao essencial do trabalho canguilhemiano: reflexão sobre a vida e a morte; valorização do status do “erro” e da racionalidade na história das ciências; insistência sobre as noções de continuidade e ruptura, de norma ou anomalia; atualização, no campo da medicina, das relações entre experimentação e conceitualização (ROUDINESCO, 2007, p.14).

Para nós, o mais importante vem desse apropriação conceitual, portanto, epistemológico - trato moderno, dado por Canguilhem, da palavra “norma”. Norma deixará de ter relação semântica com a palavra regra; norma e regra não serão mais as mesmas coisas: “A norma designa sempre uma medida que serve para avaliar o que está conforme a regra e o que a distingue; não está mais ligada à ideia de retidão, esquadro, mas de ‘mediana’ – a norma torna-se agora o parâmetro para opor normal/anormal, normal/patológico” (FOUCAULT, 1987, p.16).

Através da inegável influência do seu amigo Foucault (1987, p.149) citará a partir dessa concepção - epistemológica canguilhemiana do conceito “normal” - na terceira parte de *Vigiar e Punir*, quando trata da temática *Disciplina*, Capítulo II, o que



denominará de *Os recursos para o bom adestramento* como as frações sutis da normalidade cerceiam os corpos das pessoas:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

Isso se dá porque o disciplinamento dos corpos, nessa sociedade moderna e disciplinar, está sendo exercido dentro de um parâmetro que emana da normalização, ou seja, na medida em que o indivíduo corresponda à sociedade, que por sua vez, está abstraída desse conceito “normal”, e mais, sociedade que se faz nessa linguagem, que se espraia como discurso comum às diversas instituições, que se irradia nessa trama social, os indivíduos incompatíveis, ou, não correspondíveis a ela, restam por serem considerados como anormalizados (anormais).

Essa correspondência pode ser garantida somente se aplicados aos vários tipos de punições, inclusive, através de processos sutis, entretanto, o detalhe é importante, todas as punições direcionam-se ao corpo do indivíduo ou sua alma: “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 1987, p.153).

Mas vale notar que *Vigiar e Punir* não traz uma concepção da sociedade disciplinar do tipo clausura, ou confinamento como aquela que tentou prevalecer desde a Idade Clássica. Por efeito as instituições modernas - hospitais, hospícios, presídios, escolas, oficinas - trazem o fato bem pelo contrário, pois mostram como estão atravessadas pela microfísica do poder pondo em relevo, na rede, na trama, as estratégias e as táticas de um poder que perpassa os aparelhos e está desde os programas de disciplinas até ao funcionalismo de caráter disciplinativo, mediado pelo “poder da Norma”. (FOUCAULT, 1987, p.153)

Em paradoxo, o “poder da norma” parece obrigar certa *homogeneização do espaço social*, com a parceria da regulamentação. Portanto, é um poder individualizante, ou

seja, depois que estuda os desvios, vai classificar os tipos, fixar especialidades, ordenar, e enfim, vai situar os corpos dos indivíduos nos seus lugares que já são minuciosamente previsíveis. (É nesse contexto que surge a idéia do sujeito moderno).

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; estabelece-se para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais (FOUCAULT, 1987, p.153).

A temática da anormalidade foucaultiana vem retomada mais detalhadamente em seus cursos no *Collège de France*<sup>35</sup> ministrados nos anos de 1974 a 1979. Ali ele aprofunda os estudos sobre os *anormais* e traça as três figuras dessa anomalia a partir do seu nascimento histórico-discursivo. Entretanto, por questão de espaço, esboçaremos brevemente as duas primeiras das três figuras citadas: “o monstro humano”, “indivíduo a ser corrigido” e o “masturbador”.

A ideia do monstro, primeira figura, tem direto contraste em referência a Lei. Essa figura se presentifica na escrita de Vigiar e Punir (1975), por exemplo, na segunda parte da obra, intitulado *Punição*, Capítulo I, quando escreve sobre *A punição generalizada*, ele cita: “Efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo [...] Um ‘monstro’ [...] como não teria a sociedade um direito absoluto? [para castigar, punir e condenar]” (FOUCAULT, 1987, p.76).

Nas aulas do filósofo francês dadas no Collège de France, ele desenha essa figura do monstro como essencialmente de noção ou de caráter biológico-jurídico,

[...] pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, inflação às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento

---

<sup>35</sup> As aulas dadas no Collège de France não lembram as disciplinas de uma universidade pelo fato do seu público ser movido para a pesquisa, quer dizer, “é-se pago para pesquisar”. O próprio Foucault (1999, p.4) cita que o Collège não é uma instituição de ensino, não se prestava exatamente ao ensino, mas para prestação de contas públicas de um trabalho, inclusive, trabalho que passava pelo crivo das considerações ou parecer dos peritos.

do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. Por outro lado, nesse espaço, o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele é o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos, precisamente. Digamos que o monstro é o que combina o impossível ao proibido (FOUCAULT, 2001, 69-70).

Um parricida, por exemplo, é um monstro, na medida em que é um infrator da Lei (crime tipificado) e da Natureza (pois seu crime é uma violação do sagrado, do tabu: é bestialidade). Essa figura do monstro recorrerá ao tempo da antiguidade, aliás, além de ser uma figura que surge com raridade - já que não é algo comum se ouvir, todos os dias, notícias sobre alguém que “mata” pai e mãe – não é uma figura histórica do tempo da modernidade.

Nota-se porém, que esse não é o caso do segundo exemplo - “indivíduo a ser corrigido” – pois ele é muito mais comum já que é um fenômeno bem mais corrente; desse modo, essa segunda figura aparece especificada recentemente no século XVII e XVIII. Segundo Foucault (2001, p.72):

O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão de sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo de conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido.

É necessário contextualizar por aqui sobre o exposto atrás da sociedade disciplinar: é um tipo de sociedade que se utiliza de tal maneira dessa microfísica do poder (sobre os corpos) - positivo, produtor, econômico – que é capaz de efetivamente “fabricar” indivíduos dentro de uma lógica da invenção do real, ou seja, as estratégias e as táticas do poder-disciplinar inventa uma realidade para suas funções.

No caso da “fabricação de indivíduos” ou da “normalização dos indivíduos”, no fim desse parágrafo cita-se um trecho de Skliar (2003, p.178), aliás, é um fragmento bem forte para contextualizar as figuras foucaultianas (na educação) – embora menos impactante que a comparação da prisão/escola: “Para os anormais e os delinquentes foram criados novos arquipélagos de absolutismos: o correccional e os

institutos psicopedagógicos; foi ali então que se produziu o deslocamento do binômio autoridade-coerção para o de persuasão-manipulação.”

Aproveitando-se desse recorte para considerar a infância como algo a ser capturada, é nesse jogo de tecnologias e dos dispositivos de normalização que se normatiza a própria infância, por sua vez ela se tornará uma figura institucionalizada. Quem sabe é por isso que se desajusta, desordena, criminaliza, por efeito, nesse círculo do mesmo (representações dos perfis dos indivíduos normais e anormais), nunca perceberá o *outro*, pois neste processo de normalização a única coisa que se faz é um desdobramento do *mesmo* (quadro institucional do certo).

Skliar (2003) sugere então que esse segundo binômio – persuasão/manipulação – captura a realidade infantil (uma vez que essa realidade tenha sido abstraída nesse critério da normatividade), ou seja, abstração e escusa da invenção da infância - conforme o capricho normativo -, logo, naturalização da infância. Aliás, a própria norma está naturalizada nos discursos e tem-se, então, a ideia do sujeito normal, da infância normal, do indivíduo normal, da criança normal, entretanto, esse discurso da normalidade não passa de sofisticado engodo (re) duplicando o *mesmo*, mais uma vez, o *outro*, se é que existe, não passa de uma projeção.

Portanto, é assim que todo esse *arcabouço da autoridade* chega - de forma mais visível - à realidade escolar. Na verdade, não se quis dizer, nessa empreitada, exatamente da coisa institucional, dos seus mecanismos de controle (administração, documentação, etc.), não se quis dizer ser aí o *lócus* do poder, pelo contrário, se ele é visível por aí (o poder), muito mais, sua invisibilidade também vem daí, quer dizer, vem dessa relação funcionalista de um poder fora do Estado (des-centrado, des-verticalizado, des-hierarquizado), mas, nessa trama, nessa rede complexa das práticas, quis se dizer das estratégias e táticas do poder (micropoder).

Esse tipo especial de poder atinge os corpos dos indivíduos até essa incorporalidade do poder presentificado de forma imanente, ou seja, presentificado num espaço concebido como panótico – espaço vigiado e controlado, “dominado” por essas forças que atingem o corpo – e se assim o faz, faz sem aparente violência ou agressão no *corpo-alma* dos indivíduos. Porque o micropoder age sobre (o corpo)

forma intrapsíquica, ou melhor, a imanência do poder elide o sentido transcendental ou ideológico do poder, inclusive, poder negativo, pois o poder produz o real, antes de reprimir, negar, proibir; produz o verdadeiro, antes de ideologizar, de abstrair.

Em resumo, essas análises investigativas (arquitetura, disciplinamento, documentação e normalização) são alguns dos pontos importantes da autoridade que fica em perspectiva dado o interesse educacional/pedagógico. Na verdade, autoridade que simula o exercício do poder.

As análises investigativas trazem algumas observações microfísicas do poder (estratégico e tático) que fica atravessado nessa instituição (escolar), através de uma disciplina levada exaustivamente aos detalhes, compondo forças para estabelecer um aparelho eficiente, produtivo, rentável, sustentado por uma racionalidade econômica e técnica, na verdade, tudo isso traz a marca que delinea a própria característica histórico-social da sociedade moderna: é a sociedade do disciplinamento (disciplinamento e controle). Enfim, é a sociedade das invenções para um indivíduo e de um indivíduo para as invenções.

No ínterim dessas questões entra a criança (e a infância), segundo Larrosa (2006, p.183) esses seres estranhos dos quais nada se sabe e que também não entendem nossa língua. Obviamente parece mais estranho ainda o fato de acharmos tantos saberes sobre a criança/infância à nossa disposição – geralmente em tom adultocêntrico, científico e normativo. Na última parte desse trabalho falaremos sobre isso, mas antes, trataremos a questão da desconstrução desse simulacro do poder-autoridade, poder-normatividade e disciplinamento no sistema educacional.

## 4 TERCEIRA PARTE

### DESCONSTRUÇÃO

#### 4.1 PODER-AUTORIDADE

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos,  
da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte,  
enchia o império com o seu renome de pedagogo.  
(O Ateneu, Raul Pompéia)

Inicialmente destaca-se o fato do caminho (metodológico) guiar-se pela via da arqueologia, e principalmente da genealogia; bem como toma também certos “conceitos-chaves”; embora não seja mesmo essa a melhor palavra, *conceito*, para relacionar com essa noção do saber.

Afirma-se isto para complexar as feitura epistemológicas no campo das pedagogizações – à medida que se conflita com as teorizações do poder. Mas teorizações do poder que são práticas discursivas no círculo da instituição-escolar. Aliás, não se pensa, por aqui, sobre alguma teoria do *Poder*, por isso usa-se o termo teorizações; e, longe de ser um *Tratado do Poder*, a pesquisa apenas tenta confeccionar o que chamamos de *livro-texto-experiência* produzido desse intento, ao aproximar-se das práticas do poder com a infância no território escolar.

Imaginamos, também, todo o sistema educacional conduzindo o aspecto capilar capaz de se articular no antro do cotidiano escolar (à maneira como será descrito na quinta e última parte deste trabalho). Portanto, torna-se necessário interceptar essa propalada palavra *autoridade* e conflitá-la com a noção das práticas discursivas para notar se prevalece, ou não, este conceito.

Nota-se, por sua vez que há a ideia do poder que fica constantemente confundido com este conceito *autoridade* no simbolismo das formas de se pensar o poder - juntamente com os atores da escola (pedagogo, professor, diretor, alunos, funcionários). Por exemplo, abuso de poder e autoritarismo derivará desse contexto. Porém, nas breves linhas acima, um motivo ingênuo está em questão: *devido à*

*metodologia das produções pedagógicas aplicar apenas o sentido epistemológico é que se confunde autoridade, autoritarismo, poder, abuso de poder.*

Desta maneira, empreitando-se conceitos saturados da historicidade sistemática, não terá outro resultado a não ser confundir *conceitos* com *termos*, *epistemologia* com *genealogia*, *história* com *cotidiano*, relações de forças subjetivadoras com práticas discursivas. Na verdade, a arqueologia e a genealogia trabalham em paralelo.

Entrementes, como pensa Foucault (2006, p.265), o que nos interessa é como o sujeito humano entra nesses jogos do poder que deflagram dispositivos de verdade, ou seja, não nos interessa tanto a linha da prática coercitiva do poder quanto **a prática de auto-formação do sujeito**, no dizer de Foucault, “prática ascética” (como concebido na fase final de suas obras ao refletir sobre o sujeito ético que cuida de si).

Isso tudo nos remete à experiência, embora já se tenha dito em outro lugar<sup>36</sup>, e ali, parece que deixamos claro como estamos tratando desse termo-experiência, entretanto, voltamos aqui, nesse marco, somente a fim de contrastar sobre as especificidades da **experiência** no sistema educacional e dos seus sujeitos.<sup>37</sup>

Nesse caso, estamos relacionando a noção de experiência tensionada às práticas do poder entre os diversos sujeitos e à medida que imprimimos reflexões estratégicas desse diagrama, no impacto que essa palavra concentra *as relações de forças* para a constituição do poder (Deleuze (2005, p.46). Ademais, eis que tomamos como base o termo (noção, categoria) a fim de não usar a palavra conceito como, marcamos acima, a sutil diferença entre seguir na linha epistemológica (explorando conceitos), logo, *prática coercitiva*, ou, a partir da reflexão genealógica

<sup>36</sup> Primeira parte da pesquisa: “Experiência no livro-experiência”.

<sup>37</sup> Reiteramos aqui o supracitado da primeira parte do projeto, agora, com esse acréscimo. Foi na fase mais madura de Foucault (1984, p.10), no ano de sua morte, e, depois de alguns anos sem produzir academicamente que ele pôde surgir para relatar a experiência, dando maior rebuscamento ao termo, e, associando-o, com maior fineza, relativo ao campo do saber, ou seja, com os “tipos de normatividade e com as formas de subjetividade.”

do saber-poder, assim como, no campo da *prática de auto-formação do sujeito ético que cuida de si*.

Reforçamos o uso do termo (e não conceito) em anuência a *Jacques Derrida* – conforme o seu original estilo projetado a partir da década de 70 em torno dessa palavra conhecida como *desconstrução* – e damos os esclarecimentos necessários para os objetivos: segundo Nascimento (2004, p.12): “[...] não há ‘conceitos’ nem ‘idéias’ filosóficas propriamente ditas em Derrida. Há *noções* e *categorias* não-fechadas, ou ainda *operadores textuais*, alguns dos quais ele nomeia como ‘indecidíveis’, e que estruturam seus textos de maneira dinâmica.”

O termo surgiu - quase despretensiosamente – na época da escrita de uma das grandes obras de Derrida, *Gramatologia* (1967) e parece que foi a partir desse trecho que a palavra, uma vez tendo sido cunhada por ele, provocou grande impacto no imaginário intelectual da França, Europa, Estados Unidos e em outros países, inclusive, aqui no Brasil:

A “racionalidade” – mas talvez fosse preciso abandonar esta palavra, pela razão que aparecerá no final desta frase -, que comanda a escritura assim ampliada e radicalizada, não é mais nascida de um *logos* e inaugura a destruição, não a demolição mas a de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de *logos* (DERRIDA, 2006, p.13).

Nascimento (2004, p.40), discípulo de Derrida, lembra-nos que o termo (desconstrução) surgiu quase espontaneamente, ao mesmo tempo em que surgiu com precaução, como dito noutra lugar, embora Derrida tenha se inspirado na filosofia heideggeriana, entretanto, não culminará sua empreitada no campo da filosofia existencial e nem seguirá a via do pensamento niilista.

Na citada ‘Carta a um amigo japonês’, Derrida explica que a palavra ‘desconstrução’ se lhe impôs, sobretudo na *Gramatologia*, mas ele mesmo não tinha certeza de sua existência em francês. O termo surgiu como tentativa de traduzir as designações heideggerianas *Abbau* e *Destruktion*, as quais ele evitou transcrever como ‘destruição’, a fim de evitar a conotação niilista.



Na verdade, não há interesse de se fazer uma vasta análise dessa palavra – nem de entrar na linha da filosofia ou da literatura derridiana. (Nossa pesquisa pretende se concentrar como pesquisa que se articula no campo da educação!).

Tampouco se quer flexionar o termo, ou a noção, ou a categoria, para um ponto extremo: apologético ou crítico. Ademais, entre o conceito autoridade e o termo autoridade, entre a prática coercitiva e a auto-formação do sujeito humano, faz-se a divisão das águas: a desconstrução de conjugações conceituais que desviem esse aspecto ético foucaultiano do “cuidado de si”, inclusive, enquanto “implica relações complexas com os outros” no sentido de alteridade (FOUCAULT, 2006, p.270).

No caso crítico à moda de Habermas (2000, p.265) numa de suas considerações, aliás, bem interpretada, as questões das aporias manifestadas nos pensadores que articularam os discursos da pós-modernidade, como Derrida, “[...] chama o seu procedimento de desconstrução porque este deve *desmontar os suportes* ontológicos erigidos pela filosofia no decorrer de sua história da razão centrada no sujeito.”

Mas o que parece interessante, nesse contexto, é apontar como essa palavra/termo *desconstrução* propõe deslocar “conceitos” (assim como tentaremos deslocar o conceito “autoridade”), principalmente, nessa inserção, se trata de tentar a desconstrução de um conceito que está inserido numa lógica de relação de dominação - sujeitos, discursos, verdades, instituições – sem, contudo, definir isso como único pólo.

O trabalho rebelde de desconstrução visa à destruição das hierarquias habituais de conceitos básicos, à derrubada de contextos de fundação e de relações conceituais de dominação, como entre a fala e a escritura, entre o inteligível e o sensível, a natureza e a cultura, o interno e o externo, o espírito e a matéria, o homem e a mulher (HABERMAS, 2000, p.264)

Nascimento (2004, p.40) tem a completar que: “A desconstrução tem a ver, portanto, com um processo de descentramento, e segundo Derrida passa por diversas questões de tradução cultural, de um contexto a outro.” Nesse caso, é óbvio que não podemos fechar tal definição em certos reducionismos, pois a palavra não fala por si

sem ser exercível por um sujeito. Desse modo, dizer que *autoridade é exercida para fins de alteridade* fica abissalmente diferente que dizer *para fins de autoritarismo*.

“Descentramento” da autoridade, talvez, seja este conceito, um pouco mais ameno no contexto ocidental (se comparada ao contexto oriental), entretanto, não teria impedido, sob séculos de “tradução” (e subjetivação): centralizar, dicotomizar, mistificar, aparelhar, dominar, espriar em seu nome, essa *autoridade-conceito* que parece dar sentido e hierarquia ao poder, ou seja, não é tão simples assim, pois, é um *conceito* capaz de fazer suas devassas: deflagrar diversas significações do poder.

Por aqui, descentrar tem por empreitada, em princípio, considerar imprescindível esse *lócus* histórico - não somente para a desconstrução do conceito “autoridade”, mas qualquer outro que surja – ainda melhor: não somente conceitos, mas, *tramas, forças, jogos, estratégias, textos*. “Como a desconstrução ocorre em contextos específicos, não podemos nunca fazer uma afirmação generalizada sobre seus processos e efeitos, ignorando o momento histórico, as forças em conflito, os pontos de deslocamentos, etc.” (NASCIMENTO, 2004, p.41)

Por falar nisto, não nos esqueçamos - nesse passeio histórico, como rememorado nos capítulos anteriores - do ponto de choque apical desse fluxo epistemológico-histórico, dilatado pelo saber arqueológico-genealógico, ou seja, tudo acontece a partir do efeito dessa sociedade moderna (séculos XVII e XVIII), assim como se insurge com seu programa disciplinar, e vai até para esses fortes reflexos contemporâneos do estudo das instituições na sociedade do controle (séculos XIX e XX).

Completa-se a isso, o interesse explicitado nesse trabalho, sobre o estudo sobre o poder, sobre a cultura histórico-social legada deste contexto e como tudo se aloja nos discursos da instituição (educacional). Assim como, desse marco histórico, é relevante o pensamento da filósofa Arendt (2007, p.127) enquanto atesta vir desse limiar em que se verifica uma sociedade clássica e moderna testemunhando o pleno desaparecimento do significado conceitual bem específico da autoridade.

A discípula de Heidegger pretende, tão somente, avaliar o que a autoridade foi historicamente (em Platão, em Roma, no Cristianismo) longe da intenção de desenvolver um Tratado, estudar até chegar à escassez do conceito, ou melhor, como ela mesma diz, não discutirá a “autoridade em geral” (ARENDR, 2007, p.130). Mas ela pondera que a crise da autoridade é uma crise do legado histórico e do modelo romano que parece falido. Isto devido às constantes investidas históricas contra a religião e contra a tradição. Por efeito, tudo desdobrou no infeliz esmorecimento moderno do conceito específico de autoridade.

Segundo Arendt (2007, p.130), isto legou o efeito da dúvida geral, “invadiu também o domínio político” e colocou a autoridade como algo indeterminado, sendo possível falar dela somente do que ela foi, e não do que ela é atualmente.

Para evitar mal-entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: O que foi – e não o que é – autoridade? Pois meu argumento é que somos tentados e autorizados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno (ARENDR, 2007, p.129)

O argumento arendtiano trata da tríade perda da autoridade, perda da tradição e perda da religião. Esta missiva que ela dá à modernidade se estabelece, entretanto, num tom lamentável (ARENDR, 2007). Diferentemente de Foucault. Este simplesmente rejeita a ideia de autoridade, como rejeita também a ideia iluminista da existência do sujeito (VEIGA-NETTO, 2004).

