

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA NASTALLI PIMENTEL

**A INFÂNCIA GOVERNADA: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE À
LUZ DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT**

**UBERLÂNDIA
2024**

JULIANA NASTALLI PIMENTEL

A INFÂNCIA GOVERNADA: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE À LUZ DO
PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armino Quillici Neto

UBERLÂNDIA
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P644
2024

Pimentel, Juliana Nastalli, 1984-
A infância governada [recurso eletrônico] : Educação
Infantil e subjetividade à luz do pensamento de Michel
Foucault / Juliana Nastalli Pimentel. - 2024.

Orientador: Armindo Quillici Neto.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.808>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Quillici Neto, Armindo ,1962-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 42/2024/912, sigla do PPG]				
Data:	Treze de dezembro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	9 horas	Hora de encerramento:	10:40
Matrícula do Discente:	12312EDU028				
Nome do Discente:	JULIANA NASTALLI PIMENTEL				
Título do Trabalho:	"A INFÂNCIA GOVERNADA: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE À LUZ DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. A trajetória dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos do ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de formação de professores."				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Manoel Messias de Oliveira - UFCAT; Márcio Danelon - UFU e Armindo Quillici Neto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Armindo Quillici Neto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/12/2024, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Manoel Messias de Oliveira, Usuário Externo**, em 18/12/2024, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5937455 e o código CRC 487BA003.

JULIANA NASTALLI PIMENTEL

**A INFÂNCIA GOVERNADA: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE À LUZ
DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Uberlândia, 13 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Orientador Prof. Dr. Armino Quillici Neto - UFU

Prof. Dr. Márcio Danelon - UFU

Prof. Dr. Manoel Messias de Oliveira - UFCAT

Dedicado às minhas filhas, Amanda e Helena por me
ajudarem a estabelecer limites para que a vida não
ficasse para depois.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas meu, por isso é preciso agradecer aos muitos que estiveram ao meu lado.

Agradeço incondicionalmente às minhas filhas por me mostrarem que existe vida para além da pesquisa acadêmica. Essa pesquisa só foi possível graças ao carinho, ao apoio e à generosidade de vocês!

Agradeço ao meu companheiro Isaac pela paciência e por compreender as minhas ausências, pelo apoio e incentivo.

Agradeço às amigas que foram se formando durante essa jornada. Poderia escrever muitas páginas com os nomes dos colegas que me estenderam suas mãos, mas quero agradecer especialmente minha amiga Kelly Alves Camilo, companheira de graduação e pós-graduação, por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis e solitários que se apresentaram durante a trajetória acadêmica, sua amizade é fundamental!

Agradeço aos professores que, generosamente, compartilharam seus conhecimentos para que esta Dissertação fosse concluída, mas, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Armino Quillici Neto, por tanto carinho e atenção com este trabalho e com minha saúde emocional, dizer obrigada é muito pouco por tanto que me foi dado.

Agradeço aos professores Prof. Dr. Márcio Danelon e Profa. Dra. Lázara Cristina que participaram da etapa de qualificação desta Dissertação pelo tempo dispensado e pelas considerações que guiaram a fase final da escrita.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa dessa Dissertação, Prof. Dr. Márcio Danelon e Prof. Dr. Manoel Messias de Oliveira, pela disposição de ler este trabalho e por suas contribuições que elevaram o nível da pesquisa.

Agradeço aos servidores da Universidade Federal de Uberlândia que possibilitaram todo o processo administrativo e burocrático sempre da melhor maneira possível.

Agradeço à Filosofia, por me permitir pensar a minha própria existência!

E conforme formos dando as marteladas em nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas ideias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, assim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe – seja descobrindo, seja inventando – o que está para lá do até então pensável e do até então dizível (Veiga-Neto, 2006, p. 84).

RESUMO

Este trabalho, “A infância governada: Educação Infantil e subjetividade à luz do pensamento de Michel Foucault”, inserido na linha de História e Historiografia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, se propôs a investigar a produção de uma subjetividade específica do sujeito infantil na Modernidade. A metodologia aplicada foi a da análise bibliográfica e documental, sendo o *corpus* documental o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado no ano de 1998. Com isso, partiu-se da hipótese de que, no Brasil a partir da década de 1980, entrou em marcha um tipo específico de governamentalidade, e a análise do RCNEI pode localizar e datar as práticas que objetivam e subjetivam o infantil como um sujeito político de direitos e deveres. Neste contexto, a criança passou a ser compreendida como o “pequeno cidadão”, com isso, passou a se exercer sobre ela a governamentalidade democrática. A análise partiu da teorização foucaultiana acerca do biopoder, operacionalizado a partir da biopolítica e da governamentalidade. A teorização foucaultiana, no que concerne à pesquisa dos elementos constitutivos do sujeito infantil, torna-se uma ferramenta indispensável para desenvolver um pensamento crítico sobre as práticas cotidianas dentro da escola. As ações dos profissionais da educação desenvolvidas com as crianças a partir de um referencial curricular, fazem parte das estratégias desempenhadas pelo poder que, aliado ao saber, busca produzir subjetividades infantis. A análise do RCNEI também destaca a concepção de infância inscrita no documento e como as orientações visam a produção de uma subjetividade específica. Ao final, foram apontadas, a partir da teorização foucaultiana em torno do cuidado de si, uma espécie de resistência à biopolítica.