Talvez Arendt vê a crise da educação e da autoridade numa perspectiva conservadora e tradicional demais. Talvez acredite na ideia de um sujeito. Talvez propõe isso noutro texto - *Reflexões sobre Little Rock* – uma separação entre política e educação, ou melhor, uma cesura sutil, porque é essa política (contraditória), essa política da violência e da culpabilização do “mundo”; e é também por aí, nessa separação da Política com a Educação que a pensadora acaba por explicar prováveis diferenças ou confusões da autoridade.

Forçar os pais a mandar os filhos para uma escola integrada contra a sua vontade significa privá-los de direitos que claramente lhes pertencem em todas as sociedades livres – o direito privado sobre seus filhos e o direito social à livre associação. Quanto às crianças, a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre a sua vida privada e a social, e embora esses conflitos sejam comuns na vida adulta, não se pode

esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não deveria expô-las a eles. Tem-se observado freqüentemente que o homem jamais é tão conformista – isto é, um ser puramente social – quanto na infância. A razão é que toda criança procura instintivamente as autoridades para guiá-las nesse mundo em que ela é ainda uma estranha, em que não pode orientar pelo próprio julgamento. À medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará a sua suprema autoridade (ARENDDT, 2004, p.280-281).

Para ela, nesse campo do político está a “força”, o “mando” enquanto contesta o conflito entre o político e o educacional, pois é político, neste contexto, a dessegregação, a proposta de que brancos e negros vivam num mesmo espaço e contexto comum. Portanto, parece lógico para a política de que as escolas integradas devem promover a igualdade entre eles – mas isto é uma questão racial e não educacional. Logo, mais uma vez, tem pertencimento no campo político. Entretanto resvalam-se todos os transtornos da dessegregação para as próprias crianças negras e sobre suas famílias, ora, é um desfecho fatalmente contraditório, pois recai a obrigatoriedade das famílias negras lutarem (pela igualdade racial), enquanto que nada é feito (politicamente) frente ao quadro da legalidade da desigualdade (segregação) do tipo econômica, por exemplo.

Nesse sentido, é lógico notar que essa questão, especificamente política, na verdade, torna-se o enfoque que deveria ser muito mais gritante que o problema racial.

Essa diferenciação da ação política em contraste com a autoridade (faz entender que autoridade arendtiana não pode apelar à violência) - ação política que leva as pessoas para certas obrigações, já que desamparadas e descuidadas, como neste caso da dessegregação - é uma ação que faz recair sobre a criança e família um poder de violência. Tem-se aqui, uma séria denúncia da violação dos direitos humanos e de uma autoridade-política que usa meios que violam a liberdade e o direito humano (das crianças, das famílias, do mundo).

Polêmica à parte - entre política e educação, entre autoridade e alienação - no pensamento arendtiano, acontece que a “proteção” da Tradição e da Religião não podem ser reivindicadas, porque desapareceu, por efeito, com a queda desse

campo de proteção, desaparece também a *Autoridade Moderna* - que protege - dando lugar ao engodo político responsabilizando a própria vítima.

Arendt traz a reflexão para o ponto da desconstrução da autoridade (des) centrada do Estado e pede lugar para *autoridade dos direitos humanos* que poderia valer muito mais. É, portanto, uma desconstrução que mostra a contradição entre autoridade **civil e política** incapaz de contemplar as crianças, as infâncias. (Falar dos direitos sociais e privados sem essa possibilidade já compromete todo desfecho das intenções de construção de uma autoridade justa.)

Essa reflexão sobre a *desconstrução*, nesses dois grandes pensadores franceses, *Derrida e Foucault*, nas teorizações sobre o *arqueológico* e o *genealógico*, como diz Roudinesco (2007, p.11): “[...] estilistas da língua, apaixonados pela arte e a literatura”, é uma desconstrução dada por encontros e desencontros.

Nascimento (2004, p.41) diz que em Derrida: “A multiplicação das formas de arquivamento acompanha a perda de um centro único de controle total da produção do conhecimento, tal como esta se dava nas instituições tradicionais, universitárias ou não.” Essa é uma afirmação que se aproxima, se encontra, nestes dois pensadores, pois são teorizações sobre desconstrução, sobre arqueologia, sobre genealogia. Nessa empreitada de Derrida (e de Foucault) engendra-se certas discontinuidades históricas aos sentidos, conceitos, conhecimento teórico (e fatídico) que se apresenta como ciência acabada etc.

Torna-se necessário chamar a atenção para o fato de que Derrida segue (e desenvolve) uma linha e *linguagem heideggeriana* (nesse aspecto vai além do filósofo alemão), enquanto que Foucault busca uma linha das empiricidades (a fala, a linguagem e a vida do homem), em paralelo à questões ontológicas ou ônticas heideggerianas. A expressão citada acima “vai além” para o pensamento derridiano deve apoiar-se nessa sua originalidade, nessa sua nova articulação da *linguagem-literatura*; enfim, nessa sua noção do termo *différance*<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Em *Gramatologia*, o tradutor (p.29, nota de rodapé) observa sobre a palavra traduzida como “diferência”, de *différance* (criada por Derrida), quando a compara com a palavra francesa, específica, para “diferença” (*différence*). Em *A falácia de Platão* as palavras de Derrida são

A *différance* assinala a plena convergência da temporização e do espaçamento. Tempo e espaço são constitutivamente dependentes, um não existe sem o outro, um *se torna* ou *devém* o outro. Simultaneamente, interrompe-se a concepção ocidental de que os “diferentes” têm que ser necessariamente opositivos e hierarquizados. [...] Rompe-se assim também com a lógica da identidade como auto-referência a um movimento geral de preservação da presença, pois já não há fundamento último através do qual a identidade se configure (NASCIMENTO, 2004, p.55).

Alguns poderiam notar, já que Foucault busca outra vertente, como dito, da positividade, da empiricidade, e já que o filósofo Heidegger está na vertente do que se entende por pensamento da negatividade, será que não há entre eles um conflito?

Pode até ser que haja, mas, nesse caso, entre Foucault e Derrida, a aproximação vem do caráter literário e lingüístico e se dá muito mais por causa desse termo *desconstrução*. Portanto, em Foucault, o ponto de convergência circula enquanto seu pensamento vem elegendo o poder, (des) aparelhado, (des) apropriado, (des) centralizado, (des) estatizado, o poder como *microfísica do poder*. Já em Derrida, enquanto propõe a desconstrução como projeto para a descontinuidade (*continuum*) dos conceitos: é o seu *différance*.

Outrossim, o difícil impacto de sustentação do *conceito autoridade*, no contexto histórico moderno, conceito como **força** - do sujeito, da instituição, ou do estado - seja por questões políticas, por questões lingüísticas, ou por questões epistemológicas (como tenta se apropriar o propalado cientificismo moderno) dar lugar para as estratégias e as táticas do **micropoder**.

É um conflito epistemológico também, já que a *epísteme*, em paralelo, dá lugar ao *saber*, pois o saber se coloca mais ajustavelmente melhor nessa emblemática, além do que põe em evidência uma abordagem entre os sujeitos, nas práticas, qual seja desse contraste e desse confronto das concepções foucaultianas de um saber que é poder, que é micropoder.

---

traduzidas assim: “A diferença, desaparecimento da presença originária, é, *ao mesmo tempo*, a condição de possibilidade e a condição de impossibilidade da verdade.” (p.121)

Saber qual nova modulação ou transição, esse conceito autoridade configura em nossos dias – a partir dessa ideia de “força”, de “violência”, para a ideia de “estratégia”, de “tática”, de “relação” – não deixando de tocar na questão dos sujeitos, famílias, instituições modernas e contemporâneas – a partir das disciplinas para os controles, implica em trazer novos rumos.

Primeiramente deve se responder às questões: uma delas, especificamente: Como isso se dá – modulação, transição - a partir do contexto da sociedade contemporânea? Como se refaz ou se (re) configura a sociedade contemporânea nas novas problemáticas do poder que escapa a esses programas disciplinares? Vamos tentar nos concentrar para responder a essas questões.

## 4.2 PODER-MACRO<sup>39</sup>

Ninguém sente mais nenhum outro compromisso diante de uma lei,  
a não ser o que se curvar momentaneamente diante do poder que introduziu a lei;  
mas logo tratam de miná-lo com um novo poder,  
com uma nova maneira a ser formada.  
(Nietzsche)

Pretende-se nesse *sub-capítulo* protestar a noção tradicional e comum do poder que opera práticas discursivas, institucionais, estatais, jurídicas, políticas, dando noções à consciência das pessoas que são formas hierárquicas, piramidais, centrais, proprietárias do poder.

Deveras, a partir das empreitadas de Foucault, das teorizações sobre a concepção microfísica do poder, inclusive, com Derrida, Deleuze e Guattari, ousamos afirmar uma espécie de ruptura com o “Poder” tal qual legado aos modernos, ou melhor, esta contemporânea “escola francesa” recoloca a discussão diferentemente da linha de reflexão dos clássicos - chamados também de filósofos contratualistas: Maquiavel, Locke, Rousseau, Hobbes – pois estes punham o poder enquanto Teoria, Contrato, Centrado no Estado.

---

<sup>39</sup> Não é propósito que se entenda o uso dos termos (“termos” é bem diferente de “conceitos”) Macro e Micro referindo-se sempre à microfísica do poder. Nem sempre. Caso contrário, isso faria o poder depender da verticalização e seria uma análise descendente do poder, ou seja, poder partindo do Aparelho do Estado, o que contraria ao marco em que se quer chegar com estas teorizações.

Voltando-se para a teorização derridiana - nessa noção de autoridade numa dada instituição (instituição-escola), ao mesmo tempo, em que se apresenta a noção foucaultiana do *micropoder*, surgindo desse “simulacro”, dessa “máscara” da autoridade como “propriedade”, “centralidade”, “chefia”, ou como relação atravessada pela dicotomia do tipo “mando-obedeço”, as práticas entre os sujeitos contrariam uma análise ingênua, pois fazem escapar o poder a todos estes “disfarces” no contexto do cotidiano institucional.

Em princípio, deve-se esclarecer - como será entendido nas próximas linhas - sobre o risco que se corre ao se tentar flagrar essa palavra *autoridade* em alguns fragmentos do livro de Foucault. São fragmentos que podem ser encontrados em *Vigiar e Punir* a partir da segunda parte, “punição”, especificamente a partir do capítulo II, “a mitigação das penas”; também a partir da terceira parte, “disciplina”, especialmente no capítulo II, “os recursos para o bom adestramento”. Quanto a isto Monteiro (2008, p.49) diz que

Em alguns momentos, Foucault chega mesmo a utilizar esse termo, sem, no entanto, tomá-lo como um conceito operativo em sua análise, mas apenas como um modo de fazer referência a lugares instituídos de poder, ocupados por pessoas autorizadas a fazer uso do discurso da verdade, por exemplo, o discurso psiquiátrico ou jurídico. Observamos que o termo autoridade aparece como uma noção co-adjuvante de operadores conceituais tais como a noção de governo e de poder, nas diferentes modalidades por ele definidas: poder disciplinar, biopoder e poder pastoral.

Para Foucault (tanto quanto cita em *Vigiar e Punir*) “autoridade” não reflete essa condição das práticas do poder entre os sujeitos que transitam ***práticas de si***, posto que há duplicações das práticas coercitivas inventada nessa trama moderna.

Parece óbvio para ele que autoridade pressupõe sempre um sujeito<sup>40</sup>, e este irradia ou fica atravessado do poder; ou melhor, o problema está mais concentrado nessa falta de cesura – entre o sujeito e o termo autoridade. Aliás, o surgimento (a invenção) desse sujeito, já que ele aparece nessa rede de relações do poder,

---

<sup>40</sup> As constantes citações em torno do sujeito têm clarividente noção do modo como Foucault pensa o sujeito, ou seja, ele evita uma teoria *a priori* do Sujeito. Na entrevista *Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*, Foucault (2006, p.275) afirmará que o sujeito não é uma substância, é uma forma. Assim, há diferentes formas históricas do sujeito, formas cujo quais ele se interessará, sobretudo, nessas relações que o sujeito trava com os jogos de verdade.



incomoda Foucault: a ideia de um sujeito inventado na trama do poder, a ideia de um indivíduo inventado na trama institucional, a ideia de um sujeito que é abordado, fatalmente, no ímpeto de uma psicologia, ou sociologia, ou filosofia, enfim, um sujeito racional preso às artimanhas do macro-poder; isso tudo lhe é estranho.

Um certo tipo de autoridade, apenas por – si, não impressiona Foucault, além do pouco alcance de sua ação ou do fechamento que tem num sistema qualquer, numa seriação funcional entre outras funções (por exemplo, chefia ou chefe). É apenas um conceito que surge de maneira interessante, e, sob a condição desse diagnóstico do poder (micropoder) nas práticas coercitivas.

Tentando explicar melhor, há mesmo uma relação distante nesse binômio poder/autoridade, ou seja, a cesura acirra-se por causa da inflexão no problema do poder com essa noção da teorização que vem da *genealogia*, segundo Foucault (1987, p.23): “[...] uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade.” (Neste trecho, surge pela primeira vez o termo genealogia. Machado (2005, p.167) também constata isto.)

E não temos por aqui, simplesmente, uma analítica microfísica do poder, posto em relevo pelo saber-poder dessa teorização genealógica, pelo contrário, o que de fato está em questão é: *as relações entre sujeito e verdade*; ou melhor, “o problema das relações entre sujeito e jogos de verdade” (FOUCAULT, 2006, p.274).

É nesse contexto que Vigiar e Punir procura fazer uma escavação até chegar às camadas desse poder que circula entre os sujeitos (arqueologia). A obra permite também perceber os atravessamentos (e as forças subjetivadoras) que se dão nessas práticas (genealogia). Então, surge essa palavra autoridade, que, sem querer, em absoluto, exauri-la, Foucault dirá sobre ela o seguinte (1987, p.106):

E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele.

Nota-se portanto que autoridade imbrica-se nessa noção do sujeito, neste caso, na ideia de um **sujeito obediente**. E para efeito do rigor (ou performance) da ação dessa autoridade: “O agente de punição deve exercer um poder total, que nenhum terceiro pode vir perturbar; o **indivíduo a corrigir** deve estar inteiramente envolvido pelo poder que se exerce sobre ele” (Foucault, 1987, p.106, grifo nosso).

Ademais, parece que fica claro que o “poder” escapa a essa autoridade nuclear (sistema, ou, sub-função específica de uma mecânica bem maior que seu diâmetro de interferência), ou seja, o poder alcança excepcionalmente maior extensão e maior ação: “[...] um funcionamento compacto do poder de punir: ocupação meticulosa do corpo e do tempo do culpado, **enquadramento** de seus gestos, de suas condutas por um sistema de autoridade e de saber [...]” (FOUCAULT, 1987, p.107, grifo nosso). Se bem que esta lógica específica do disciplinamento tem extensão maior em proporção à lógica do binarismo disciplina/autoridade/chefia.

Essa discussão da Autoridade, e seu paralelo da autoridade específica que atua na escola (mestre, professor, gestor, pedagogo, supervisor) ainda permanece muito influenciado pelo poder-macro. **Fica difícil diferenciá-lo** do poder-micro (e vice-versa) - ao mesmo tempo em que se chama a atenção para **não se confundir os pontos de contato** desse poder modular, ou seja, no rabisco que se faz de certo mapeamento: instituição, norma, indivíduo, sujeito, forças de subjetivação.

Talvez seja isso que Deleuze (2005, p.51) queira dizer, nesse contexto, sobre o *dever* e as *mutações de diagrama*: “A história das formas, arquivo, é duplicada por um dever das forças, diagrama. É que as forças aparecem em ‘toda relação de um ponto ao outro’: um diagrama é um mapa, ou melhor, superposição de mapas.”

Por isso Foucault (2006, p.17) alerta: “Não se pode evitar, creio eu, passar por algo como a representação, o sujeito, etc., e portanto apelar para uma psicologia e para uma filosofia já constituídas, se se buscar a relação entre prática discursiva e, digamos, estruturas econômicas, relações de produções, etc.” Evita-se, na verdade, nessa empreitada, discutir o macro-poder pelo viés do marxismo, por exemplo, as luta de classes ou as estruturas econômicas.

Por outro lado: o sujeito, a instituição, a norma, a documentação, etc., se não são evitáveis, se tendem também a confundir o micro-poder e a mantê-lo, lá, na linha de cooptação (do macro-poder) é por uma razão simples de caminho (metodologia?) que se toma, ou seja, tal clausura dependerá da ênfase: se histórico, se psicológico, ou, se filosófico; disto a escolha pela *arqueologia e pela genealogia* não é involuntária, pois na verdade, o que se tenta é escapar dessa trama, a todo o momento, para correlacionar o micro-poder às relações práticas entre sujeito e jogos de verdade.

Toda essa discussão faz lembrar a pergunta de um estudante numa das entrevistas com Foucault (2006, p.259), quando ele é inquirido a responder sobre qual é a diferença de seu modo de pensar o poder, assim como pensa, para quem toma como opção uma interpretação materialista da histórica (nesse sentido do poder-macro remetido às estruturas econômicas):

Penso que a diferença se deve ao fato de que se trata, no materialismo histórico, de situar na base do sistema as forças produtivas, em seguida as relações de produção para se chegar à superestrutura jurídica e ideológica, e finalmente ao que dar sua profundidade, tanto ao nosso pensamento quanto à consciência dos proletários. As relações de poder são, em minha opinião, ao mesmo tempo mais simples e muito mais complicadas. Simples, uma vez que não necessitam dessas construções piramidais; e muito mais complicadas, já que existem múltiplas relações entre, por exemplo, a tecnologia do poder e o desenvolvimento das forças produtivas.

Em específico, “as relações de poder mais complicadas”, produz-se das técnicas de sujeição (sujeito obediente, indivíduo submisso) e tem como alvo o corpo, na mesma medida em que o inventou ou em que o naturalizou, ou seja, estrategicamente, este poder atinge primeiramente um corpo mecânico - manipulado a partir do seu tempo (temporalidade), por exemplo, a exaustiva manipulação do tempo (detalhado, segmentado, seqüenciado, cobrado, previsto) numa *fábrica*, num *exército*, numa *escola* (ritmo, sinais, apitos, comandos) serve a essa coisa “orgânica” e a essa invenção do corpo “natural”. (Temos mais uma vez, por aqui, o poder extravasando à noção daquela autoridade coercitiva.)

O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo de exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa

mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais (FOUCAULT, 1987, .132).

Se nesta expressão “autoridade” indica-se uma ação específica de manipulação do corpo, aqui abaixo, tem-se uma metáfora na imagem do chefe (ou da chefia) - operando dentro de uma lógica de vigilância hierárquica, entretanto, esta imagem aparece no atravessamento de toda conjuntura desse tipo de máquina (máquina-fábrica, máquina-hospital, máquina-escola) capaz de lhe dar sentido: “E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 1987, p.148). Entende-se, portanto, o macro-poder como um engodo para confundir poder-propriedade, poder-instituição, poder-maquinaría, poder-centralização e poder-autoridade.

O principal a ser destacado nisto tudo é que existe estreita relação da palavra autoridade com os sujeitos (obedientes, submissos, naturalizados, corrigíveis) e mostra, evidentemente, que a ideia de *autoridade* como *simulacro* do micropoder - em todas as práticas entre os sujeitos - culmina e operacionaliza o disciplinamento institucional - em contraste com uma ideia de autoridade que é recorte (superficial) do poder.

A verdade também está no inverso. O conceito autoridade só pode ser mantido como simulacro do macro-poder. Neste caso, se cair no abismo psicológico, ou sociológico, por de vez, dá-se a noção de uma macrosociologia, ou psicossociologia da autoridade ou da disciplina escolar, estudo do comportamento, tipos de comportamentos, etc., ou seja, o macro-poder funcionalizará um discurso inclinado a fazer psicologização ou sociologização da instituição escolar, e não poderá decifrar os jogos de verdade se não remetidos à microfísica do poder: prática ética do cuidado de si, tática e estratégia.

Nada obstante considerar o corpo da criança (jeito, trejeito, tripudias, face, olhar, movimento, ritmo, reação, temporalização, espacialização, etc.) como o palco maior para eclipsar todo embate a fim de torná-la disciplinada ou comportada via essas práticas coercitivas. Nada obstante o fato de que a pedagogia tem em muito do

pensamento biológico (p. ex.: o que se entende por desenvolvimento), e do psicológico (p. ex.: ensino/aprendizagem da criança) porque o que acontece é que

O corpo humano é, nós sabemos, uma força de produção, mas o corpo não existe tal qual, como um artigo biológico ou como um material. O corpo existe no interior e através de um sistema político. O poder político dar um certo espaço ao indivíduo: um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente [...] ele é obrigado porque ele é investido por forças políticas, porque ele é capturado nos mecanismos de poder (FOUCAULT, 2006, p.259).

Com isso, temos uma noção diferente do corpo da criança, quer dizer, é também o **corpo político**, pois já não é somente o corpo contemplado, abstraído, à medida que as epístêmes históricas (psicológica, fabril, sociológica, médica...) o desenha, ou melhor, a genealogia do poder percebe o corpo político que objetiva-se das práticas discursivas da instituição moderna e que são práticas de auto-formação de si.

Entretanto, depois de tudo isto, as questões ficam sobrepostas e culminam da clivagem daquele poder-propriedade: Será que o micropoder depende unicamente dessa confraria maquínica do macro-poder – e assim sempre vai se constituir por esses mecanismos disciplinares, para se tentar, por exemplo, modular uma criança como disciplinada? O micropoder usa quais outros meios (normas, padrões, regras) dos quais estamos chamando de estratégias e táticas para o assujeitamento<sup>41</sup> da criança à sua infância institucionalizada?

Sobre estas estratégias/táticas específicas do poder que atua no corpo da criança, pergunta-se: Como o poder é capaz de escapar a esse tipo disciplinar, a essa invenção do indivíduo? Como foge do programa disciplinar - controle do tempo, do espaçamento das ações - para colocar o indivíduo em determinado espaço e torná-lo utilizável (na fábrica, hospital, escola, prisão), fazer dele um corpo produtivo, como poderá conseguir tamanho mérito?