Palavras-chave: Biopolítica. Educação Infantil. Governamentalidade democrática. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Subjetividade.

ABSTRACT

This study entitled ‘Governed childhood: early childhood education and subjectivity in light of Michel Foucault’s thought’, inserted in the Federal University of Uberlândia’s (Universidade Federal de Uberlândia) school of education, in the section of History and Historiography of Education investigated the production of a specific subjectivity of the child subject in Modernity, using as a basis Michel Foucault’s theory regarding biopolitics and governmentality. The methodology applied was that of bibliographic and documentary analysis, with the documentary compilation being the National Curricular Reference for Early Childhood Education (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI), published in 1998, which is a document produced by the Ministry of Education and Culture of Brazil as a guide for the early childhood education process.

Due to this, it was assumed that, in Brazil, from the 1980s onwards, a specific type of governmentality came into play, and the analysis of the RCNEI can locate and date the practices that objectify and subjectify the child as a political subject with rights and duties. In this context, children began to be comprehended as “little citizens,” and democratic governmentality was exercised over them. The analysis was based on Foucault’s theorization concerning biopower, operationalized from biopolitics and governmentality. Foucault’s theorization, with regard to research into the constituent elements of the child subject, becomes an indispensable tool for developing critical thinking about everyday practices within schools. The actions conducted by education professionals with children based on a curricular framework are part of the strategies conducted by power that, combined with knowledge, seeks to produce children’s subjectivities. The RCNEI analysis also highlights the concept of childhood inscribed in the document, and how the guidelines aim to produce a specific subjectivity. Finally, based on Foucault’s theorization about self-care, a type of resistance to biopolitics was identified. It was concluded that the process of formation of subjects is closely linked to education, especially early childhood education, and that normative documents, such as the RCNEI and the special contexts experienced in Brazil, and the world, were fundamental to support the governmentality of children, constructing child subjects based on pedagogical practices at the service of Modern States.

Keywords: Biopolitics. Democratic governmentality. Early Childhood Education. National Curricular Framework for Early Childhood Education. Subjectivity.

RESUMEN

Este trabajo, “La infancia gobernada: Educación Infantil y subjetividad a la luz del pensamiento de Michel Foucault”, inserido en la línea de História e Historiografia de la Educación, de la Facultad de Educación (Faculdade de Educação), de la Universidad Federal de Uberlândia (Universidade Federal de Uberlândia), se propuso investigar la producción de una subjetividad específica del sujeto infantil en la Modernidad, utilizando como base la teoría de Michel Foucault a respecto de la biopolítica y de la gubernamentalidad. La metodología aplicada fue el análisis bibliográfico y documental, siendo el corpus documental el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI), publicado en el año de 1998, que es un documento producido por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil como norteador del proceso de Educación Infantil. Con eso, se parte del hipótesis de que, en Brasil a partir de la década de 1980, entro en marcha un tipo específico de gubernamentalidad, y el análisis del RCNEI puede localizar y datar las prácticas que objetivan y subjetivan lo infantil como un sujeto político de derechos y deberes. En este contexto, el niño paso a ser comprendido como el “pequeño ciudadano”, y la gubernamentalidad democrática fue ejercida sobre él. El análisis inició de la teorización foucaultiana acerca del biopoder, operacionalizado a partir de la biopolítica y de la gubernamentalidad. La teorización foucaultiana, en lo que concierne a la pesquisa de los elementos constitutivos del sujeto infantil, se torna una herramienta indispensable para desarrollar un pensamiento crítico sobre las prácticas cotidianas dentro de la escuela. Las acciones de los profesionales de la educación desarrolladas con los niños a partir de un referente curricular, hacen parte de las estrategias realizadas por el poder que, aliado al saber, busca producir subjetividades infantiles. El análisis del RCNEI también destaca la concepción de infancia inscrita en el documento y cómo las orientaciones visan la producción de una subjetividad específica. Al final, fueron señaladas, a partir de la teorización foucaultiana en torno del cuidado de sí, una especie de resistencia a la biopolítica. En fin, se concluye que, el proceso de formación de los sujetos está íntimamente relacionado a la educación, en especial, la educación infantil, siendo que, documentos normativos, como el RCNEI y los contextos especiales que se viven en Brasil y en el mundo, fueron fundamentales para estructurar esa gubernamentalidad de los niños, construyendo sujetos infantiles a partir de prácticas pedagógicas a servicios de los Estados Modernos.