---

<sup>41</sup> Essa expressão de Foucault tenta reportar o leitor às maneiras pela qual a criança se transforma em sujeito infantil. No jogo dessa subjetivação e objetivação da criança entram em questão diversas práticas que dividem o sujeito, tanto em referência a si mesmo quanto aos outros; por exemplo, criança normal e anormal, criança adiantada ou atrasada.

As equações de tais questões imbricam-se sobre qual tipo de poder é esse que faz do corpo um corpo que aprende, corpo que lê, corpo que se sujeita e corpo que se desenvolve. Ademais - e quanto aos instrumentos que operam sobre esse corpo, numa constante manutenção (maquínica) de exame e vigilância - fica o frisson da dúvida cartesiana: será que há outros meios substitutivos para este funcionalismo operativo fluir?

Portanto, são imprescindíveis outras análises, mas, deverão ser refletidas sob novas tematizações, ou melhor, terão que ser observadas sob novas teorizações do poder. Mas pelo menos, já temos muitos aproveitamentos das implicações (descritas acima) que suspeitam (e subtendem) outro nível de ação do poder: *um nível mais celular*.

### 4.3 PODER-MICRO

No pensamento e na análise política  
ainda não cortaram a cabeça do rei.  
(Foucault)

Micropoder ou poder-micro não significa miniaturização. A microfísica do poder é a analítica molecular do exercício desse nível do poder mais celular, ou, sub-estatal. Como dito acima, o poder-macro está sendo rompido, entretanto, não é apenas - e somente - um rompimento na estrutura de Poder concebida pelos Clássicos, pelos Contratualistas, ou seja, fica abalada a estruturação que se dá agora, diferentemente, dos modos de violência do “poder” daquela antiga relação estrutural e de classes.

Segue-se disso, uma rediscussão dessa interface entre o sujeito e os jogos de verdades, os discursos, as discontinuidades históricas, as ciências ou sistemas de pensamento. Enfim, recoloca em trânsito as práticas discursivas e os saberes instituídos (as ciências: marxismo, psiquiatria, pedagogia). Segundo Foucault (2006, p.17-18)

O problema que está em jogo [...] no fundo, não são precisamente os dispositivos de poder, com o que essa palavra - “poder” – ainda tem de enigmático e que vai ser preciso explorar, o ponto a partir do qual deve-se poder assinalar a formação das práticas discursivas? Como esse arranjo de poder, essas táticas e estratégias de poder podem dar lugar a afirmações,

negações, experiências, teorias, em suma, a todo um jogo da verdade? Dispositivo do poder e jogo de verdade, dispositivo de poder e discurso de verdade [...] (FOUCAULT, 2006, p. 17-18)

Dessa maneira Foucault nunca abandona, de fato, a discussão sobre o poder (como também nunca desenvolve um livro específico sobre o poder). Talvez ele abandone o rumo do poder disciplinar, mas isto teria sido muito mais por motivos sócio-históricos. Segundo Machado (2006, p.178): “[...] a análise genealógica encontrou novos rumos, quando Foucault abandonou – mas seria melhor dizer complementou – essa genealogia da sociedade disciplinar [...]”.

O filósofo francês descobrirá novas analíticas sobre o micropoder; para alguns como Pogrebinschi (2004) isso representará outro nível do poder; para outros, como Machado (2006), isso se dará para um fim de atualização ou *complementação do poder*. Mas foi depois que Foucault (2006, p.21) amadureceu suas pesquisas encetando maior convicção sobre o poder tal qual se pensava ser - o *poder-violência*, *poder-institucional*, *poder-burguesia* ou *poder-família* (um poder-pátrio) -, é que outras estratégias/táticas foram notadas. Aliás, o poder que prescinde a tudo isto, que prescinde também à norma e prescinde ao próprio aparelho estatal: **biopoder**.

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, é o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico (FOUCAULT, 1999, p.285).

Nesse marco notamos novas inserções sobre esse outro nível ou essa outra complementação – das estratégicas e táticas do poder (que se estende desde o fim do século XVIII até o século XIX). Na verdade, entra em questão um tipo de poder bem diferente das especificidades do poder disciplinar ou do poder psiquiátrico.

Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos. O que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie [...] e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido um problema do campo dos saberes (VEIGA-NETO, 2004, p.87).

Assim os saberes constituem uma nova arquitetura ou são constituídos por novos instrumentos que agem sobre o corpo humano. Temos aqui, por sua vez, uma concepção abstrata, tanto do corpo humano quanto do poder. Desse modo, toma-se o corpo como espécie, o corpo como vida, a vida como população - e há uma intenção ou finalidade específica nisto tudo: preservar, diria melhor ainda, assegurar sua existência enquanto espécie. Segundo Castel (2005, p.70):

Suponhamos primeiramente o domínio da *proteção social* propriamente falando, que corresponde ao que se chama na França a Seguridade social (seguros doença, invalidez, acidentes de trabalho, velhice, desemprego, alocações familiares e ajuda social), à qual se juntaram desde o começo dos anos 1980 diversas políticas de inserção e de “luta contra as exclusões”. As transformações observadas há uns vinte anos não tomaram o caráter de uma revolução brutal. O sistema continua dominado em larga escala por garantias ligadas ao trabalho e financiadas por cotizações retidas sobre o trabalho. Entretanto, apareceram dificuldades crescentes e questionamentos novos que colocam em questão a hegemonia deste tipo de proteção.

Conforme cita Foucault (1998, 151-152), trata-se de não somente analisar uma “anatomo-política do corpo humano”, como também trata-se de analisar uma “biopolítica da população”, sendo que, nesse ponto, enfoca-se sobre quais são as diferenças específicas do *biopoder* - em contraste com aquela noção do poder disciplinar (do século XVII e XVIII). E são essas diferenciações que implicam os aspectos - entre mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores - considerados mais latentes. Entretanto, isto não elide um ponto comum entre ambos: **a norma**. (Até porque é difícil decifrar esses jogos das diferenciações entre um nível de poder e outro.)

Especificamente para essa noção da norma, queremos destacar, por aqui, o quanto ela aparece de tal forma importante nessa interceptação dos saberes junto ao sistema da educação. Sim, vemos-na sendo aplicada tanto ao *corpo disciplinar* quanto à *população regulamentar*.

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2002, p.302)



O poder - dado o complexo de seus mecanismos heterogêneos (sócio-históricos) e de suas formações discursivas – está condicionado ao saber-poder. Ambos estão nessa amálgama da normatividade, entretanto, não significa dizer com isso que as estratégias ou as táticas são as mesmas. Pelo contrário, não se trata de afirmar que há o mesmo jogo no tocante ao poder que se exercia nos *indivíduos* e ao poder que agora se exerce sobre a *população*. Tampouco negar alguma contra-ofensiva, o que é diferente de oposição, pois, há resistência nas relações.

Segundo pensa Machado (2006, p.178) é nesse sentido que “[...] as ciências do homem têm como condição de possibilidade política a disciplina, as ‘regulações da população’, os ‘dispositivos de segurança’ [...]” e ainda dirá que esses parâmetros “estão na origem de ciências sociais” (como por exemplo, a estatística, a demografia, a economia, a geografia).

Lembrando um pouco Foucault (1979, 189-190) quando rememora alguns textos aplicados em *Vigiar e Punir*, inclusive, quando uma coletânea (*Microfísica do Poder*) de artigos, cursos, entrevistas e debates começam a chegar ao Brasil, ele oportunamente cita o seguinte:

O processo que possibilitou fundamentalmente o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o confronto de duas linhas, de dois mecanismos, de dois tipos de discurso absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, e de outro, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas.

Como dito noutra lugar, o *saber-poder* - o saber interpenetrado de poder - produz realidades (discursos, verdades), portanto, faz ciência. Assim, os saberes das ciências humanas e os saberes das ciências sociais, por exemplo, são formações discursivas<sup>42</sup> que podem muito bem serem “apanhadas” através desse estilo arqueológico e genealógico (foucaultiano).

---

<sup>42</sup> Remeto às leituras das obras de Foucault que tratam e aprofundam esse assunto dos discursos, não cabendo nesse trabalho esta empreitada; o leitor pode encontrar - nas obras indicadas - sobre a questão *como se formaram certos saberes da modernidade* (saber médico, saber psiquiátrico, saber jurídico, saber das ciências humanas, da biologia, da economia e da literatura) as obras: “Arqueologia do Saber” (1969), “O nascimento da clínica” (1963), “As palavras e as coisas” (1966), “A ordem do discurso” (1970). Incluiria também o clássico “História da Loucura” (1961) nestas indicações.

Não se trata de encontrar um ponto zero – quer dizer, a origem do discurso, assim dado por Blanchot – tanto quanto intumescer os discursos visando possibilitar um quadro (um diagnóstico sócio-histórico), provocando uma analítica do arquivo que dá condições de perceber o aparecimento desse constructo do saber até ao tempo em que se atualiza como ciência, geralmente, relacionada numa determinada condição institucional. Porque é desse arquivo que se tem condições de perceber como os objetos dos saberes podem se acomodar, de tal maneira sedimentada, nos discursos científicos. Quanto a isto, Machado (2006, p.177) diz:

Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. Assim, o hospital não é apenas local de cura, “máquina de curar”, mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão do saber. Do mesmo modo, a escola está na origem da pedagogia, a prisão da criminalidade, o hospício da psiquiatria.

Embora a concepção do *bio-poder* se concentra muito mais articulado no campo do biológico e Foucault preferirá culminar no campo da sexualidade - quanto a isto o próprio Foucault (1988, p.161) dirá: “[...] a sexualidade [...] encontra-se do lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações.” Entrementes, vamos tentar formular as teorizações do biopoder noutros campos que extravasam o campo do biológico e da sexualidade.

Entendemos coerente tal inflexão, por exemplo, ao tomarmos alguma pesquisa de correção de fluxo escolar, de distorção idade/série, fato esse investido pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no ano 2000. Depois foi reforçado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a fim de melhorar ações específicas para combater repetências e distorções das idades das crianças na fase do ensino fundamental.

A pesquisa, que o MEC financiou, mostra por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que tem a ver com programas de aceleração da aprendizagem.<sup>43</sup> Por efeito, traz resultados de todo esse aparato, uma

---

(Lembrando também que na primeira parte deste trabalho, o último capítulo, “Discurso educacional”, tem-se muitos exemplos e explicações.)

<sup>43</sup> Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td\\_1032.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1032.pdf) acesso em: 12 de março de 2009.

vez notórios, serão questionados pelos especialistas da educação que darão os seus pareceres (o que temos chamado de *experts*).

Assim, principalmente depois desse cruzamento, o discurso pode ser posto em andamento, pode ser publicado, reproduzido, estudado, associado, em resumo, os resultados ficam dispostos, bem como disponíveis, à realidade que se diz coletividade educacional.

Um parêntese nesse parágrafo destaca e lembra que o *biopoder* produz aqueles efeitos destacados na flexão microfísica - quando na analítica do *poder-disciplinar*; por sua vez, acontecerá o mesmo com o *poder-pastoral*<sup>44</sup>

Esta microfísica do poder molecular, uma vez que elide o poder de todo parâmetro que o percebe somente com proibição, negação, ou interdição, vê o fato inusitado (no calor das discussões) de como o poder produz, inventa o real e ainda põe os discursos em andamento através das técnicas e tecnologias de seus jogos e tramas que fervem do antro das práticas institucionais do sistema educativo.

Para efeito do prático, ou seja, para articular esta teoria da microfísica do poder à realidade do sistema educacional, do território escolar, da prática e discursividade institucional, sobretudo, é importante notar que esse micropoder está pautado em ações mais abstratas. Desse modo, as *quantificações* exploradas por aqui dão um caráter próprio de excursão no modo que essa pesquisa empreita um problema a partir das estratégias e táticas do poder junto à infância, ou seja, práticas discursivas do poder.

Assim, pode ser equacionado a partir de algumas perguntas inicialmente muito simples: Quantos alunos estão reprovando por ano nas escolas do sistema? Ou, poderia ser: Quantos alunos estão se evadindo do seu universo? Ainda, considerando as estratégias e táticas, na conjecturação abstrata, se determinada ação fosse tomada sobre o sistema, qual impacto daria, por exemplo, nesse fluxo

---

<sup>44</sup> Nesse trabalho se faz apenas algumas inserções aleatórias sobre o poder-pastoral; não se pretendeu aprofundá-lo no decorrer das linhas dessa pesquisa, por escolha e espaço.

escolar? Portanto, pululam questões que se direcionam à população (abstrata) do sistema.

Vejamos algumas discussões, por exemplo, Parente; Lück (2004, p.14) cita que, a fim de corrigir o problema do fluxo escolar, ergue-se um edifício engenhoso: “Essa matriz é organizada a partir de dados sobre: matrícula idade–série; rendimento por série (aprovação, reprovação e abandono); movimento por série (afastamento por transferência e admissão); classe de aceleração; reclassificação; ingressos de fora do sistema (supletivo e fora do sistema).”

Tudo resulta nas estatísticas que exibem os problemas da educação brasileira, dados como 40% dos alunos, em média, repetiram a 1ª série do Ensino Fundamental no biênio 1998-1999, 21% dos alunos, em média, repetiram as séries durante os oito anos, mais de 60% destes alunos acumulam dois ou mais anos de defasagem, etc. Parente; Lück (2004, p.16) resume a partir desse diagnóstico o que se é possível afirmar de forma incontestável: “O fracasso escolar é um desses problemas, ou ainda, é o resultado maior de um conjunto de problemas que persistem no sistema educacional.” Um outro exemplo é o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois traz essa óbvia atuação do biopoder sobre a população escolar/educacional.

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do Saeb. (IDEB, 2007)

O Ideb busca suas informações em conjunto com o Saeb, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Aplicado pela primeira vez em 1990, age em conjunto com a Prova Brasil, criada em 2005, o Saeb (2005) objetiva avaliar a cada dois anos: “[...] uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural.” Ambos instrumentos – são exames complementares do sistema de captação de dados (Saeb) – que passaram a ser aplicados ao mesmo tempo a partir de 2007.

É interessante lembrar também que o Ideb (2007) tem como meta o parâmetro de alcançar uma média de 6,0 até 2021, sendo que se considera mais que um indicador estatístico, porque é um instrumento de melhoria da política pública pela melhoria da qualidade da educação (aprendizagem e fluxo).

Tais dados do Ideb vêm das informações captadas conforme os instrumentos aplicados para avaliar, além de que se empenhe para as futuras projeções, portanto, apresentam números médios para o total das escolas (pública, federal, estadual, municipal e privada) dos Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (Sendo possível observar os resultados em cada escola das citadas nas avaliações.)<sup>45</sup>

Os dados do Ideb referentes ao resultado de 2005 apresentaram ao Governo condições, conforme esses números, para distribuir (proporcionalmente) o investimento na educação para os Estados ou Municípios que apresentaram notas abaixo do esperado, em comparação com outros Estados e Municípios. É possível perceber melhor, por exemplo, além do número dos municípios na lista dos mil com piores índices (destaca-se o Nordeste, com 807 municípios), o ranking dos dez municípios com pior Ideb: 0,3 (Ramilândia, PR); 0,69 (Maiquinique, BA); 0,74 (Itaúba, MT); 0,97 (Aquidaba, SE); 1,17 (Biringinga, BA; Envira, AM; Nova América da Colina, PR).<sup>46</sup>

Para encerrar essa discussão, lembremos que as ações do biopoder, remetido a essa microfísica do poder atingindo à vida populacional escolar, embora não pertença às mesmas táticas e estratégias do poder disciplinar – este visa o esquadramento do espaço para cada corpo, corpos adestrados e utilizados, invenção de indivíduos, controle e vigilância hierárquica, etc. – tem a singularidade

---

<sup>45</sup> Há estas comparações no sítio. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso 12 Mar. 2009.

<sup>46</sup> Fonte: Ranking baseado em dados do Inep/Mec. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/05/01/materia.2007-05-01.7317650285/view>. Acesso 12 Mar. 2009.

de atuar sob a condição da norma (ou normalização) <sup>47</sup>, além de ser tão positivo, produtivo, econômico, quanto também faz o poder disciplinar.

Na verdade, essa normalização engendra o processo, por efeito, as ações do biopoder trarão resultados, estes, se não inventam, reproduzem uma realidade numericamente comprovável, comparativamente irrefutável, exemplarmente inventada, inclusive, com novas formações discursivas através dessa constante vontade de saber (então entram os especialistas, os peritos da educação, que representam o ápice dessa vontade de saber, que representam muitas vezes “a verdade” da educação e apoiam discursos ou formações discursivas).

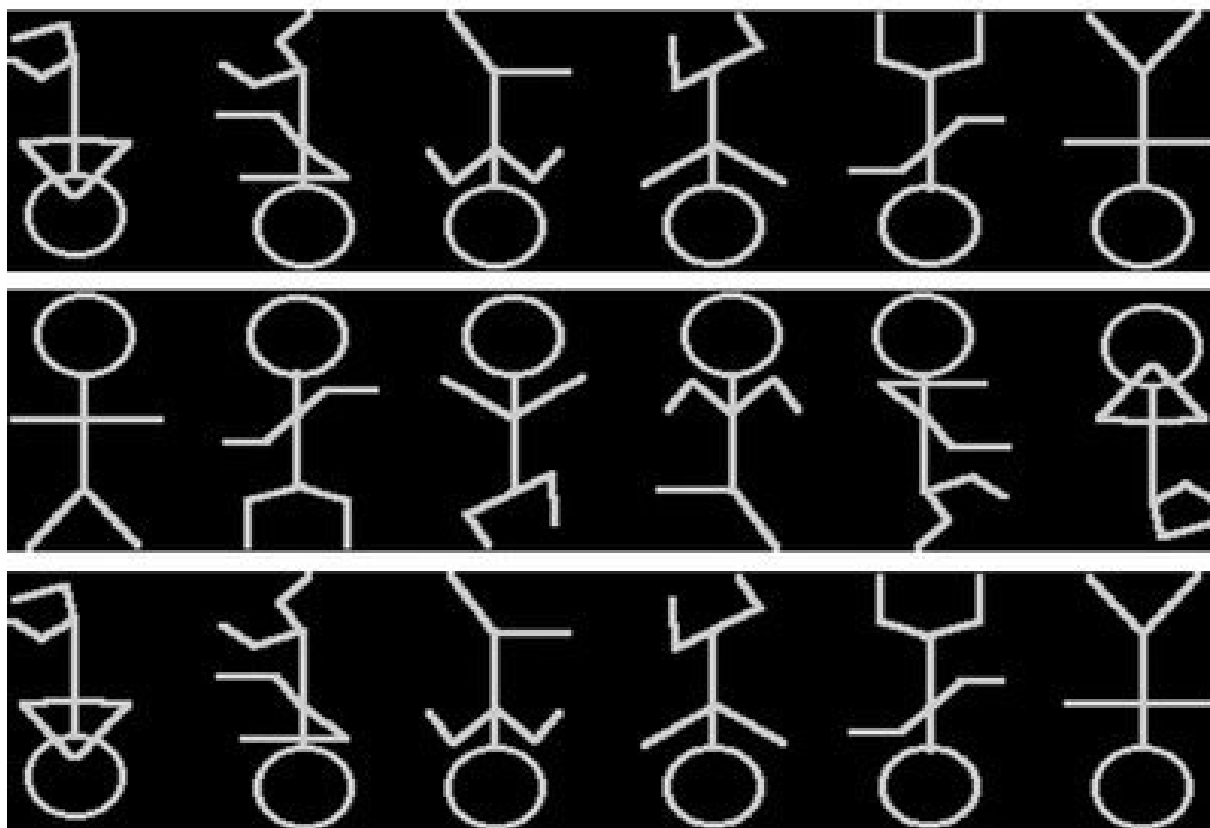
Ademais, eis que esta interpenetração dinâmica do saber-poder vem para operar num constante ideal (ou invenção do “real”), e para tanto se é um bio-poder que se exerce a partir da normalização do tipo aluno de sucesso, sucesso escolar, qualidade escolar, ensino e aprendizagem educacional de elevada qualificação, política educacional de qualidade, em detrimento do seu quadro classificado como “anormal” (fracasso, reprovação, repetência, evasão, desqualificação do ensino), são então, forças de produção da realidade e de sujeição dos indivíduos.

Findar a lista dos meios em que se apresenta o biopoder na educação considerando que são muitos e variados - Censo Escolar, SAEB, Prova Brasil, IDEB, PDE-escola, PDE-educação, FUNDEB, OCDE-PISA, etc. – é uma tarefa para se tratar à parte, neste trabalho, não há interesse tanto, nem tampouco é o grande objetivo, exceto, assim como lembrado nos parágrafos acima, para mostrar o que parece ser a evidente explicação do *bio-poder*, ou melhor, a fim de mostrar como o bio-poder é exercível, ou se exerce, ou ainda, se opera este nível de poder sobre uma população, uma coletividade, no caso exposto, *numa massa educacional*.

---

<sup>47</sup> O leitor poderá recorrer às discussões e se inteirar um pouco mais neste assunto, no último capítulo da segunda parte deste trabalho, “Normalização”.

## 5 QUARTA PARTE



*As Narrativas da Infância.* Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&safe=off&gbv=2&tbs=isch:1&q=narrativas&sa=N&start=40&ndsp=20>> Acesso em: 02 de Dezembro de 2009.

## 5 QUARTA PARTE

### DIVERSAS INFÂNCIAS

#### 5.1 INFÂNCIA INVENTADA

O erro é atribuir a uma teoria parcial da infância  
um caráter de verdade universal,  
criando uma representação da infância...  
(Angel Pino)

Chegamos à parte que pensamos ser *a mais importante e central dessa pesquisa*, isto é, a questão da infância propriamente dita; mas pensamos a infância construída nesse círculo institucional da escola moderna, desde o século XVII e XVIII, até seus reflexos na escola contemporânea. (Se esta não é a questão mais importante, porém, os próximos apontamentos sobre as *empiricidades* da infância fluem daqui.)

Escusamos a pretensão de que esse trabalho quase que ensaia o assunto do poder com a infância (aliás, não ousa se considerar à altura da narrativa acadêmica, pelo contrário, o trato dado deveria adquirir caráter de ficção). Mas destacamos que este é um tipo de poder articulado ao saber. Poder que se atualiza no saber-poder para ordenar certos discursos em andamento. Ainda, circulamos esse termo conjunto – ao chamá-lo de “caminho” metodológico – **saber-poder** como algo que traz o nexo sobre como se formam certos discursos e também como eles se assentam em determinadas áreas do saber (ou seja, são os *caminhos*: arqueológico e genealógico).

Em resumo, a pesquisa estabelece – dessa flexão *bibliográfica e qualitativa* - um ponto de contato contemporâneo com as questões da cultura, tentando encontrar o *locus* da educação na infância ou vice versa.

Portanto, rediscute, uma concepção objetiva da verdade, posto que ela fica em constante relação, no embate, no conflito, já que aparece nas práticas das instituições e dos instituintes, ou seja, dos diversos sujeitos “inventados” nessa realidade escolar, nesse caso, a criança chega à escola e se depara que já há - bem antes dela chegar – o construto da imagem de infância quase que dissecada pela perícia do saber-poder. Resta-lhe uma questão aparentemente irrefutável, sem,



contudo, desconsiderar a amálgama de suas resistências envolvida no processo que a faz se tornar um sujeito infantil, à proporção ou conforme a representação da ***infância institucional-escolar***.

Por outro lado, a empreitada deste trabalho - e nesta condição de fundamentação foucaultiana – pode ser tensionada ao campo da educação, ou melhor, todo este aparato da educação nessa discussão do poder, das práticas do poder, da microfísica do poder, seus diagramas, enfim, seus reflexos e seus apoderamentos – enaltece o contraste que leva em consideração o que vem a ser o *saber-poder* emergente (assim como se manifesta), inclusive, o que vem a ser o fundamento maior (quase iria dizer objeto principal), esse relevo da infância em articulação.

Mas se Foucault não estudou a educação como sistema, por outro lado, o ponto de contato com as práticas discursivas no sistema educacional tem performances semelhantes como a de outras instituições modernas estudadas por ele, por exemplo: presídios, hospitais, asilos, fábricas – embora isso não afirma ser a mesma coisa.

Ou melhor, para situar a infância nesse *lócus*, algumas outras questões importantes são fatalmente inseridas com as possíveis perguntas que podem ser levantadas sem muito esforço: Como os trabalhos foucaultianos evidenciam (visibilizam) a imagem da infância? Qual importância – ou impacto – estes trabalhos têm sobre a normatividade pedagógico-educacional?<sup>48</sup> Nesses sentidos há que tipo de reforço quanto à visão da infância histórico-social e seus reflexos contemporâneos?

No limiar dessas questões se lembra que Foucault nunca dedicou um livro específico sobre o poder, bem como, reitera-se, mais uma vez, as produções foucaultianas nunca descartam o assunto do poder, pelo contrário, parece que é

---

<sup>48</sup> É necessário apreciar, neste ponto, a impossibilidade de se tentar esboçar algo sobre a infância sem algumas fundamentações teóricas que excedem uma específica visão teórica, nesse caso, embora a base do trabalho se apresente focado do pensamento de Foucault (o que se chama de “estudos foucaultianos”), o pesquisador deve se familiarizar em algumas outras leituras importantes. Na parte final deste trabalho há algumas sugestões de leituras que são indispensáveis para esse exercício.

como um nervo exposto: sempre fácil de tocar como fácil de sentir em toda sua vasta obra

Dessa maneira pode ser afirmado sobre o caso particular da temática infância, quer dizer, Foucault nunca desenvolveu uma obra específica para tratar desse assunto. Ademais, eis que se traçarmos um paralelo comparativo entre **infância** e **poder**, veremos que Foucault escreveu bem menos sobre o primeiro.

Mas há boas referências que podem se contextualizar nessa temática da infância e são também fortemente relacionados à **microfísica** do saber-poder. Aliás, vêm para reforçar a tese discutida na atualidade dessa noção da infância considerada como uma construção histórico-social.

Indiscutível é a fácil inclinação em que tais termos podem trazer valorações que permitem interceptar práticas sociais e práticas discursivas à medida que notamos as diversas formas do sujeito no entremeio desses jogos: entre práticas coercitivas e prática de si, como pensa Foucault sobre ética.

A partir dessa emblemática, nota-se, nessa montagem das obras traduzidas do *Curso no Collège de France*, aulas que foram ministradas entre os anos 1970 a 1984, algumas inserções importantes sobre o assunto da infância.

Destaca-se em duas obras, respectivamente - *O Poder Psiquiátrico* (1973-1974) e *Os anormais* (1974-1975) questionamentos temáticos bem coerentes com as abordagens foucaultianas – na ampla produção intelectual que se tem. Aliás, *Os anormais* faz em um paralelo muito próximo com a educação, principalmente no seu último capítulo quando desenvolve a problematização da infância relacionada ao campo do saber médico-psiquiátrico.<sup>49</sup>

Não é demais lembrar, e reforçar mais uma vez, as teorizações genealógicas e arqueológicas não defendem o privilégio do tipo de análise histórica, ou do tipo

---

<sup>49</sup> As aulas dadas por Foucault no Collège de France não eram simples disciplinas oferecidas aos “alunos”, aliás, as propostas de estudo oferecidas (manuscritamente) por Foucault (e submetidas ao parecer acadêmico) pressupunham motivar pesquisadores de todo mundo que se faziam presentes.

conceituação epistemológica, ou seja, o arquivista Foucault - parece mesmo um escavador em busca dos discursos postos em andamento, desde seu nascimento, desde as prováveis e as múltiplas manifestações dos discursos remanescentes. Lá, como se deram, lá, como se construíram, ao mesmo tempo em que ele mostra e intercepta-os em vários campos do saber científico (médico, jurídico, psicológico, pedagógico) – pretende apontar esses saberes como práticas discursivas.

Nessa aula Foucault (2001, p.371) se reporta - e deseja aplicar - ao “sistema normativo da educação”<sup>50</sup> o que chama de “as três figuras” - do monstro, do pequeno masturbador e do indócil (inassimilável). Algumas observações iniciais podem ser dadas a partir desse texto para se compreender como o assunto é articulado com o saber: **saber-poder sobre a infância.**

Foucault (2001, p.384) avalia e analisa o caso de Charles Jouy que parece tipificar muito bem, em parte, o que se discute atualmente como pedofilia, sobretudo na política. Aquela discussão não fica só no aspecto jurídico, vai para o campo psiquiátrico, quando ao se apropriar dos documentos e das inserções feitas pelos médicos a fim de comprovar o apoderamento da ideia de infância, esta, como fundamento da psiquiatria moderna – no sentido de universalidade.

Segundo Foucault (2001, p.384): “Trata-se de pôr em continuidade, ou antes, de pôr em imobilidade a vida em torno da infância. E é isso, essa imobilização da vida, da conduta, dos desempenhos em torno da infância. É isso que vai permitir fundamentalmente a psiquiatrização.”

Em contínuo, quando o prefeito pede que: “Sophie Adam seja internada numa casa de correção até sua maioridade” (FOUCAULT, 2001, p.377) aparecerá a tênue aproximação do criminoso com a vítima. Ou seja, a controvérsia jurídica cruza-se com a questão psiquiátrica e tem em comum a fase da infância. Ela é o ponto de encontro entre ambos. Na verdade, o que acontece na psiquiatrização do criminoso - e da vítima - é o fato desse encontro remoto tanto quanto se estabelece essa

---

<sup>50</sup> Retomo nessa discussão alguns pontos que foram iniciados na segunda parte deste trabalho, AUTORIDADE EM PERSPECTIVA, quando se tratou dessa questão da “normalização”.

relação de saber-poder – no que tange aos sentidos dados para os seus casos a partir do passado: em fontes que vem da hereditariedade ou, das raízes familiares.

Outra questão se desenvolve, bem na medida em que se tenta condenar o criminoso (se tem por aqui o aspecto jurídico em questão), então, surge o inusitado fato de também desculpabilizar (ação de psiquiatrizar) o criminoso e a vítima. É exatamente nesse ponto que se elege a condição ou continuidade *infância-idade adulta* como de importante interesse em se conhecer toda constelação nuclear e familiar do criminoso, quer dizer, a sua hereditariedade.

E se acontece uma interceptação de apelo comum, ou seja, a infância do criminoso e da vítima, desse limiar se imbricam questões jurídicas que a psiquiatria acaba por se apossar para, depois, retomá-las (as questões) novamente, só que fazendo novas formulações discursivas através do **discurso-científico-autoridade**, ou seja, ela ousa tentar se tornar uma ciência de caráter universalista, por efeito, a ciência da psiquiatria tem que tomar para si o discurso da infância e não se deixa intimidar ao tentar se apropriar da infância como *saber-psiquiátrico*.

Essa *psiquiatrização* emergente concebendo novas inserções às questões jurídicas volve-se ao tempo infantil, porque se a menina masturbara Charles Jouy é porque ele fora, bem antes, aquele tipo que se encaixara muito bem à figura do pequeno masturbador, um infante incapaz, solitário, uma criança que assumiu sobre si o reflexo de toda uma estrutura de *ser-anormal*, posto como figura construída historicamente, desde o pietismo religioso, desde o âmagô ou recinto da família burguesa, desde a condição de Charles Jouy representar (ou definir) como estereótipo do pobre proletário, logo, o menino-contradição com o modelo familiar burguês.

Do ponto de vista histórico-social Jouy é um transgressor da lei, dirá o saber jurídico, mas o prazer de Jouy não tem a mesma conexão com o controle dos instintos num adulto normal, dirá o saber psiquiátrico. Ele não vive a lei como todos os *normais-adultos* devem viver, tampouco, esse seu estado, confusão de prazer e de instinto, se reflete nessa relação direta com seus atos. Jouy é incorrigível, indisciplinado, ineducável, ou seja, ele é uma figura dentro dessa estranha vacância segundo os

parâmetros da normalização psiquiátrica que se construía desde Esquirol<sup>51</sup>, talvez nem bem um doente/louco, talvez um demente/idiota.

A psiquiatria põe em andamento o seu discurso. Aliás, aqui se encontra a grande questão de cisão, pois poderá enfim, dizer e manter o seu saber: Jouy é um **anormal** - e isso será dito para romper com o saber do processo jurídico, nesse caso, via Jouy como apenas um criminoso.

O que Foucault observa nessas questões são as formações discursivas se atualizando, se deslocando de seus “objetos” iniciais, reestruturando-se noutros campos de saberes, contruindo parâmetros de verdades, ocasionando invenções de realidades (indivíduo, criança, infância, doença, síndrome) e se assentando em campos diferentes (jurídico, psiquiátrico, médico e pedagógico). Sem contar que essa movimentação discursiva embaralha às práticas sociais.

Trata-se do discurso (ou de prática discursiva), nesse caso, no embate das linhas do saber entre o jurídico e o psiquiátrico, ou, dos dispositivos jurídicos e psiquiátricos. Faz também lembrar outro caso, aquele descrito por Foucault (1977) em seu livro produzido por uma equipe de acadêmicos ao começar pelas primeiras palavras do memorial escrito pelo próprio rapaz criminoso: *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*.

O livro trata do caso de um parricídio e destaca a apresentação escrita por Michel Foucault. Juntou-se as peças judiciárias (perícia psiquiátrica e o memorial escrito pelo próprio criminoso) do processo do rapaz-jovem francês que cometera esse crime em 1835.

Consta-se uma série de laudos de alguns dos melhores psiquiatras do assunto daquela época, quando a psiquiatria não tinha ainda o poder. Aliás, poder que perdura na modernidade; se bem que este poder foi ter seu ápice quando podia

---

<sup>51</sup> Jean-Étienne Dominique Esquirol, psiquiatra francês do século XVIII, foi discípulo de Philippe Pinel e teve o mérito de cunhar o termo conhecido como “alucinação”. Diferenciava *demência* de *amência*, ou seja, doença mental de idiotice. Foi então que a idiotia deixou de ser considerada uma doença. Neste caso, o médico perderia sua palavra final, já que o “indivíduo” não seja considerado doente (louco), restaria discutir sua condição de imbecil.

inocentar um criminoso ou enviá-lo para alguma outra instituição, caso não fosse a penal. É um poder que se forma, diferentemente, do discurso popular, do discurso privado, do discurso científico. Segundo Foucault (1977, p.221)

Mas aí justamente, na instituição penal, o assassinato-discurso de Rivière afrontava um jogo bem diverso. Não somente os sujeitos falantes não tinham aí o mesmo estatuto, como os discursos aí não constituíam o mesmo tipo de acontecimento e aí não produziam os mesmos efeitos.

Compreende-se que nem o senso popular, nem o senso jurídico e nem o senso médico “liam” o texto-memorial de Rivière com a mesma “verdade” (o discurso produz “verdades”). Esse é o jogo: A tríplice manifestação da verdade não se encontra no mesmo lugar e nem desenha a mesma realidade para o crime pois nem a: “[...] verdade de fato, verdade de opinião, verdade de ciência” (Foucault, 1977, p.221), nenhuma delas têm como acomodar os mesmos diagnósticos para um acontecimento (espetáculo<sup>52</sup>, delinquência, doença).

A psiquiatria moderna, vem portanto, dessas duas vertentes: uma da *normalização* e outra, da *infância*; na verdade, destas vertentes tem-se o fundamento da psiquiatrização moderna. Assim segue mais diretamente a psicologia e a psicanálise, com seus modos diferentes.

Neste paralelo parece não ser nada assustador afirmar o mesmo da pedagogia: ela tem seu aporte nas duas vertentes descritas: na captura da infância e na experiência da normalização.

Inclusive, aqui fazemos uma interface, pois, se a pedagogia assim conseguiu tomar os discursos dos biólogos, dos médicos, dos religiosos, da família burguesa, para deter um saber pericial sobre a infância - em tal estado de universalidade, e mais, se assim o fez teve sucesso porque pôde se apoderar de um saber específico, este vem do limiar de outros discursos, ou seja, a pedagogia pôde acomodar os discursos numa estrutura de normalização, porém, posto agora como o saber sobre

---

<sup>52</sup> Há o costume no começo do século XIX de se cantar o crime escrito em panfletos, Foucault (1977, p.218) lembra o caso de um jovem parricida de 1811: “[...] que tinha tido a cabeça cortada e a mão decepada na praça pública [...]”, crime que virou uma história contada e recontada por diversos panfletos até virá uma cantiga triste da morte do rapaz.

a **criança-idiota**, como o saber nosológico da **criança-doente**, o saber psicológico **criança/indisciplinada** e o saber jurídico **criança/delinqüente**.

Temos portanto, uma complexa formação discursiva que institui práticas sociais pedagógicas a partir da infância, na verdade, comporta-se como práticas coercitivas.

Foucault (2001, p.390) observa ainda que a generalização da psiquiatria teve que entrar em correlação com a neurologia e a biologia através de ações imitativas, portanto, somente assim conseguiu tornar-se uma ciência médica de direito. Quer dizer, foi graças à problematização da questão da *criança-infância* (tipo: nomear, classificar, organizar, diagnosticar, diferenciar as doenças) que foi possível alcançar o seu grande mérito científico: de *experts sobre a infância*.

Desse modo, caso se queira fazer uma genealogia da pedagogia, se tem por razão orientar o fundamento da infância capturada neste saber (complexo) da educação; por sua vez, tal intento redispõe grandes imagens da infância, desde como elas foram adaptadas, imitadas – ou até inventadas – doutros campos científicos historicamente formados (por exemplo: teologia, religião, sociologia, história, biologia, medicina, psiquiatria, psicologia, pedagogia).

Não foi conquistando a totalidade da vida, não foi percorrendo o conjunto do desenvolvimento dos indivíduos desde o nascimento até a morte; foi, ao contrário, limitando-se cada vez mais, revirando cada vez mais profundamente a infância, que a psiquiatria pôde se tornar a espécie de instância de controle geral das condutas, o juiz titular, se vocês quiserem, dos comportamentos em geral (FOUCAULT, 2001, p.392).

Na verdade, sem digressão das linhas acima, é importante lembrar aquela temática que tratou da desconstrução da autoridade (quando se observou alguns campos, textos ou ciências que se instituem como pseudo-autoridade normativa nas práticas sociais).à medida que subentendia apontar possibilidades práticas de auto-formação ética do sujeito. Tal incidente está presente por aqui, na interceptação pedagógica, já que aplica a si mesma aproveitamentos dos campos oriundos de outros meios científicos (psiquiatria, psicologia, biologia, pedagogia) à medida que arroga-se como ciência da especificidade de um fundamento, ou, coloca-se como perita, como especializada, por sua vez, põe em andamento o discurso *saber-poder da infância*.

Encrespar a temática “desconstrução da autoridade” (texto, produção, discurso pedagógico), apenas para frisar: ela não resiste à remetida da microfísica do poder, saber-poder, para o centro das práticas discursivas, enquanto tenta se atualizar como **práticas coercitivas para normalização dos infantes**, entrementes, de maneira nenhuma se resumem ao círculo institucional, médico, biológico, psiquiátrico e psicológico, pois é um saber articulado como poder e ele inventa a infância, **através de seus jogos de verdades**, o mesmo que dizer, de outro modo: a infância é isso que se costuma chamar de construção histórico-social e se dá um tom de autoridade a este restrito saber enquanto *não-criticável, não-desconstruível*.

O melhor que se pode constatar, do ponto de vista arqueológico e genealógico, é que a infância é uma construção discursiva, sendo assim, ela veicula e mantém a normatividade educacional no quadro de seu diagrama: criança como simulacro do adulto, criança como modular da infância - como dispositivo de verdade, como dispositivo de discurso.

Foi por tudo isso que afirmamos a infância inventada porque há mesmo a invenção da infância (nos séculos XVII e XVIII), por efeito, deve-se à visão arqueológica e genealógica perceber melhor a adaptação desse saber moderno dentro do circuito pedagógico-institucional, ou seja, nota-se que o saber-poder da infância produz por sua razão práticas sociais, normas históricas, valorações, mesmo que, essa via dos processos de sujeição da criança, confrontados com a corporeidade de sua presença nos meandros dos acontecimentos estratégicos (e táticos) do poder que se institucionaliza, seja a escolha para a problemática.

Ou melhor, essa microfísica dos processos de sujeição tenta elidir noções do sistema ou da troca e procura, nesse funcionalismo institucional, pontuar as lutas locais permanentes sem ter que levar em consideração uma ideia ou conceito de unidade de estrutura fixa do poder, tenta separar a manutenção cega das práticas (entre os mecanismo *coercitivos* e dos mecanismos *de autoformação de si-mesmo*).



## 5.2 INFÂNCIA CULPABILIZADA

... a criança molar da qual o adulto é o futuro.  
(Deleuze)

Assim ao amancipar-se da autoridade dos adultos,  
a criança não foi libertada,  
e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível  
e verdadeiramente tirânica,  
que é a tirania da maioria.  
(Hannah Arendt)

Nesse sub-capítulo-título pretendemos explorar um pouco de como se dá a culpabilização da infância em razão da anormalidade accidental da criança dentro do circuito institucional-escolar, ou seja, numa pergunta: por que o exercício de culpabilizar é executável diante do “estranho” e “inusitado” comportamento anormal/indisciplinado da criança na escola?

Para tanto é também importante continuar pensando pelo viés dos processos de sujeição que pululam na escola. Aliás, emanados daqueles testemunhos históricos que pudemos perceber da psiquiatrização da infância, e adaptados no campo pedagógico, o saber sobre a infância defenderá sua representação de universalização baseado nisso que se chama desenvolvimento, ou seja, a norma infância-adulto e as noções de hereditarieade.

Para acomodar, há nas próximas linhas algumas indicações dos espectros de resistência, só que a resistência ainda é vista, até essas linhas, no sentido vulgar<sup>53</sup>, quer dizer, ainda se tem a percepção de resistência **contra** a escola ou aquilo que se **opõe** à verdade escolar, assim também, como ficam diluídos nos seus discursos (que são práticas de poder), não é demais contextualizar nesse ponto, o panorama – diria dele que é óbvio - da autoridade escolar (gestores, pedagogos, professores, dentre outros) implicados no processo de manutenção das práticas normalizadoras.

Mas antes da discussão sobre *a resistência* é necessário tocar nesse engessamento e nessa condução do discurso da autoridade escolar. Parece que tem como propósito entender a direção tendenciosa de perscrutamento (investigação,

---

<sup>53</sup> A noção de resistência conforme o pensamento foucaultiano tem outra perspectiva, por isso, citamos vulgar.

indagação) de toda história da criança, ou seja, da sua hereditariedade. O que se enuncia inicialmente disso é o seguinte: Qual estratégia ou tática há nesse perscrutar a fim de alcançar a família/responsável da criança?

Notamos que as estratégias e as táticas do poder junto a infância desenham uma *escola-verdade-autoridade* que se mantém nesse flagrante passado-presente implicado em lançar “luz” sobre a família da criança (na tentativa de querer destrinchar o enigma do indisciplinamento do infante).

Assim, ela pode gerar o máximo de saber-poder que vem da família da criança através do perscrutamento. Tal interesse é gerado pela condição anormal da criança, quando é indisciplinada, quando é obscura, quando ela se torna um caso a ser resolvido.

Mas todo este acontecimento está contemplado dentro de um complexo processo de sujeição da criança que é visto pela via da microfísica do poder como falso fundo (lá onde tenta se ocultar), não somente estratégico mas também tático-escolar através do sofisticado jogo duplo: **culpabilizar a família e também justificar o discurso de anormalidade da criança.**

Primeiro, o “processo” escolar para aplicar uma ação objetiva a fim de culpabilizar a família, justifica-se nos atos da escola e do aluno, mantém-se na postura de autoridade-verdade sobre os fatos ocorridos, recorre-se a antigas técnicas que Foucault (1988, p.130) já apontara em seu livro *História da Sexualidade*, ou seja, a técnica para interceptar o campo da hereditariedade ou da degenerescência da criança: “A psiquiatria, mais a jurisprudência, a medicina legal, as instâncias do controle social, a vigilância das crianças perigosas, ou em perigo, funcionaram durante muito tempo ‘pela degenerescência’, pelo sistema hereditariedade-perversão.”

Não basta, portanto, entender a natureza do delinquente relativo ao crime praticado. A jurisprudência e a psiquiatria antiga, nortearão – e ainda tentam nortear suas práticas até hoje, via uma série de documentos (dossiê do criminoso) através de uma vasta e significativa árvore genealógica do “indivíduo criminoso”.

Para tanto, quer saber sobre os ancestrais do criminoso e, somente depois, emitirá qualquer opinião até formar o laudo; por exemplo, observa-se num trecho do laudo do *doutor Vastel* sobre o “caso Rivière”, parricídio datado em 1835, sobre a “*origem e parentesco*” do rapaz, como o psiquiatra circula nessa técnica da hereditariedade para dar o seu parecer, veja-se:

Rivière é originário de uma família em que a alienação mental é hereditária. O irmão de sua mãe morreu alienado, depois de ter apresentando durante toda a vida vários dos mesmos atos de loucura que vamos brevemente assinalar em seu sobrinho, entre outros o horror pelas mulheres. Dois de seus irmãos apresentaram numerosos e habituais sintomas de loucura. Sua mãe tinha um gênio tão irascível, uma vontade ao mesmo tempo tão obstinada e volúvel, uma maldade tão freqüente, uma excentricidade tão grande, que, apesar de tudo o que fazia seu marido sofrer, este não podia odiá-la, pois reconhecera há muito tempo que seu cérebro estava perturbado, e que ela não era dona de suas ações. (FOUCAULT, 1977, p.116)

Ele termina (o laudo do doutor Vastel) considerando alguns pequenos e objetivos resumos: o rapaz era atacado pela alienação desde sua infância; a alienação tinha raízes familiar e loucura hereditária; circunstância de existência (de sua vivência) fora muito propícia ao ato praticado; por fim, “[...] se ele não é culpado, é no mínimo perigoso, e deve ser isolado em seu próprio interesse e sobretudo no da sociedade.” (Foucault, 1977, p.125)

Percebe-se alguns elementos dessa tática da degenerescência no “caso Rivière”: culpabilizar a família, ao mesmo tempo justificar um discurso de *não-cura* para o enigma do crime, classificar o rapaz criminoso como dentro do parâmetro da *anormalidade* e defender a sociedade e a ordem geral. É pois uma prática discursiva em defesa da sociedade.

Boa parte destas questões costumam se materializar, no caso da instituição escolar, em um tipo de documento preferido (pelo coordenador da escola) e usado para “tratar” dos alunos considerados indisciplinados: **o livro de ocorrência**. O modo do texto, a escrita, a narrativa, além de classificar a criança num perfil de indisciplinamento, registra a infantilização não somente da própria infância da criança, mas do adulto responsável pela criança.

Ratto (2006, p.1266) pôde estudar mais de seiscentos diferentes tipos de ocorrências em uma escola pública e diz que os livros de ocorrência se comportam como um instrumento. Pessoalmente pude constatar como o livro de ocorrência tem um significado punitivo, policialesco, exortativo, prescritivo. É um livro que serve também para dar suporte aos órgãos político-jurídicos mais próximos das crianças, seja o Conselho Tutelar ou a Promotoria Pública.

[...] narrando os vários tipos de encaminhamento que a escola faz – aos setores psicológicos, médicos, assistenciais, ao Conselho Tutelar –, podem ser analisados em meio a um conjunto amplo de saberes e técnicas que visam entender, explicar, classificar as crianças, no sentido de objetivá-las [...]

Segundo Ratto (2006, p.1269) os livros de ocorrências, não por acaso, são tipos de documentação que tem o mérito e o sucesso devido alguns aspectos do poder-disciplinar – já citados noutra lugar: hierarquia, vigilância, exame – a fim de culpabilizar os genitores (pais ou responsáveis) da criança indisciplinada.

A grande tendência presente nas narrativas refere-se aos discursos de colaboração, de “ortopedia” ou de obediência às medidas escolares, em geral acompanhados de cobranças, ameaças e punições sobre os pais, elementos que apontam, de um lado, para as dimensões de relativa eficiência dos livros de ocorrência e dos instrumentos disciplinares utilizados na escola e, de outro, para a questão de que também os responsáveis pelas crianças são alvos de disciplinamento.

Assim, se efetivam as práticas que são direcionadas aos diversos sujeitos; estes estão inseridos de forma nuclear nessa rede, nessa constelação da autoridade e do disciplinamento da infância, ou seja, os livros de ocorrências estabelecem um meio de relação com os responsáveis pela criança.

Destacamos em especial a inserção mais que comum dos pais, das famílias, dos responsáveis e, isso acontece, muito mais pela condição em que são chamados à escola, segundo uma normatividade escolar, ou seja, quase que unicamente são chamados quando algum(ns) de seu(s) filho(s) não mais corresponde(m) ao perfil de uma criança normal, por efeito, ela está classificada como indisciplinada, logo, sua família é a primeira a ser chamada.

Isso quer dizer que, talvez, nunca um pai seja chamado à escola para receber algum elogio sobre seu filho, exceto quando o pai procura a escola, espontaneamente, mas nesse caso, o elogio tem muito mais caráter de precaução, de exortação, ou até de compensação, como se o mal pudesse vir a qualquer tempo sobre a criança, como se esperasse ou se vivesse adiantadamente o perigo do desvio normativo da criança. Segundo Ratto (2006, p.1266) trata-se na verdade de: “[...] perceber que também os responsáveis se encontram sob vigilância, exame e normalização, sendo alvos de definição, classificação, cobranças, ameaças e punições.”

Denominamos até aqui espectros da resistência porque não explicamos a própria resistência a ser tematizada melhor mais em frente, entretanto, deixamos subentendido seu aparecimento, geralmente visto como oposição ao que se impõe à criança ou à família - envolvida nesses processos das práticas discursivas a fim de culpabilizar ao mesmo tempo em que se procura justificar e também sustentar a própria imagem de autoridade-institucional-escolar.

Talvez, temos por aqui o embate da resistência como mais acirrado, afinal, ninguém (pai, mãe, ou, responsável) aceita ou se convence tão docilmente à propagação desse discurso de culpabilização e justificação da anormalidade dentro desse processo de sujeição da criança.

Essa certa exterioridade ao sistema saber-poder, como pensa Revel (2005), demarcará melhor a descrição da resistência (último capítulo), ou seja, mostrará como alguém consegue (ou tenta) escapar à estas normalizações, classificações e identificações das práticas discursivas.

### 5.3 INFÂNCIA CAPTURADA

A educação dos idiotas e dos anormais  
é o poder psiquiátrico em estado puro  
(Foucault)

Não se conhece a infância;  
no caminho das falsas idéias que se têm,  
quanto mais se anda, mas se fica perdido.  
(Rousseau)

Se temos processos de sujeição, temos também campos de embate para lutas constantes e a provável consolidação do poder institucionalizado capaz de objetivar discursos formados, práticas sociais dadas e apresentadas como razão de ser, isto é, temos certas “finalizações” que são representações arbitrárias do saber que se colocam através das práticas discursivas.

Queremos entender agora como tal prática discursiva formata e também se apodera da imagem (ou conceito) de infância na emblemática desse processo de assujeitamento da criança na escola, portanto: como a infânica é capturada e mantida na discursividade escolar?

Para tanto, precisamos aproveitar os aportes históricos a fim de entender sobre o que acontece depois dessa nova psiquiatrização do século XIX. Retomamos brevemente àquelas discussões.

Já se pode considerar como retomada, aliás, bem arquitetada, desse discurso que tenta escapar ao quadro nosológico do indivíduo, ou seja, que tenta escapar de classificar o rapaz como doente, pois, uma vez assim desenhado, como a psiquiatria poderia curá-lo?

Nesse marco, o discurso de cura seria prepotente e talvez inalcançável e a psiquiatria percebe isso com sagacidade. Então, a partir desse limiar, o discurso da cura, terá que ser deslocado, ou melhor, o poder psiquiátrico não vai mais se manter na discursividade em prol da cura. Na verdade, a psiquiatria se resvala desse extremo discurso próprio ao poder-médico e vai para outro campo; surge agora o quadro da anormalidade, pois, se não é doente, não precisa ser curável, diria o psiquiatra, entretanto, não deixará de ser, no mínimo, um anormal

Donde a necessidade (e aí desembocamos em outro imenso edifício teórico da psiquiatria do fim do século XIX) de descobrir, de certo modo, o corpo de fundo que vai justificar, explicar por sua causalidade própria, o aparecimento de um indivíduo que é vítima, sujeito, portador desse estado de disfuncionamento. Esse corpo de fundo, esse corpo está atrás do corpo anormal, o que será? É o corpo dos pais, é o corpo dos ancestrais, é o corpo da família, é o corpo da hereditariedade. (FOUCAULT, 2001, p.399)

Assim a psiquiatria moderna se manterá - fato inusitado e inovador - para simplesmente se estabelecer numa função de proteção e ordem (defender a sociedade), tendo a máxima de seu poder, segundo Foucault (2001, p.402) nessa nova condição de “ciência da proteção científica da sociedade”, e/ou também, de “ciência e gestão das anomalias individuais”.

Trata-se de modelar, com isto, o que se pode denominar configuração de uma espécie de racismo, a partir dessa teoria da degenerescência, da hereditariedade, um racismo para o molde daquela época, conforme o tipo de normalidade, ou seja, é um racismo que nega a anormalidade, pois não é a mesma ideia de um racismo tipo étnico (racismo anti-semita, racismo hitleriano, racismo nazista), mas é a ideia de um racismo que a todo momento pretende negar o não-normal. Foucault (2001, p.403) cita sobre isso que é: “Racismo interno, racismo que possibilita filtrar todos os indivíduos no interior de uma sociedade dada.”

Não obstante, as literaturas sobre criminologia, psiquiatria, nesse excuro genealógico e histórico evidenciam que ainda se vive sobre parâmetros desse tipo de saber que se cristaliza desde meados do século XIX, saber-poder sobre os indivíduos, sobre os anormais, sobre os delinqüentes, sobre os degenerados. Foucault (2001, p.405) explica que: “O degenerado é aquele que, o que quer que se faça, é inacessível à pena. O degenerado é aquele que, como quer que se veja, será incurável.”

Voltamos à questão educacional para apontar porque esta temática da anormalidade (do incurável) não está em hipótese alguma fora do sistema, pelo contrário, neste momento histórico (pesquisas médicas, produções, textos, discursos), sem ainda se considerar todo esse aparato que serve de pano de fundo histórico para a psiquiatrização da criança, visto de uma perspectiva estritamente cronológica ou sistemática, evidentemente, nessa linha, qualquer desfecho poderá chegar noutra lugar, mas a questão maior é pontuar o interesse pela infância.

Se percebemos que os dispositivos discursivos não seguem necessariamente uma lógica ou continuidade histórica, a partir desse campo difuso dos saberes, sem muito esforço, temos evidente ligação de relação entre a psiquiatria e a escola; aliás, foi

somente com a escola – ou com as escolas – e com o ensino primário, foi graças à esse palco que se pôde usá-las como filtro para a psiquiatria fazer as grandes pesquisas, por volta do século XIX, “[...] sobre a debilidade mental [que] se [desenrolará] no meio escolar, isto é, é efetivamente às escolas que se pedirão os elementos da pesquisa.” (FOUCAULT, 2006, p.269)

Portanto, mérito à psiquiatria, e, aos dias hodiernos, à psicologia, pois foi assim que o corpo do mestre (professor) passou pela primeira vez a receber uma série de prescrições bio-típicas e físicas (desde o tom de voz, modo de olhar, boca, dicção, se tem boas condições ou não para ser um mestre), por sua vez, o corpo da criança foi também mirado ao seu máximo: detalhado, cooptado - nas palavras de Foucault (2006, p.274): “Captação física total, por conseguinte, que vale para essa sujeição e esse domínio do corpo.”

Não por acaso, há uma multiplicidade de saberes e de sujeitos peritos no campo da educação que se chega a impressionar pelo fato dessa rede ser tão complexa para quase uma verdadeira aventura no intento de caça e captura da infância. E se assim pode fazer é porque tem como foco a noção da alma infantil - “alma” no fino trato dado pelo termo - que faz reconhecer

[...] o papel central do corpo e da alma enquanto elementos embasantes das complexas relações, estabelecidas por Foucault, entre saber, poder, discurso e o processo – por ele tenazmente evidenciado – de “subjetivação, promotor anônimo da construção da identidade sócio-histórica dos indivíduos, na sociedade ocidental moderna (SILVEIRA, 2001, p.1).

Por isso que, uma vez afirmado sobre a existência das diversas infâncias, e nessa aferição, traz-se junto também várias possibilidades de se perceber como ela foi inventada, não somente isto, como é que se formatou sua captura, principalmente, uma infância que é capturada a partir desse campo da “alma” foucaultiana. Segundo Bujes (2002, p.270):

Foucault nos mostrou como a disseminação das técnicas de governo esteve e está associada à criação de um corpo de *experts* e a um sistema de *expertise* que, no caso da infância escolarizada, é composto por professoras – e suas formadoras -, epistemólogos, orientadoras educacionais, psicólogas, psicopedagogas, formuladores de currículos, técnicos das burocracias estatais, etc., enfim, por especialistas da alma infantil.



Entretanto, é quase impossível findar essa forma do poder sobre a alma infantil, além dos aparatos técnicos e políticos da educação - como estudados até aqui -, além da psiquiatria e psicologia, além de toda estrutura estatal que se imbrica no desenvolvimento da educação, pois, na verdade, existem inumeráveis tramas e redes complexas, que estravazam da/para a mídia, da/para a música, do/no consumo, até ao sistema jurídico-infantil (promotoria pública, Conselho Tutelar), etc., como diz Bujes (2002, p.269) ao considerar sobre as experiências mais comuns no campo da educação infantil:

A alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional dizendo-o o mais apropriado à sua educação, quando optamos pela entrada dos modelos “empresariais” na organização das nossas creches, quando deixamos às revistas o encargo de ensinar a pais e mães como serem melhores nestes misteres da paternidade e da maternidade [...] quando instituimos o construtivismo como o modo mais adequado para descrever seu **desenvolvimento cognitivo e socioemocional e para servir de referência às pedagogias** que colocamos em ação. Mas ela é governada também quando definimos o que a criança deve aprender, em que circunstância, com qual ordenação. (grifo nosso)

Assim, a normatividade da educação permite capturar a infância na trama de sua própria rede, já que a infância fica como norma, o adulto se estabelece como norma, já que se institui, seja através dos discursos psiquiátricos, biológicos e principalmente dos discursos psicológicos, isso que parece ser comum a todo mundo, isso que é temporalizador, é otimizador, é idealizador, ou seja, **a norma do desenvolvimento** (cognitivo, emocional, social, espiritual, físico).

Foucault (2006, p.236) completa: “O desenvolvimento é portanto uma espécie de norma em relação à qual nos situamos, muito mais do que uma virtualidade que possuiríamos em nós.”

Acontece desse modo com a educação que enceta pôr todas as crianças sentadas, quietas, seriadas, organizadas e aplica uma didática em massa, em ordem, em sistemática; enfim, quando se faz – nessa coletividade – o fato determinantemente incapaz de escapar ao juízo de um mundo dicotômico, de uma pedagogia dualista, do disparate esquizofrênico: uma é a imagética de normalidade e outra, a imagética de anormalidade?

Da mesma maneira quando essa educação se aproxima ao fato do indivíduo, da criança e da infância, no entrecampo que se tem desse saber-poder sobre todo o imaginário pedagógico, quando se aproxima para equacionar algumas perguntas que podem ser formuladas pelas querelas (presente no imaginário do sistema educacional): É normal a criança que não se senta, não ouve, e não faz as tarefas? A criança que não corresponde às disciplinas é normal? É normal a criança que não aprende conforme as linhas de desenvolvimento cognitivas, desenvolvimento interacionista, enfim, pelas razões do sistema educacional, ela é normal?

Portanto, parece que o círculo vicioso da captura da infância segue a mesma linha que vai ao fato da verdade instituída, percebe ali a multiplicidade das táticas moleculares do poder, depois, volta novamente para o discurso da representação infantil e define o paradigma da normalidade: criança sentada, comportada, quietinha, dócil, útil nas tarefas. Tudo parece uma linha que explica um tipo de conhecimento-matemático da realidade: que representa uma resposta do *não-normal*, do *a-normal* e da própria infância como norma dela mesma.

## 6 QUINTA PARTE

### RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS

#### 6.1 AS CRIANÇAS LUTAM

A transgressão não opõe nada a nada.  
(Foucault, Dits et écrits)

A narrativa desse capítulo compreende uma **segunda fase** do pesquisador, fase situada por volta do fim de 2008 e a partir do início de 2009, quando se preparou e procurou ver, com cuidado, a inserção de uma nova turma - turma da 1ª série A, constituída com alunos de idade mínima, isto é, seis anos.<sup>54</sup>

Para tanto, o pesquisador usou o método de se fazer presente, unicamente com intenção de observar a *criança-aluno*, acompanhando-a no seu cotidiano, anotando acontecimentos no diário de pesquisa, inclusive, adentrando em sala de aula, sentando-se atrás e tentando ser o mais discreto possível, não intervindo nas aulas, enfim, convivendo com as crianças até ao ponto de seguir juntamente com elas para o intervalo de aula, para o pátio da escola, na hora do lanche e também em alguns outros eventos aleatórios fora da sala de aula (ou da escola).

Já a **primeira fase** (2007 e 2008) teve preocupações com a *escola-instituição*: documentos, burocracia, dados, regras ou normas, atas de ocorrência dos indisciplineamentos, reuniões com a classe a fim de acordar resultados de comportamento e aprendizagem, reuniões com a família, intervenções para com o aluno *anormal*, foram todas preocupações emergentes.

---

<sup>54</sup> A primeira empreitada no campo de pesquisa foi na escola *EMEF Marciano Altoé* (ano de 2007). Essa segunda inserção além de ser bem diferente da primeira, pois, enquanto aquela investigava a instituição em-si (documentos, atas, reuniões, programas e dados estatísticos), esta investigou sobre as lutas das crianças no sentido que o termo ganha nos próximos sub-capítulos, por sua vez, aconteceu em outra escola: *EMEF Cipriano Cocco* no período mais concentrado do ano de 2009.

Nota-se também que os alunos da primeira fase não eram restritos segundo uma faixa etária específica, pelo contrário, todos eram do universo do ensino fundamental, de salas e turnos aleatórios e tinham entre 7 e 14 anos.<sup>55</sup>

Conforme à poética e à narrativa dos textos – com a fina ironia de apenas reformular sua discursividade - passo repentinamente a inserir dados de aproximação empírica dessa pesquisa (fragmentos coletados das crianças de seis anos de idade):

Na tessitura de seu ambiente e configuração de seus corpos, as crianças estão sentadas, mais um dia, mais uma aula, mais uma vez. Elas têm apenas seus lúdicos seis anos de idade.

Os pequeninos – do ponto de vista jurídico - não são considerados seres autônomos e plenamente capazes de usufruir o que se entende por direito e responsabilidade social, bem conforme o espírito de um Estado que se diz de Direito, que se diz também de ordem Civil, ou, que prega e proclama a noção de igualdade para todas as pessoas (para todos os seres).

Os infantes pululam como “marginais” à Lei (selvagens, estrangeiros), tomam visibilidade jurídica na condição de *negativadas* à medida que “protegidas”<sup>56</sup> (por serem vítimas dos crimes, da pedofilia, da fome, dos maus tratos e abandono da família ou da instituição e do esquecimento social), por efeito, elas deverão ser indivíduos, sujeitos pueris: são nomeadas, classificadas, identificadas: abstraídas nessa torrente quantificadora da realidade estatística.

Dentro dessa *normalização*, jus à infância institucionalizada do sistema educacional, surge uma pessoa chamada de “tia”: a professora. Ela responde não só com a articulação dos lábios, mas com a alma. Talvez não tenha lido Paulo Freire.

Assim ela inicia mais uma dinâmica, lê uma história, inquirir às crianças a narrativa do texto, depois separa no quadro algumas palavras: “chácara”, exercita a pronúncia

---

<sup>55</sup> Durante este tempo a rede de ensino municipal ainda estava se adaptando para aplicar a *LDB, Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005*, que estabelece a idade mínima a partir de seis anos.

<sup>56</sup> ECA: Estatuto da Criança e Adolescente.

certa: - chácara é bem diferente de “chacara”; escreve outra palavra perto desta, xícara; os infantes já não pronunciam “xicara”; e quando são motivadas a dizerem o que as palavras significam no seu contexto, relatam com espontaneidade vários fatos objetivos: - Meu pai toma café na xícara; - Eu vou à roça. Eu vou à chácara do meu avô!

Do silêncio elas falam, expressam, dizem, mas seus dizeres não são ecoados, vociferados, não são acústicas audíveis, porque disputam com as intervenções da professora, lógica óbvia, posto que seja justo à dispersão, equiparada à falta de sincronismo de disciplinamento e ordem da sala, acontecimentos que elas verbalizam sobre o que conectam aos seus universos paralelos.

São bolhas flutuantes, flatos do silêncio. Mas são falas que tentam se orquestrar, dentro de um fundo caótico, conquanto não dure muito à proporção que o efêmero “silêncio” da intervenção, da interdição, venha mais uma vez, de tal forma que não prevalecerá nem um, nem outro, ou seja, nem o caos, nem o silêncio, tampouco o terceiro elemento que escusa a presença dos atores naquela sala de aula: a gramática da infância, ludicidade das letras do mundo.

Seja um copo, uma régua, um barulho provocado, um livro que o garoto trouxe de casa, um celular quebrado ou uma pulseira dos desenhos infantis, entre os inanimados, destaca-se o menino deficiente, o cadeirante, enfim, tudo é sempre motivo de fuga: é um *tempus fugit*, exercível pela voracidade dos pequenos humanos que se eclipsam em prol da aparente e insaciável curiosidade *a-temporal*.

A professora então tenta armar o retroprojeto, tenta acertar o aparelho, tenta direcionar o seu foco, mais uma vez, a agitação já é quase completa: basta o espelho direcionar sua luz - à força de 110 v – novas brincadeiras são desenhadas com as mãos das crianças, esboços da sombra. Agora elas querem inventar os seus bichos, acreditar que eles tem asas de pássaros, sim, são mesmo pássaros, ou simplesmente elas desejam entender o reflexo de suas mãos, como elas encantam lá na frente, no painel branco daquele aparelho de ensinar histórias.

A sala de aula indica completa bagunça; ao som de lâminas coloridas, picotam-se os jornais e as revistas com estes instrumentos incapazes de ajustar dedos dos adultos, são fetiches que cortam nomes, imagens, signos da representação da realidade que a aula ensina: letras e letramento: **caminha**, **engatinha**: O “nha” no mundo dos papéis transportados para a semântica dos enunciados, do corpo das palavras inscritos no quadro.

Assim, o dia-a-dia da criança é uma condição de ser aluno, e se invertemos a questão da ótica, isto é, se submetemos a escola-instituição para o quadro de Velásquez, se negarmos a visão que mira do mesmo ângulo e que autoriza daí identificar, classificar e normalizar “o aluno” e “a infância”, enfim, se descartamos o apoio dos conceitos que se eclipsam em torno do indisciplina do aluno, podemos escolher outra plataforma.

Pois é dessa janela que inclinamos um olhar diferente ao notarmos **a criança**, não o aluno, **o silêncio**, não a infância institucionalizada, **a vida**, não a escola, e a partir de tal constatação dedicar a devida atenção na potencialização da criança - as crianças lutam!

## 6.2 RESISTÊNCIA

Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade  
para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior,  
enunciar seu fim, fazer cintilar sua dispersão  
e acolher apenas sua invisível ausência...  
(Foucault, Dits et écrits)

Já adiantamos a importância do termo resistência dentro da perspectiva das constantes lutas das crianças (e de seu contexto nuclear), quando articulamos sobre o impacto que a função de culpabilização da criança emite nesse raio do sistema-escolar-institucional. Entretanto ainda não aprofundamos devidamente o assunto. Isso será feito agora com o rigor foucaultiano.

Nos textos traduzidos como *Ditos & Escritos III*, Foucault (2006) dedicará dois artigos que se referem a dois de seus admirados autores, Bataille e Blanchot, para cada um, conforme o seu mérito, ele emite o título auto-explicativo: *Prefácio à*

*Transgressão e O Pensamento do Exterior*. Desse ponto surge a tímida (porque está relativo ainda à escritura, ao indivíduo) configuração de **resistência** no pensamento foucaultiano.

Na medida em que não há saber possível sobre objetos impossíveis, esses casos “esotéricos”, por meio da mobilização de um certo número de procedimentos lingüísticos, representam, num primeiro momento, para Foucault, a **impossibilidade de objetivação normativa**. O abandono, ao mesmo tempo, da literatura como campo privilegiado e da noção mesma de transgressão correspondente, no entanto, à exigência de **colocar o problema** de maneira geral (isto é, igualmente **para as práticas discursivas**) e não somente no nível da ação individual, mas em função da ação coletiva (REVEL, 2005, p.74, grifo nosso)

À medida que as críticas são desferidas, deflagra-se a progressão da noção de resistência, o que para Castro (2009, p.387) teve por causa o fato de que: “Frequentemente [sic] reprovou-se Foucault quem, fazendo circular o poder por todas as partes, tornava impossível toda possibilidade de resistência.” Pois, sob tais embates, tanto de reprovação quanto de apelo para uma ação prática ou política do poder (foucaultiano), tencionar a resistência encurta em muito sua distinção com o poder, ou melhor, se não houvesse resistência não haveria poder.

Assim, a tênue e quase confundível relação da resistência com o poder aparece nos meandros das condições de sua própria existência (o que necessariamente não precisa ser de caráter moral ou da ordem da denúncia). Em conseqüência disto, ratifica-se que a resistência não pergunta por um poder bom ou mau, legítimo ou ilegítimo, tampouco, se é ou não, o poder da ordem da interdição, da linha do proibido (CASTRO, 2009).

Embora no começo de sua pesquisa Foucault se colocasse o problema da possibilidade da resistência no interior da grade dos dispositivos de poder, ele chega, nos últimos anos, a inverter essa proposição (REVEL, 2005, p.76).

Temos então, inversão com nova plataforma para o significado de resistência, pois já na fase madura do termo, ele escapa aos estereótipos críticos de certo “dialeatismo”, do tipo *limite/passagem*, em que transgressão tendia ser mal interpretada. Certamente, já vencida a acirrada disparidade que punha o antigo poder marxista (poder-propriedade) das classes antagônicas *burguesia/proletariado*,

dilui-se seu sentido nessa remetida à microfísica do poder, embora tenha ficado a noção real das **lutas contra a dominação e a exploração**.

Foucault distingue três tipos de luta: 1) contra as formas de dominação étnica, social ou religiosa, 2) contra as formas de exploração que separam indivíduos do que eles produzem, 3) **contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros**. Nas sociedades feudais, as lutas contra as formas de dominação predominaram; no século XIX, foram as lutas contra a exploração (CASTRO, 2009, p.288, grifo nosso).

Resistência é, portanto, a condição de decifrar o enigma, através das **lutas** que se trava tem como fim promover novas **formas de individualidades** a fim de burlar o padrão normativo das individualidades impostas até aqui (há vários séculos), e se isto aconteceu (cristalização de certas individualidades “indesejadas”), foi porque uma nova forma de poder - que substituiu o poder religioso e moral da Idade Média do século XVI – se configurou a partir do Estado moderno<sup>57</sup> tendo como base a capacidade complexa de novas formas técnicas de individualização e procedimentos totalizantes. (CASTRO, 2009)

Preferi olhar as resistências das crianças com essa noção genealógica foucaultiana que trava a luta lá do limiar das práticas do poder com a infância-escolar.

Por isso entrei numa sala de aula e vi, bem como convivi um pouco com as crianças, observei seu comportamento, brincadeiras e falas. Na verdade, tentei enxergar a criança que existe dentro desses “estranhos” infantes. Descrevi suas falas e movimentos, não as interpretei, nem as “psicologizei” e tampouco fiz valorações incríveis à medida que se representa o que se percebe como real aos olhos.

Mas não pude olhar mais que seus corpos, pelo fato metodológico, assim, corpos desenhados naquele espaço, cronometrado, idealizado. E por questão de coerência - conforme o rigor das práticas sociais que pude criticar – elidiu-se tendências psico-

---

<sup>57</sup> Foucault (2008), na obra *Segurança, Território, População*, Curso dado no Collège de France (1977-1978), ascende uma nova modalidade do poder a partir dos estudos sobre o **poder pastoral** que tem como alvo a imposição das técnicas de individualização. Machado (2006, p.178-179) completa que é “[...] onde a questão do governo considerado como um conjunto de procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens se apresenta de dois modos: como poder pastoral e como Razão do Estado.



sócio-analíticas; e flexões com a fenomenologia existencialista - acreditando ser o melhor modo de pensar a criança, ou ainda melhor, a partir de seu corpo, entretanto, um corpo que é o **corpo-político**, mesmo que sujeito, sublinhado e disciplinado às práticas discursivas, aliás, está aqui sua nobre causa de **luta ético-política**.

Tal empreitada (teorização do corpo) progride no processo que flui a partir de certa atenção para não querer virtualizá-los demais, tanto a criança quanto seu corpo.

O que é importante nessa corporeidade é pensar o corpo da criança como o lugar que se trava esse constante rebuscar estético do poder remetido à microfísica. E desse marco é que se deveria pensar a criança como ser político.

Ademais eis que vi a alma desses corpos pueris movimentando-se dentro do esquadramento escolar com muito som, barulho, bagunça, desordem, ou melhor, foram os acontecimentos que me deram as pistas para se refletir as lutas das crianças. Daí notei a produção do real que vem somente dado por causa dessa perspectiva que a ideia de harmonia e ordem ótica da escola-instituição (e dos seus atores ou agentes) friccionam no funcionalismo educacional.

Bem que quereria corresponder tais resistências com objetivos **dos direitos civis e políticos das crianças**, mas pensadas a partir delas mesmas: quais novas individualidades as crianças poderiam optar na escola? Certamente não conheço nenhuma lei feita pela criança e que possa dar noção de visibilidade dentro da positividade e não da negatividade que atinge os seus corpos contemporâneos.

O que elas inseririam às leis sobre si, e a partir de si, não nos parece menos que cômico, simplório ou desnecessário. Rogamos autoridade política de pensar por elas, seres incapazes.

Do mesmo modo nos parece óbvio que ali na instituição escolar há vários dispositivos jurídicos (e de caráter moralizador) tanto que temos como aferir qual é mesmo o tipo de sistema jurídico, quando procuramos fazer, superficialmente, ao se aproximar das anotações, dos documentos, das “leis”, das soluções dadas e veiculadas pelo corpo técnico (vistos como autoridades, adultos, politizadores).

Mesmo quando se tem o que se chama de “normas compartilhadas” (como se fosse construção em conjunto com a criança), na verdade, elas servem como leis da instituição para distribuir os corpos e para projetar os comportamentos das crianças.

Portanto, minha crítica priorizou as estratégias e táticas, as técnicas e tecnologias das práticas de poder com a infância na escola (à medida que sugere correspondência com objetivos civis e políticos das crianças). Além de pôr em relevo as resistências, ou, as lutas das crianças, ou melhor, são essas lutas que constituem prováveis novas práticas de poder, por sua vez, redirecionam novas práticas discursivas, novas estratégicas e táticas; mas com o diferencial de que estas práticas simulam dos corpos infantis; ou seja, práticas que emanam dessa corporeidade em flexão até ao limiar desse embate político; são as lutas das crianças travadas nessa projeção da infância que surge da própria instituição escolar.

A prioridade pelo corpo da criança, motivada pela noção de toda essa corporeidade, repete-se mais uma vez, traz consigo alguns **resquícios estéticos do poder microfísico**, que por ser tão difuso e disperso, não consegue se evadir totalmente dos corpos das crianças, nem tampouco de seus agenciamentos, ou, dos processos de sujeição presentificados na instituição escolar.

Esses corpos - como já observamos, seja pela força de culpabilizar ou justificar uma anormalidade funcional no território escolar, são corpos eclipsados por práticas discursivas que alcançam seu raio maior à proporção que virtualmente excede o reduto infantil da escola. Práticas discursivas travadas dessa **auto-formação** da criança.

Em detrimento disto, as práticas discursivas atingem e registram notas sobre a família, sobre os possíveis espaços privados das crianças, fazem o monitoramento do tempo da criança fora da escola, produz suposta especulação de sua visibilidade em algum outro lugar como uma *lan house* e também pressupõe seu comprometimento com a padronização da escola. Enfim, o poder acompanha o corpo da criança e o corpo infantil é constelado dessa estética existencial do olhar panótico que o compõe, numa visão que se quer total, que se quer em todo lugar.

Entretanto, vemos em tudo isso a permanente resistência, a luta da criança, sem dizer que tal valoração deva ser reduzida ao juízo do valor dicotômico - entre o bom e o ruim -, em resumo, vemos em tudo isso o que de fato sinaliza as lutas da criança, com suas reinvenções das formas de resistências, lutas que travam as práticas de normatização, de individualização, de assujeitamento desses processos de sujeição.

### 6.3 PRESENTISMO, COTIDIANO

É preciso distinguir a exterioridade e o lado de fora.  
 A exterioridade é ainda uma forma [...]  
 Mas o lado de fora diz respeito à força [...]  
 Se ver e falar são formas da exterioridade,  
 pensar se dirige a um lado de fora que não tem forma.  
 (Deleuze)

Não basta ver, falar, comentar (representar) para o que se aspira como saber, filosofia: o pensamento. Nesse caso da infância, o que é esse lado de fora? O pensamento, a linguagem, o silêncio?

Em consonância com Muchail (2004, p.93) pensamos que são filosofias do universo infantil, pois são suas práticas discursivas que vêm do pensamento exterior “[...] para que elas [práticas] possam ser o que se devem ser, a saber, diagnóstico do presente.” Então se coloca em destaque os termos presente e diagnóstico.

Quanto ao termo diagnóstico, ele se compara bem ao sentido em que o próprio Foucault preferia para fazer referência aos seus escritos: textos escritos em forma de “jornalismo”: para diagnosticar a atualidade. Pois o jornalista captura fatos e os coloca como hoje – se elidido do compromisso com inflexões, transgressões e adulterações. Simplesmente o jornalista que sabe deslizar sua escritura no “hoje” corrobora assim com a noção do tempo no presente, desde que não seja um retrato do presente *re-presentação*.

Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença, a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença (CASTRO, 2009, p.108).

Mais que um estilo de literatura ou escrita, o jornalista – não o sofista e pseudo-jornalista - é o pensamento do presente: pensar e falar; pensar e ver; pensar o presente, principalmente.

Já a incursão na infância, em paralelo ao uso do termo presente, é quase que uma aventura para o lugar dos estrangeiros<sup>58</sup>, para enaltecer a criança como jornalista e pensadora do presente. Entretanto, estamos mais preocupados como elas falam, como elas veem, inclusive, através do ofício de pesquisadores escolhemos muitas metodologias de pesquisas que podem ser projeções do passado ou do futuro sobre o universo infantil.

A biologia, a psicologia, a medicina, a sociologia, o direito, a história, a pedagogia, quando se fundam enquanto ciências do conhecimento das crianças - é o que nos parece - elas acabam por acimentar o *presente-repetição* e a *representação do mesmo*, sem alteridade, sem o outro, sem o selvagem, sem diferente, sem o silêncio. Ouvem-se vozes (das falas), percebem-se visões (dos sentidos), mas não há pensamento nessas diversas formas.

No limiar de todas estas questões, se insere o que pensa Silva (2006, p.18) sobre o cotidiano, talvez, fosse melhor expressar *as relações cotidianas*, pois elas aparecem “[...] como um arranjo complexo, atravessado por impressões, constrangimentos, censuras, repreensões, valorizações, diagnósticos, intimidações [...]”, ou seja, além das práticas discursivas presentificadas na instituição-escolar, se tem que entender também que ali existe (nessa trama) uma construção inventiva das práticas discursivas que são deflagradas a partir do posicionamento da criança e que podem ser entendidas como resistências.

Nesse entremeio, cabe bem aquela definição de tática como astúcia<sup>59</sup> na medida em que a astúcia da criança propala um complexo de lutas (que são resistências) e também à proporção que entendemos algumas das práticas cotidianas (por exemplo, falar, ler, circular) como “maneiras de fazer” (CERTEAU, p.47).

---

<sup>58</sup> Conforme o fino trato dado por Walter Omar Kohan.

<sup>59</sup> Veja o início da dissertação sobre as *Considerações iniciais* (p. 11).

Entrementes há de se notar que as crianças alcançam vitórias como “fracas” sobre os “fortes” (figurados em autoridades, poderosos, adestradores) através dos seus golpes. Eles são desferidos, principalmente, a partir da imprevisível mobilidade corpórea da criança, são as simulações das faces e das facetas, são a captura de seus gestos como “indisciplinamento” espacial e temporal no território da sala de aula, da escola, são as “tripudias”, as “caretices”, as “pirracices”, as “batucadas”, enfim, a criança tenta a todo tempo transformar os acontecimentos “ordinários” como “ocasiões” cotidianas, escapes, pulos, manifestações corpóreas.

Ora, se de fato não é uma mera oposição, contra-posição, pelo contrário, pensamos que as crianças fazem junto às relações de poder com as estratégias de enfrentamento, ou melhor, todo o embate está então nesse ponto limiar das estratégias de poder e das estratégias de luta. Segue-se desse modo que a resistência atribui coerentemente, a partir de uma rede, “[...] o funcionamento das relações de poder [que] projeta luz sobre a contínua tensão intrínseca ao cotidiano da sociedade disciplinar.” (SILVA, 2006, p.21)

Pode se conectar a isto o fato de que a instituição-escola está mesmo desprovida do conceito de autoridade<sup>60</sup>, ou seja, não há mais essa semântica, no sentido do poder-propriedade que desce de cima a baixo. Nesse caso, analítico e microfísico, há o diagnóstico de que esses atravessamentos das práticas discursivas – quando na imposição da infância em torno da subjetividade da criança – apenas estão intumescidos de certos adjetivos do saber-poder (censura, repreensão, proibição, valorização, intimidação).

O que emana daqueles *arranjos complexos*, e que também é a razão das práticas institucionais, do indisciplinamento e da anormalização, consegue unificar, surpreendentemente, de alguma maneira, juntamente com a noção do presente, essas formas de resistência das crianças que podem ser percebidas quando tentam instaurar a descontinuidade, a ruptura, a des-centralização, portanto, inegavelmente, elas resistem por diversos meios a esse tipo de totalização da configuração que foca

---

<sup>60</sup> Na Terceira parte desta pesquisa elaboramos a condição de desconstrução do poder-autoridade.

o desvio do **ser-criança** para formar a individualização do **ser-sujeito-infância**. Sampaio (2006, p.15) completa que as

Lutas, combates e resistências [são] imediatas porque se dão no presente, não obedecem a um calendário hierárquico que definiria sua posição após acontecimentos mais nobres como a revolução o fim das classes e do Estado. Realizadas em uma história que não é uma flecha em linha reta em direção ao progresso, mas que é imediata, potencialmente presente e infinitamente aberta.

Portanto, o que as crianças querem não é tão grande como os equívocos de alguns adultos (revolução, extinguir as classes e o Estado) e nem tão pequeno quanto parece ser banal a racionalização da escola e seu propósito: ela aceitar “passivamente” o assujeitamento institucional.

As estratégias (das práticas da instituição e da corporeidade astuta da criança) interceptam a paridade da “grandeza” da criança que vem exatamente de sua “fraqueza”: levam o embate ao limiar das lutas; invertem a semântica do indisciplinamento pela liberdade: política pura que emana de seus corpos.

## 6.5 DESRAZÃO (O OUTRO)

Estrangeiro a si, obsidiado pelos outros, inquieto, o Eu (Moi) é refém;  
refém em sua recorrência mesma de um eu (moi) que não cessa de falhar a si.  
Mas, assim, sempre mais próximo dos outros,  
mais obrigado, agravando sua falência a si.  
(Emmanuel Lévinas)

Com meu diário a postos, vejo meros rabiscos; anotações feitas da sala de aula das crianças; confesso, tenho pouca munição espacial para compor tantas linhas tanto quanto preciso para escrever sobre a noção do outro; mas escolho essa questão do outro interceptando-o a partir da ludicidade corpórea que a criança procura encetar sua experiência com o tempo escolar numa indiferença, numa desrazão. É o outro de Deleuze (2008) que vem tingido da imagem-tempo.

Todas e cada uma das perguntas sobre a temporalidade do outro e sobre a mesmidade podem desdobrar-se – até decompor-se – em infinitas questões de natureza filosófica, política, cultural, educativa, poética e lingüística. (SKLIAR, 2003, p.36-37)

Mas estou certo que não é só pela questão prioridade que optei nessa escolha além de tantas outras; por exemplo, poderia coletar a expressão “outro” de alguns teóricos como: Habermas (2007) ao discutir a inclusão política do outro; Derrida (2004) que contempla o outro na literatura; Canguilhem (2007) ao perceber o outro a partir da medicina; Foucault (2005; 2006) que fala do outro na experiência da loucura e do outro que se evade na linha do fora, ou, no mundo exterior. Há mesmo uma possibilidade variada de se pensar o outro em específico.

Entrementes, em toda constelação de evadir-se de si para com o Outro – alteridade ou outricidade – a fim de que o outro-diferença, não seja somente flagrado como outricidade dos sujeitos, e sim, outricidade fina com os tratos de subjetivação e das práticas discursivas: **desrazão**: pois “esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros [...]” (FOUCAULT, 2006, p.270).

Então me proponho a falar do outro a partir de seu tempo, por acaso, “[...] irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável” (SKLIAR, 2003, p. 38). Assim, a justaposição dos tempos (da escola e da criança) fica numa *desrazão* para a razão da outra parte, numa proporção temporal que em vez de repetir o real, pelo contrário, tem por mérito a virtualização da diferença.

Sexta-feira, pouco menos de dez minutos, mensura-se na cabeça das crianças a liberdade que esperam para tomarem o caminho de casa. Não que ela tenha que se sentir mais livre ao ouvir o último sinal do dia, apenas outra questão se põe nesse contexto, pois, o que lhe interessa mesmo pode transcender o pós tempo institucional. E para tanto, o infante deduz uma lógica que é também uma *desrazão* do tempo consciente e racional que se institui sobre eles.

Já que este é o tempo, controlado por sinais (de vários tipos), pelo currículo, pelo planejamento<sup>61</sup>, pelo diário do aluno, pelas anotações do professor, enfim, de fato, fica estatizado na repetição das atividades disciplinares, no seqüenciamento e na composição do tempo que demanda da estrutura de ensino e segundo o

---

<sup>61</sup> No quadro estava escrito pela professora o planejamento do dia (as crianças anotaram): roda de conversa, leitura compartilhada, atividades impressas e jogos.

espaçamento em que os corpos dos infantes são distribuídos dentro do *tempo-escolar*. Mas a criança surpreende essa mesmice pela perplexidade:

Perplexidade que irrompe para também desvanecer, para criar uma temporalidade outra. Perplexidade como acontecimento. Perplexidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado *modernidade*: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra [...] (SKLIAR, 2003, p.39)

Pois desta tensão é que se reflete todo o funcionalismo e, nesse intercurso, se flagra - com aparente “contradição” - a disparidade entre uma razão que tenta se estabelecer para o disciplinamento dos corpos das crianças à medida que se tenta instaurar, por outro lado, o que vem a ser essa *desrazão* ou a *resistência* a este tipo de arranjo complexo de controle do seu tempo.

Temos também uma virtualização do tempo friccionado pela criança, mas virtualização como pensada por Lévy (1996, p.15), no sentido de que “o virtual não se opõe ao real mas ao atual”. Ademais, essa atualização vem da emblemática constituição que se passa do processo de resolução, ou seja, assim como uma semente virá a ser uma árvore, e ela se tornará atual pelo processo de resolução que se passa (das tensões, das coerções, dos fatores), portanto, implicará em corresponder a virtualização (a árvore) como resposta à entidade (a semente).

A criança virtualiza o tempo não tanto no sentido que tenta opô-lo ao que é real, mas ao atual, e seus processos de resoluções, que são *as problemáticas, os projetos que animam, as questões que movem* (LÉVY, 1996, p.16). Em resumo, tudo isso haverá de determinar a desrazão do tempo escolar, dos seus códigos e elementos codificadores, dos sinais, dos símbolos e representações; aliás, tudo pode se objetivar nas resistências dos corpos das crianças, nas lutas com as práticas de poder que corroboram à razão de ser instituída como tempo real escolar.

Sem exatamente negar a realidade desse tempo escolar, pois de fato é um tempo real, entretanto, a criança nega sua atualidade – bem como nega confortar passivamente as sequenciações que este tempo tenta imprimir nos seus corpos -, ou seja, é uma desrazão de ser do tempo que projeta e propõe virtualmente outras



determinações, outras questões, outras animações, em paralelo a esse tempo que virtualiza outros espaços (brincadeiras, lugares, mentalizações).

Paira no ar o sentido que existe na saturação dessa didática que estende no tempo escolar: *ler* (em silêncio ou em voz alta; como solista ou em equipe), *escrever* (o conteúdo do quadro, da história contada, das palavras que serão ortografadas, corrigíveis e pronunciadas corretamente)<sup>62</sup>, *exercitar a coordenação motora* (pintar, desenhar, recortar... por aqui, certamente, são atividades mais agradáveis para as crianças).<sup>63</sup>

Na transposição de cada etapa, vezes por outras - e à proporção da dispersão dos docentes - deve-se anunciar algumas técnicas de monitoração do tempo: as crianças são alertadas sobre o intervalo; e dependendo da situação, deve-se eleger alguns melhores momentos na extensão desse espaço-tempo controlável, já que, uma vez existindo para serem preenchidos, deverão significar assim. Tal inflexão desse sentido não tem porque ser visto como juízo de valor, por exemplo, sobre qual deveria ser a postura docente, para mais, ou para menos correta.

É possível que quem primeiramente pronuncie o discurso pedagógico não sejam nem os professores nem os estudantes, mas “a burocracia estatal, que, por intermédio dos ministérios e das secretarias da educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”. As estruturas mesmas das instituições escolares são já um cumprimento dessas normas (apud, MUCHAIL, 2004, p.56-57)

Em sua razão, a forma polimorfa do poder que atravessa a *instituição-escolar*, exemplifica bem o tipo de sociedade-disciplinar<sup>64</sup>, pois, justifica sua instalação, o seguimento das funções específicas que emanam do controle do tempo e, dos corpos.

<sup>62</sup> O diário de um aluno foi reescrito por todos os outros a fim da correta escrita e pronúncia das palavras. No diário do aluno eram identificadas e reformuladas as palavras consideradas erradas, como por exemplo: “briqueei” (brinqueei), “cu mi” (comi), “fim de fim nau” (final).

<sup>63</sup> Mas não por muito tempo, pois, com a informalidade do momento, uma criança vocifera mais alto que todas outras: “Eu odeio Michael Jackson” e provoca (além do súbito silêncio) uma inevitável agitação - entre os meninos, reinventando assim a condução da atividade proposta. (Nota: havia dois meses que o astro pop tinha morrido quando, na ocasião, os meninos passaram a brincar de imitar as danças do cantor.)

<sup>64</sup> Descrição aprofundada foi feita na segunda parte dessa pesquisa.

Nesse sentido pois, ocupando-se da análise das relações entre saber e poder que, mediados pela verdade, mutuamente se produzem e se reproduzem, a genealogia pretende constituir-se em foco de crítica e em instrumento de resistência (MUCHAIL, 2004, p.33).

Isso se dá porque a história do cotidiano da Razão institucional está na resistência inventiva da história da Desrazão, contada pelas crianças, revelam assim os sistemas de controle da infância; denunciam também os mecanismos correlatos de exclusão, de enclausuramento e de redução ao silêncio (MUCHAIL, 2004).

E nenhuma hermenêutica que se tenta aplicar nos desdobramentos de sentidos para os não-sentidos das crianças, ou, as simples noções dos sujeitos envoltos nesse funcionalismo das complexas forças de poder com as subjetividades das crianças - evidentemente como estão elididos nessa racionalidade das práticas discursivas - poderiam prevalecer nessa conjuntura moderna e microfísica.

Nenhuma valoração - anti-metafísica, anti-ontológica, anti-naturalista ou anti-ética, ou, demasiada empírica, pragmática e social -, flexionaria convincentemente as discursividades das práticas do poder com a infância a tal ponto de evidenciar essa questão da outricidade, da alteridade, do outro como desrazão temporal nessa resistência da criança para com a instituição-escolar.

Ou melhor, nada haverá de imprimir o indisciplinamento do tempo-ordinário se não sob tais práticas de lutas das crianças que por efeito proporcionam a desrazão do poder-institucional a partir dessa virtualização do tempo em erupção-lúdica.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Pelo menos é o que tentamos dizer ao escolher falar a partir dessa plataforma das empiricidades e com essa analítica das práticas do poder com a infância: a tessitura se deu dessa forma extrema; não considerando-a unidimensionista, ou, desse modo; mas, se o modo não correr os riscos e as responsabilidades do seu caminho, nada se fale então!

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A laqueadura desta pesquisa em torno do sistema educacional - a partir, mas, não somente, do pensamento do filósofo francês Michel Foucault - junto às articulações com Deleuze e Guatarri - procurou desmitologizar aventuras narrativas. Portanto, nesse caso, foi à força centrífuga e centrípeta desses estudos foucaultianos.

Ademais, eis que fica exposto em todas as linhas e tons, outros modos do escritor aparecer; ele que sempre aparecia incapaz de ser determinado conforme o escrito anterior, dessa maneira, seria reduzi-lo demais ao panótico de Vigiar e Punir (e aos seus comentários nas entrevistas organizadas em *Microfísica do Poder*), caso se tivesse optado pela abordagem mais saturada.<sup>66</sup>

À medida que extrapola desse campo restrito para suscitar, a partir de alguma crítica (relevante) em torno desse emaranhado *do saber que sabemos* sobre várias práticas do sistema educacional, isto é, esse conhecimento pedagógico histórico-social adquirido, principalmente, dessa circunferência dos séculos XVII e XVIII, por efeito, marca-se também a tensão desse arquivo engavetado da *experiência contemporânea de subjetivação*, ou, de *assujeitamento* do outro (crianças, infâncias).

Se essa escolha de caminho (metodológico) não foi conforme o rigor da *Razão* dos próprios textos-arquivos, entretanto, não deixou de ser pela *racionalidade* do saber-poder nucleado de sua *historicidade*, ou melhor, tem atravessamentos: *dia-logo* (ou, *dia-lética*), jus aos prefixos gregos e às etimologias.

Metodologia que teria utilidade se à proporção que alerta sobre **a não aproximação** escatológica às *vias e linhas do conhecimento histórico*, das *epístêmes* e dos *conceitos dogmáticos*, portanto, preferível mesmo observar, abstraída da narrativa pedagógica, nesse sentido afunilado e dogmático, tal **saber-poder**, mesmo não sendo um binarismo fundamental na pesquisa, é o caminho que gera essa

---

<sup>66</sup> Algumas pesquisas se limitam às obras citadas e delimitam questões relativas a maior abrangência. Mas felizmente novas discussões têm motivado ampliar tais ênfases.

discussão analítica com os saberes que foram interceptados no amplo raio da educação em torno dos jogos de verdade no entremeio dessas práticas discursivas.

Foi assim que se tornou a regra sua própria exceção, quer dizer, articular toda analítica com outros analíticos: os jogos, as tramas, os discursos e os dispositivos de validação dos enunciados como verdadeiros, as interpretações, os comentários e a linguagem, Foucault e *outros* autores, ou, *outros* autores e Foucault, ou melhor, juntamente com eles: teses, dissertações, artigos, textos, resumos.

Em síntese, *tentar transcender (quebrar)* do papel-máquina a tessitura que pulula critérios difusos e contraditórios: pensar através do autor, do sentido ou do conceito.

A propósito de tais considerações, denominadas por aqui simplesmente como finais, entretanto, somente são finais (ou conclusivas) se consideradas por ordem e por sistemática. Ademais, eis que fico com as palavras de minha orientadora dessa dissertação quando entregou um de seus oráculos: “Para a conclusão parece mais próprio apontar quais são as linhas de fuga, quais são suas experiências obtidas com essa pesquisa sobre a infância em torno dessas práticas de poder da escola que você procurou investigar.” Foi uma boa dica!

Aproveito então *a fuga*, esqueço das linhas. Oportunizo *as fugas* sem nós, sem pontos, sem novos cruzamentos, eixos, figuras geométricas, pirâmides de conhecimentos, monturos de narrativas... Pois na pluralidade e multiplicidade *das fugas* – fica esse gesto de humildade, não de arbitrariedade – pois o que se escolhe são algumas fugas: prováveis práticas diferentes. Mas se elas não são mesmo fugas, são pelo menos descaminhos de certas práticas coercitivas. (E quais se tentou apontar?)

A primeira fuga deu-se pela complexa configuração crítica do sistema educacional jus ao fato de tentar se evadir da **normatividade**, ou seja, se aferimos como a forma normativa da educação manuseia os constantes dispositivos - e jogos - que se colocam como verdades discursivas nessa trama institucional, por efeito, constatamos quais são as estratégias e as táticas do poder que apelam para tais práticas, que podem ser de teor jurídico e político, que são também práticas de

inventividade de indivíduos constituídos como *sujeitos infantis* – aliás, uma invenção da escola-instituição a partir de seu programa de cooptação das crianças disciplinadas.

Entrementes, o efeito desta precaução *normativa*, tornou esse trabalho despreocupado com *norma* (como sistema ou campo de regras) tanto quanto acentuou a *normalização* da infância (como excentricidade do paradigma educativo).

A segunda fuga procurou a plataforma das **práticas do disciplinamento** dentro desse sistema educativo: as crianças não são indisciplinadas porque são anormais, pelo contrário, elas são indisciplinadas (conforme toda conotação que a palavra tem dentro deste sistema) pelo embate que emana de suas estratégias e táticas, ali no limiar de sua própria subjetivação - entre a infância-norma das crianças e a infância-norma da instituição, segue-se disto observar que, a educação produz práticas discursivas para considerar o indisciplinamento somente porque se apropriou, e pôs em andamento, práticas discursivas da anormalidade dentro do sistema educacional.

Assim, o território escolar mostra duas faces: dissimula-se a virtualidade institucional (práticas coercitivas) e a potencialidade das crianças. Logo, coube mostrar como a criança imprime suas lutas, que são resistências junto ao “poder”, a partir do espanto dessas práticas propaladas como “anormais”; mas são anormais segundo à visão do *sujeito-autoridade-adulto* ou à visão da *escola-instituição-sistema-educacional*.

Daí, a terceira fuga veio propriamente como descaminho do poder tradicional (dicotômico, proibitivo, cerceativo, negativo, propriedade, piramidal, central, aparelhado): a **microfísica do poder interceptado no sistema educacional**: para colocar em discussão aquelas práticas coercitivas e normalizadoras com essas práticas de auto-formação ética da criança: no sentido que Foucault pensa *o cuidado de si*.

O fato óbvio do poder-disciplinar, do bio-poder ou poder-macro e do micro-poder (longe de ser miniaturização do poder), poder que circula e pulveriza funções celulares na instituição-escolar, pôde apontar em muito sobre as práticas do poder

junto à infância. Assim, colocou em relevo a problemática da ***subjetividade/verdade***.

Ademais, pôde trazer o efeito não tanto comum, pensado a partir do poder, isto é, o poder que inventa o real, produz sujeitos e indivíduos, formata e põe em andamento os discursos e os jogos de verdades, por sua vez, sustenta conceitos, conduz esse fluxo da população escolar sob parâmetros normativos - e abstratos - para o seu desenho de composição do real. Portanto, pelo menos, *o sujeito e os jogos de verdades dessa trama institucional podem ficar em perspectiva nessa racionalidade*.

As três fugas por aqui relatadas – sobre a questão da normatividade no sistema educacional, sobre o relevo do disciplinamento como forma de resistência das crianças e sobre a noção do poder microfísico que atua sobre os corpos dos infantes – faz apenas um recorte que não é mera conceituação epistemológica, não é mesmo relato histórico dos dogmas do conhecimento específico sobre tais assuntos, nem tampouco tenta fazer alguma fenomenologia dos sujeitos inseridos no processo.

Tal desenho pretendeu atingir *as práticas que aparecem na instituição escolar em torno da infância*, embora, para tanto, interceptou noções, conceitos, pontos cronológicos e históricos, instituições, sujeitos, atores e epistemologias vigentes (psiquiatrias, psicologias, biológicas, sociologias) que são atravessamentos inevitáveis.

As três fugas inseriram outras temáticas, por efeito, redirecionaram - ou até situaram – a abordagem analítica do poder (descritas aqui como práticas de poder com a infância na instituição escolar). Ou seja, as temáticas e as noções das práticas à proporção que dissecadas no decorrer da pesquisa, obviamente, sem exaurir seus pontos específicos, refletiu sobre termos (e foram diferidos de conceitos) como *autoridade, verdade, gênero narrativo, produções pedagógicas* - além de outros temas.

Entrementes é relevante destacar que se procurou delimitar a pesquisa dentro das *empiricidades* (as produções, as falas, os trabalhos) e não da *negatividade*

(questões ontológicas, metafísicas e ônticas), descartando-se as prováveis digressões em tais noções para afunilar temáticas epistemológicas (ou fenomenológicas).

Nesse caso, quando o assunto requeria definir melhor seu programa metodológico, a arqueologia e a genealogia, ou seja, no tocante à busca pelo termo binário **saber-poder** das produções pedagógicas, trouxe todo o seu construto das práticas do poder com a infância a partir dessa visão que trabalha em paralelo às epístêmes, à historicidade, à conceitos-chaves como a instituição-escolar, quer dizer, não foi em hipótese alguma evitável atravessar tais noções, conceitos, instituições, sujeitos, atores, também, não descartou certa cronologia ou periodização histórica.

Aliás, as questões que me intrigavam encontraram algum assentamento racional dentro de mim, sem, contudo, elidir as dúvidas cartesianas. E foi graças à microfísica do poder que pude racionalizar melhor tais jogos jurídicos e tais jogos de verdades nessa trama institucional do sistema educacional, por sua vez, pude também notar ser por isso que há o desenho do *sujeito infantil*, por efeito, isso impede ver o corpo político das crianças à medida que fica absorvida nesse processo de adequação.

Não se tratava de entender e nem de compreender, explicar ou interpretar, pelo contrário, se tendia *racionalizar sobre as práticas do poder com a infância na escola*.

Por exemplo, a imagem tão comum de que as crianças *anormais* são indisciplinadas (ou são indisciplinadas por alguma anormalidade), ou, essa constante sina institucional de tentar decifrar o *enigma do porquê*<sup>67</sup> – aliás, um porquê causal inicialmente inexplicável (psíquico, médico, psiquiátrico, biológico, cognitivo, genético, sócio-cultural)? – são algumas dessas razões institucionais, uma vez racionalizadas, faz, nesse caso específico, desmitificar as crianças como “entidades estranhas” ao comportamento ideal segundo tal sistema normalizador de captura das infâncias.

---

<sup>67</sup> Inclusive através das produções pedagógicas, da imensidão de textos e autores, conseqüentemente, das muitas reformulações de teses e conceitos, o que para mim, procuro apresentar nesse trabalho, apenas, algum senso crítico pelo saber vigente, sem, contudo, tecer um juízo de valor; criticar o que sabemos é bem diferente de afirmar que o sabido é errado; talvez se queira dizer que há modos científicos inadequados nessa busca pelo saber.

Assim, a partir dessa prática discursiva e coercitiva da criança anormal, colocamos o problema de outro jeito: são práticas discursivas que se mantêm somente à medida que o campo das práticas institucionais da classificação da criança - entre uma coisa e/ou outra: normal *versus* anormal, boa *versus* ruim, inteligente *versus* idiota – deixa tal discurso fluir tanto quanto o coloca em andamento de modo *a-crítico*.

Mas, não somente é provável, como possível atualizar **novas práticas discursivas** através desse fato **ético-político**: as crianças - à medida dessa forma do sujeito ético - podem escapar desses jogos jurídicos e dispositivos de verdades institucionais, ou melhor, à proporção que se desmitologiza insígnias textuais e tatuagens culturais, então, tem-se que colocar esse paradoxo das lutas e das resistências das crianças e fazer uma redistribuição estratégica e tática em torno da ludicidade e eticidade.

Por outro lado, enquanto se imprime o indisciplinamento institucional como exercício estratégico e tático do poder microfísico, assim como o torna visibilizado nessas lutas e resistências das crianças, prováveis nuances da liberdade da criança surgem desse limiar - travadas desse embates que emana da norma do sujeito-infantil.

Para finalizar, considero que um texto indisciplinado e crítico, menos discreto, não tem porquê, busca a pluralidade; ademais, ao tentar confeccionar o que chamamos de *livro-experiência*, o ponto apical do autor, da autoria não é mais um **pódion**.

Assim, a impressão que trato a verdade como relativista, o cotidiano como mero presentismo, e mais, os sentidos escolares como apenas discursos institucionais, ou, que descarto pretensões de validades em detrimento do funcionalismo das práticas de poder, não são questões que se esquivam nesse processo que tem limites.

Portanto, assim como não há nenhuma pretensão de esgotar o *significado*, a validação ou correspondência da *verdade*, nem tampouco, preterir os *valores*, tão logo, a simplicidade de colocar as crianças como corpos políticos produziram tais impactos.



O mais desafiador, entretanto, é o que Habermas<sup>68</sup> (2000, p.387) pôde definir como questão *cripto-normativa*, ou seja, quando se tenta convencer sobre a não existência de normas, ou melhor, quando acidenta o texto para a crítica científica de **ocultamento da norma**. Quanto a isto, não tenho muito a dizer sobre tal deslize, além das considerações dadas acima (sobre *normalização*, que é diferente de *normatização*.)

Pelo contrário, não se afirmou uma escola sem as normas, inclusive, aquelas normatividades nucleadas de seu contexto (associadas, adaptadas e objetivadas). Nesse ínterim, quanto a crítica de Habermas, parece que Foucault é bem consciente disso - pois não há razão interna de dizer o contrário<sup>69</sup>, ou seja, o arquivista procura manter-se dentro de uma certa neutralidade, quanto à pretensão ousada de se elidir toda norma, não toma posição, assim, parece que deixa o conceito entre parênteses.

Portanto, preferimos acreditar que foi feita uma descrição cuidadosa das práticas sociais através dos aproveitamentos genealógicos explorados por Foucault – mas pelo viés das técnicas e tecnologias do poder da sociedade moderna, objetivando colocar em discussão certas práticas coercitivas e jogos de verdade da escola.

Por efeito, temos consciência de flutuações à medida que não se abordou concepções morais, bem como, na esfera jurídica, se recolocou em discussão os direitos da criança, ou seja, certo gosto por resultado e resposta, amarga as leituras ansiosas.

Talvez, nesse último caso, a maior provocação tenha sido essa: as crianças podem provocar seus *direitos civis e políticos* a partir das suas resistências (lutas) –

---

<sup>68</sup> Na Primeira Parte desse trabalho, quando abordo sobre *O quadro e os pontos de fuga* (em específico dentro da sub-temática: 2.2: Experiência no livro-experiência) teço algumas considerações sobre tais críticas.

<sup>69</sup> Martins (2006, p.17) concorda: Foucault preferiu não escolher alguma posição sobre a “questão do normatismo”. Por outro lado, também dá razão a Habermas, ou seja, a arqueologia e a genealogia não tem como evitar valorações. Entrementes, não se pode constatar que a genealogia foucaultiana defende neutralidade axiológica.

sabendo que aqui, faço um exercício reducionista às normas; entretanto, a partir dessa última proposição, o problema pode ser posto de outro modo.

Assim, à medida que uma pergunta fica em suspenso – da forma como fica subentendida a grande luta das crianças, ou seja, de que suas resistências interceptam práticas sociais que concebem formas delas serem notadas como **corpos políticos, sujeitos éticos**, logo, como discutir a ética - e que tipo de ética escolher – capaz de trazer novas possibilidades para práticas de **autoformação das crianças** dentro de uma perspectiva de **cuidado de si** e também de **alteridade**?

## 8 REFERÊNCIAS

- 1 AMORIM, Marília. ***O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas***. São Paulo : Musa Editora, 2004.
- 2 ARAÚJO, Vania Carvalho de. *Infância e educação inclusiva*. **PESPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n.01, p. 66-77. 2005.
- 3 ARENDT, Hannah. ***Entre o passado e o futuro***. Trad. Mauro W. Barbosa. 6ª ed. São Paulo : Perspectiva, 2007.
- 4 ARENDT, Hannah. ***Responsabilidade e julgamento***. Edição Jereme Kohnl. Revisão técnica Bethânia Assy e André Duarte. Trad. Rosaura Einchenberg. São Paulo : Companhia das Letras, 2004.
- 5 ARIÈS, Philippe. ***História social da criança e da família***. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- 6 BACHELARD, Gaston. ***A intuição do instante***. Trad. Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP : Verus Editora, 2007.
- 7 BÍBLIA, português. ***Bíblia sagrada: nova versão internacional***. Trad. Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo : Editoria Vida, 2000.
- 8 BLANCHOT, Maurice. ***O livro por vir***. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo : Martins Fontes, 2005.
- 9 BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ***Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil***. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 21 Mar. 2009.
- 10 BUJES, Maria Isabel Edelweiss. ***Infância e maquinarias***. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.
- 11 CALLEWAERT, Gustave. "*Bourdieu, crítico de Foucault*". ***Educação, Sociedade e Culturas***, S.l., n. 19, p.131-170. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/callewaert.pdf>>. Acesso em: 14 Abr. 2009.

- 12 CANGUILHEM, Georges. ***O normal e o patológico***. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; Trad. do pós-fácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leito. 6ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2007.
- 13 CASTEL, Robert. ***A insegurança social: o que é ser protegido?*** Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis : Vozes, 2005.
- 14 CASTRO, Edgardo. ***Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores***. Trad. Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.
- 15 CERTEAU, Michel de. ***A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer***. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.
- 16 \_\_\_\_\_. ***A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*** / Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- 17 CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. ***Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários***. São Paulo : MacGraw-Hill do Brasil, 1983.
- 18 DELEUZE, Gilles. ***Conversações***. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo : Ed. 34, 2008.
- 19 \_\_\_\_\_. ***Foucault***. Trad. Claudia Sant' Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo : Brasiliense, 2005.
- 20 DERRIDA, Jacques. ***A farmácia de Platão***. Trad. Rogério da Costa. São Paulo : Iluminuras, 2005.
- 21 DERRIDA, Jacques. ***Gramatologia***. Trad. Miriam Chnaidermam e Renato Janine Ribeiro. São Paulo : Perspectiva, 2006.
- 22 \_\_\_\_\_. ***Papel máquina***. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade, 2004.
- 23 FILHO, Osvaldo Fontes. ***A escrita do sujeito no livro-experiência de Foucault***. Texto disponibilizado em dezembro de 2006. Disponível em:

- <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 de Out. de 2008.
- 24 FOUCAULT, Michel. ***As palavras e as coisas***. Trad. Salma Tannus Muchail. 9ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007.
- 25 \_\_\_\_\_. ***A arqueologia do saber***. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008a.
- 26 \_\_\_\_\_. ***Arqueologia da ciência e história dos sistemas de pensamento***. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000.
- 27 \_\_\_\_\_. ***Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)***. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- 28 \_\_\_\_\_. ***Estética: literatura e pintura, música e cinema***. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta, trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.
- 29 \_\_\_\_\_. ***Estratégia poder-saber***. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.
- 30 \_\_\_\_\_. ***Ética, Sexualidade, Política***. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.
- 31 \_\_\_\_\_. ***Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault***. Trad. Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1977.
- 32 \_\_\_\_\_. ***História da loucura na idade clássica***. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo : Perspectiva, 2007.
- 33 \_\_\_\_\_. ***História da sexualidade I: a vontade de saber***. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1998.
- 34 \_\_\_\_\_. ***História da sexualidade II: o uso dos prazeres***. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1984.

- 35 \_\_\_\_\_ . **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1979.
- 36 \_\_\_\_\_ . **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 2001.
- 37 \_\_\_\_\_ . **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Edição estabelecida por Michel Foucault sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo : Martins Fontes, 2008b.
- 38 \_\_\_\_\_ . **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. 3ª ed. Petrópolis : Vozes, 1987.
- 39 GONDRA, José Gonçalves. **Paul-Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a História da Educação?** In : FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.
- 40 GLOBO, Jornal da. **Crianças estudam em antiga cadeia no interior do Paraná**. Texto disponibilizado em 03 de Ab. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,16009,00.html>>. Acesso em: 03 Abr. 2009.
- 41 HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo : Edições Loyola, 2007.
- 42 \_\_\_\_\_ . **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo : Martins Fontes, 2000.
- 43 IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. c2007. Ministério da Educação, apresenta textos, estatísticas e resultados, referências de pesquisas, arquivos de dados, notícias, atualização científica, FAQ. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 Mar. 2009.
- 44 JAGUARÉ, Prefeitura Municipal de. **Proposta político-pedagógica de Jaguaré/Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Setor Pedagógico**. Jaguaré, ES : Gráfica Tribuna do Cricaré LTDA, 2006.

- 45 KAFKA, Franz. **O veredicto e na colônia penal**. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- 46 LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- 47 LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano Ferreira. 4ª ed. Petrópolis : Vozes, 2008.
- 48 LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo : Ed. 34, 1996.
- 49 LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio Silvano Santiago. 10ª ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 2008.
- 50 MACHADO, Roberto. **Foucault: a ciência e o saber**. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2006.
- 51 MARANHÃO, Helena Ponce. **Entre Kafka e Foucault: anotações do poder no “corpo disciplinado”**. Texto disponibilizado em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 Out. 2008.
- 52 MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. **Foucault e a crítica da razão**. Texto disponibilizado em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 06 Jan. 2010.
- 53 MONTEIRO, Luzia Pereira. **Autoridade conselheira e o discurso contemporâneo sobre a crise da/ na família**. São Paulo, SP : USP, 2008. 196 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- 54 MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo : Edições Loyola, 2004.
- 55 NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2004.
- 56 NIETZSCHE, Friedrich. **Capítulo VIII: um olhar ao Estado**. In \_\_\_\_\_ . *Obras incompletas*. Seleção de textos Gérard Lebrun; tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio Antônio Cândido. São Paulo : Nova Cultural, 1999.

- 57 PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília : IPEA, 2004. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td\\_1032.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1032.pdf)>. Acesso em: 12 Mar. 2009.
- 58 PINO, Angel. *As marcas do humano: origens da constituição cultural da criança a perspectiva de Lev S. Vigostki*. São Paulo : Cortez, 2005.
- 59 POMPÉIA, Raul. *O ateneu*. Porto Alegre : L&PM, 2008.
- 60 PROGEBINSCHI, Thamy. *Foucault, beyond disciplinary power and biopower*. *Lua Nova.*, Sao Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Out. 2006.
- 61 **PROVA BRASIL**, Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. c2005. Ministério da Educação, dar várias informações, disponibiliza um arquivo com as provas aplicadas, downloads, atualização científica, censo, FAQ. Disponível em: <[http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=15&Itemid=14](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=14)>. Acesso 12 de Mar. 2009.
- 62 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.
- 63 RATTO, Ana Lúcia Silva. *Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência*. *Educ. Soc.*, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 Jul. 2007.
- 64 REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos : Claraluz, 2005.
- 65 ROUDINESCO, Elisabeth. *Filósofos na tormenta: Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2007.



- 66 ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004.
- 67 SAMPAIO, Simone Sobral. **Resistências**. Texto disponibilizado em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 de Out. de 2008.
- 68 SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal : Asa Editores, 2004.
- 69 \_\_\_\_\_. Manuel J.; PINTO, Manuel. (1997). **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo**. In: , Manuel J.; PINTO, Manuel (coord.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança.
- 70 SILVA, José Cláudio Sooma. **Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 de Out. de 2008.
- 71 SILVA, Luiz Carlos Faria da. *Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Mar. 2009.
- 72 SILVEIRA, Fernando A. **Michel Foucault e a constituição do corpo e da alma do sujeito moderno**. São Paulo, Ribeirão Preto : USP, 2001. 200 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.
- 73 SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.
- 74 VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.
- 75 \_\_\_\_\_. **Dicas ...** Revista Aulas – ISSN 1981-1225. Dossiê Estéticas da Existência. Org. Margareth Rago. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/07.htm>>. Acesso em: 30 de Mar. 2010.

- 76 WARTOFSKY, Marx. ***A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo***. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis : Vozes, 1999. P. 89-127.

## SUGESTÕES DE LEITURA

ARAÚJO, Vania Carvalho de. ***Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade***. Vitória : Edufes, 1996.

BENJAMIM, Walter. ***Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação***. tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo : Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. ***Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia***. Trad. Suely Rolnik. São Paulo : Ed. 34, 1997.

DUBET, François. ***As desigualdades multiplicadas***. Trad. Sérgio Miola. Ijuí : Ed. Unijuí, 2003.

KOHAN, Walter. (Org). ***Filosofia; caminhos para o seu ensino***. Rio de Janeiro: DP&.A, 2004.

KOHAN; WAKSMAN. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A; Kohan, W.O.; RAUBER, J.J. ***Um olhar sobre o ensino de filosofia***. Ijuí: Ed. da UNUJUÍ, 2002.

LAPASSADE, Georges. ***As microssociologias***. Trad. Lucie Didio. Brasília : Liber Livro Editoria, 2005.

SERUTE, Marcelo. *Ensaio crítico das produções pedagógicas: a questão da criança e infância*. In: 1ª JORNADA NACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL, 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008.

\_\_\_\_\_. *Infância (des)construída da autoridade: do microhumano ao micropoder*. In: 1º SIMPÓSIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento: SEMEC (Secretaria da Educação do Município de Jaguaré)**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jaguaré-ES, aos funcionários técnico-pedagógicos, o projeto de pesquisa: ***Estratégias e Táticas do Poder com a Infância***, de autoria do mestrando ***Marcelo Serute***, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo aproximar-se - por meios investigativos - das práticas de poder que atravessam a escola e a interceptação da infância no território escolar, ou melhor, investigar as práticas de poder com a infância na escola. As práticas de poder tem como base os estudos de Michel Foucault (estudos foucaultianos), também na chamada linha histórica social da infância, por sua vez, na culminância do que se denomina “institucionalização da criança”. Pretende potencializar a infância e suas resistências ao disciplinamento escolar/institucional bem como das formas de governamento da infância na escola. Portanto, entrevistas, vivências, diários, textos e imagens poderão ser usados para o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação, e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES, 07 de Março de 2007.

---

Secretário de Educação e Cultura de Jaguaré  
Jader

---

Mestrando: Marcelo Serute

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.. Dra. Vania Carvalho de Araújo

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento: Direção da EMEF Marciano Altoé (pesquisa 2007 a 2008)**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Escola Municipal de Ensino Fundamental “Marciano Altoé” / Jaguaré-ES, aos funcionários técnico-pedagógicos, o projeto de pesquisa: ***Estratégias e Táticas do Poder com a Infância***, de autoria do mestrando ***Marcelo Serute***, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo aproximar-se - por meios investigativos - das práticas de poder que atravessam a escola e a interceptação da infância no território escolar, ou melhor, investigar as práticas de poder com a infância na escola. As práticas de poder tem como base os estudos de Michel Foucault (estudos foucaultianos), também na chamada linha histórica social da infância, por sua vez, na culminância do que se denomina “institucionalização da criança”. Pretende potencializar a infância e suas resistências ao disciplinamento escolar/institucional bem como das formas de governo da infância na escola. Portanto, entrevistas, vivências, diários, textos e imagens poderão ser usados para o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação, e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES, 20 de Julho de 2007.

---

Diretora da EMEF Marciano Altoé  
Elizabeth Maria do Nascimento Nardi

---

Mestrando: Marcelo Serute

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.. Dra. Vania Carvalho de Araújo

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento: Direção da EMEF Cipriano Cocco (pesquisa 2008 a 2009)**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco” / Jaguaré-ES, aos funcionários técnico-pedagógicos, o projeto de pesquisa: ***Estratégias e Táticas do Poder com a Infância***, de autoria do mestrando ***Marcelo Serute***, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo aproximar-se - por meios investigativos - das práticas de poder que atravessam a escola e a interceptação da infância no território escolar, ou melhor, investigar as práticas de poder com a infância na escola. As práticas de poder tem como base os estudos de Michel Foucault (estudos foucaultianos), também na chamada linha histórica social da infância, por sua vez, na culminância do que se denomina “institucionalização da criança”. Pretende potencializar a infância e suas resistências ao disciplinamento escolar/institucional bem como das formas de governo da infância na escola. Portanto, entrevistas, vivências, diários, textos e imagens poderão ser usados para o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação, e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES, 03 de Março de 2009.

---

Diretora da EMEF Cipriano Cocco  
Elieni Cassia dos Santos Pretti

---

Mestrando: Marcelo Serute

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.. Dra. Vania Carvalho de Araújo

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa: Aos pais ou responsáveis

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento ao pai/responsável pelo estudante, o projeto de pesquisa: ***Estratégias e Táticas do Poder com a Infância***, de autoria do mestrando ***Marcelo Serute***, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo aproximar-se - por meios investigativos - das práticas de poder que atravessam a escola e a interceptação da infância no território escolar, ou melhor, investigar as práticas de poder com a infância na escola. As práticas de poder tem como base os estudos de Michel Foucault (estudos foucaultianos), também na chamada linha histórica social da infância, por sua vez, na culminância do que se denomina “institucionalização da criança”. Pretende potencializar a infância e suas resistências ao disciplinamento escolar/institucional bem como das formas de governo da infância na escola. Portanto, entrevistas, vivências, diários, textos e imagens poderão ser usados para o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação, e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES,.....de.....de 2009.

---

Pai ou Responsável pelo Estudante

---

Mestrando: Marcelo Serute

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.. Dra. Vania Carvalho de Araújo

## **APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento: Ao professor (sala de aula)**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento ao professor, aos funcionários técnico-pedagógicos, o projeto de pesquisa: ***Estratégias e Táticas do Poder com a Infância***, de autoria do mestrando ***Marcelo Serute***, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo aproximar-se - por meios investigativos - das práticas de poder que atravessam a escola e a interceptação da infância no território escolar, ou melhor, investigar as práticas de poder com a infância na escola. As práticas de poder tem como base os estudos de Michel Foucault (estudos foucaultianos), também na chamada linha histórica social da infância, por sua vez, na culminância do que se denomina “institucionalização da criança”. Pretende potencializar a infância e suas resistências ao disciplinamento escolar/institucional bem como das formas de governo da infância na escola. Portanto, entrevistas, vivências, diários, textos e imagens poderão ser usados para o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação, e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES,... de.....de 2009.

---

Professora  
Adelia Santana Costa

---

Professora  
Luziane Feitanin

---

Mestrando: Marcelo Serute

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.. Dra. Vania Carvalho de Araújo



**APÊNDICE F - Questionário para Identificar a Identidade Profissional dos(as) Professores(As) (e algumas Opiniões sobre Práticas do Poder com a Infância). Questionário Aplicado aos Professores das EMEF'S "Cipriano Cocco" e "Marciano Altoé"**

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Centro de Educação - CE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Mestrado em Educação  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vania Carvalho de Araújo  
Orientando: Marcelo Serute

Prezado(a) professor(a),

Este questionário objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional na Escola em que atua. Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica, todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina essa pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal.

Agradeço a colaboração,

Marcelo Serute

1 Dados pessoais:

a) Nome completo: \_\_\_\_\_

b) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

c) Idade: \_\_\_\_\_ d) Naturalidade (Estado): \_\_\_\_\_

e) Endereço: \_\_\_\_\_

2 Dados profissionais

a) Instituição que atua:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Nível de ensino: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

b) Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

c) O que o motivou a trabalhar nesta Escola?

2.1 Formação acadêmica:

A) Graduação:

a) curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

b) curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

B) Pós-graduação:

a) Curso de Especialização:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

b) curso de Mestrado:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

c) curso de Doutorado:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

C) A sua formação acadêmica contemplou a formação em Educação Infantil? Como?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

D) A sua formação acadêmica teve o papel de influenciá-lo nas leituras sobre Infância? Você poderia identificar quais leituras, tentando identificar, precisamente, em quais áreas pôde concentrar estas leituras (p. ex.: biologia, psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia, etc.)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

E) Como professor(a) de que forma você tem buscado a formação continuada para trabalhar na Educação Infantil?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**F) Como professor(a) de que forma você vê a arquitetura (estrutura física) da escola para o ensino da Educação Infantil?**

---

---

---

**G) Como professor(a) de que forma você avalia o comportamento dos infantes na Educação Infantil? (disciplinados, indisciplinados)**

---

---

---

**H) Como professor(a), a questão do indisciplinamento dos infantes na Educação Infantil se dá por quais motivos (na sua opinião)?**

---

---

---

**I) Como professor(a), conforme sua opinião, qual é a função da família (ou responsável) para com a Educação Infantil na escola?**

---

---

---

**J) Como professor(a), e considerando a questão da disciplina das crianças na escola, o que poderia ser feito para encontrar melhorias na Educação Infantil (na sua opinião)?**

---

---

---

**K) Como professor(a) qual é a interferência, na sua avaliação, do sistema educacional (por exemplo: SEMEC, ESTADO, LEIS) em relação à Educação Infantil – inclusive em relação à sua atuação em sala de aula?**

---

---

---

## APÊNDICE G - Lista das Atividades Iniciais (planejamento)

- 1) Qualificação;
- 2) Aproximação do cotidiano escolar, com o objetivo de selecionar algumas fontes para a coleta de dado, por exemplo: arquivos de secretaria; família(s) que possam vir a contribuir para/com a pesquisa; alunos e professores pertencentes a unidade de ensino da Educação Infantil e até aplicação de questionários;
- 3) Levantamento das ações ou falas (na perspectiva das práticas pedagógicas) no entorno da Educação Infantil desenvolvido nos últimos anos<sup>70</sup>;
- 4) Realização de entrevistas com intento de compreender as práticas do poder com a Educação Infantil na Escola;
- 5) Dedicção aos dados coletados tendo como tentativa compreender as práticas discursivas (diversas, variadas) no entorno da infância institucionalizada na Escola;
- 6) Diálogo com os agentes (ou sujeitos) escolares, buscando investigar como são transpassados pelas práticas e discursos do poder com a Infância;
- 7) Dedicção a redação da dissertação;
- 8) Encontros com a orientadora;
- 9) Elaboração do texto final;
- 10) Encaminhamento à banca examinadora;
- 11) Defesa.

**Obs.:** Complementou-se às atividades desenvolvidas os “imprevistos”, por exemplo, novas leituras (provavelmente sugeridas pela orientadora e pela banca de qualificação), inclusive, todas adequações quando indicado por ser de caráter necessário - e compatível ao projeto - para pesquisar o que foi proposto: as práticas (discursivas) do poder com a Infância.

---

<sup>70</sup> Compreende o período a partir do ano de 2007 e as experiências vivenciais e/ou cotidianas do pesquisador durante este tempo.

## **APÊNDICE H - Lista Geral das Atividades e Cronograma (execução da pesquisa)**

### **1 Créditos / Disciplinas**

PPGE 5011 : Questões Atuais da Educação

PPGE 5010 : Estágio em Pesquisa (I)

PPGE 6013 : Processos Afetivos de Aprendizagem

PPGE 53001 : Seminário A (Reflexões sobre o pensamento de Hanna Arendt)

PPGE 53003 : Seminário C (Pesquisas com Crianças)

**OBS.:** No primeiro semestre de 2009 acrescentam-se duas disciplinas: “Exame de Qualificação” e “Estágio em Pesquisa II”. Para o segundo semestre de 2009 - e primeiro semestre de 2010 - o aluno cumpriu a disciplina “Orientação à Elaboração de Dissertação de Mestrado”. São todas disciplinas específicas para tessitura da Dissertação do Mestrado.

### **2 Projeto de Qualificação e Conversas Com a Orientadora**

### **3 Qualificação (preparação)**

### **4 Conversas Informais com Registro**

### **5 Participação em Reuniões na(s) Escola(s)**

### **6 Registro de Depoimentos na Escola (material arquivado)**

### **7 Fotografia de Ambientes Escolares (material arquivado)**

### **8 Levantamento de Instrumentos de Disciplina Escolar (material arquivado)**

### **9 Aplicação de Questionário**

### **10 Avaliação de Estatuto, Regimento Interno e outros Documentos (material arquivado)**

### **11 Análise de Materiais Específicos (livro de ocorrência escolar)**

### **12 Interpretação, Resultados e Conclusões**

**13 Qualificação** (apresentação)

**14 Redação do Texto Final e Revisão**

**15 Defesa da Dissertação** (29 de março de 2010)

**16 Apresentação à Cidade** (pós-defesa)

## CRONOGRAMA (descrição gráfica planejada e executada)

Atividades por: ANOS SEMESTRES TRIMESTRES	ANO: 2008, 2009 E 2010																								
	MESES DE 2008										MESES DE 2009								MESES DE 2010						
	1º Semest					2º Semestre					1º Semestre				2º Semestre				1º Semestre						
	2º TRI			3º TRI			4º TRI		1º TRI		2º TRI		3º TRI		4º TRI		1º TRI								
	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A
	A cor "CINZA" identifica atualizações no decorrer do cronograma original																								
1 - CRÉDITOS					X	X	X	X	X																
2 - PROJETO PARA QUALIFICAÇÃO					X	X	X	X	X																
3 - QUALIFICAÇÃO												X													
4 - CONVERSAS INFORMAIS COM REGISTRO					X	X	X	X	X	X	X	X													
5 - PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES NA(S) ESCOLA(S)								X	X		X	X													
6 - REGISTRO DE DEPOIMENTOS NA ESCOLA								X	X		X	X	X												
7 - FOTOGRAFIA DE AMBIENTES ESCOLARES															X	X									
8 - LEVANTAMENTO DE INSTRUMENTOS DE DISCIPLINA ESCOLAR								X	X					X	X										
9 - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SOBRE A DISCIPLINA ESCOLAR PMV																									
10 - AVALIAÇÃO DE ESTATUTO, REGIMENTO INTERNO																									
11 - ANÁLISE DE MATERIAIS (LIVRO DE OCORRÊNCIA)																									
12 - INTERPRETAÇÃO, RESULTADOS E CONCLUSÕES																									
13 - REDAÇÃO FINAL DO PROJETO DE QUALIFICAÇÃO											X														
14 - REDAÇÃO DO TEXTO FINAL E REVISÃO																							X	X	
15 - DEFESA																								X	
16 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À CIDADE																							X	X	