Palabras-Clave: Biopolítica. Educación infantil. Gubernamentalidad Democrática. Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil. Subjetividad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de distribuição dos trabalhos encontrados nos repositórios institucionais de universidades classificados por tema.....	30
Figura 2 – Gráfico de distribuição dos tipos de trabalhos acadêmicos encontrados nos repositórios institucionais de universidades.....	31
Figura 3 – Mapa mental dos domínios foucaultianos	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela com todos os trabalhos analisados	136
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento dos trabalhos identificados pelo resumo que discutem sobre o RCNEI.....	31
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E. F.	Ensino Fundamental
E. F. I	Ensino Fundamental I
E.I.	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Estrutura da pesquisa.....	14
1.2. Objetivos.....	16
1.3. Algumas considerações sobre o processo constitutivo: momentos e espaços da trajetória.....	17
1.4. Estado da arte.....	26
2. MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO.....	39
2.1. Michel Foucault e a Educação	39
2.1.1. <i>Foucault e a História.....</i>	<i>41</i>
2.1.2. <i>A Arqueologia (o “ser-saber”)</i>	<i>47</i>
2.1.3. <i>A genealogia (o “ser-poder”).....</i>	<i>51</i>
2.1.4. <i>Sujeito ético (o “ser-consigo”)</i>	<i>56</i>
2.2 A interface do pensamento foucaultiano e os estudos em História e Historiografia da Educação	58
3. A INFÂNCIA GOVERNADA	61
3.1. Notas sobre a Modernidade	61
3.1.1. <i>Do poder disciplinar para o biopoder</i>	<i>65</i>
3.2. A captura da infância	77
3.3. O governo da infância através da Pedagogia	84
4. GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA	93
4.1. Biopolítica e governamentalidade: A educação como força motriz da modernização	96
4.2. Governamentalidade democrática – dois marcos legais	106
4.2.1. <i>O pequeno cidadão inscrito no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990.....</i>	<i>107</i>
4.2.2. <i>O pequeno cidadão inscrito na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96</i>	<i>109</i>
4.3. RCNEI – Governamentalidade democrática através da emergência de um currículo para a Educação Infantil.....	112
5. NOTAS PARA UM POSSÍVEL FECHAMENTO: NÃO HÁ VERDADE SEM ALTERIDADE.....	121

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
7. APÊNDICE	136

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada *A infância governada: Educação Infantil e subjetividade à luz do pensamento de Michel Foucault*, inserida na linha da História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, buscou, através de uma reflexão histórico-filosófica, investigar como os referenciais curriculares fazem parte das estratégias desempenhadas pelo poder que, aliado ao saber, produzem as subjetividades infantis. Assim, o que se propõe é lançar um olhar para a Educação e para a forma com ela foi objetivada na Modernidade. Para isto, a partir da teorização foucaultiana, acerca das formas de constituição do sujeito moderno no Ocidente, buscou-se de compreender como as práticas docente com as crianças tão pequenas dentro da escola estão pautadas em documentos prescritivos atravessados pelo poder e que têm como objetivo a produção da subjetividade.

1.1. Estrutura da pesquisa

Inicialmente, os leitores¹ deste trabalho podem se deparar com uma espécie de memorial² denominado: “Algumas considerações sobre o processo constitutivo: momentos e espaços da trajetória” e, nesta parte, estarão descritos de forma resumida a rememoração da trajetória escolar da pesquisadora e como ocorreu o interesse pela temática e, sobretudo, pelo referencial foucaultiano. Com isso, foram identificados e destacados alguns pontos sobre a forma que a escolarização na Modernidade deixa marcas e produz uma identidade real, ademais, será abordado como sucedeu o início desta pesquisa na subseção 1.4 - “Estado da arte”, que apresenta as trajetórias metodológicas percorridas na busca por referenciais bibliográficos, a partir de trabalhos acadêmicos publicados em repositórios institucionais³ que possuem temáticas alinhadas com a proposta desta Dissertação, cujas relevâncias auxiliaram no processo de composição da base de autores e suas obras, a fim de ampliar o debate inicialmente proposto.

¹ Foi utilizada a terminologia “leitores” no intuito de abranger a todos os tipos de gêneros que as pessoas se identificam, não apenas a tradicional classificação binária entre masculino e o feminino.

² A escrita desta parte da pesquisa foi feita em primeira pessoa do discurso e foi utilizado um tom de relato.

³ Todos os repositórios pesquisados estão descritos na subseção 1.4 – “Estado da Arte”, juntamente com a justificativa da escolha de tais instituições.

No primeiro capítulo, intitulado de “Michel Foucault e a educação”, os leitores poderão verificar a contribuição do referido filósofo para a História e a Historiografia da Educação, sobretudo, como a relação das práticas entre o saber e o poder é capaz de constituir aquilo que somos. Esta seção se justifica ao demonstrar os principais pontos da teorização foucaultiana para problematizar o tema da Educação e a produção de subjetividade na Modernidade. Para isso, serão abordadas as teorizações da arqueologia, da genealogia e do sujeito ético, enquanto potentes categorias de análise para o *corpus* documental analisado desta Dissertação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Se optou pelas ferramentas foucaultianas da biopolítica e da governamentalidade, uma vez que, através deste arsenal, é possível refletir acerca da forma com que um indivíduo é transformado em sujeito através da Educação na Modernidade.

No segundo capítulo, “A infância governada”, os leitores podem compreender como o poder foi configurando a sociedade na Modernidade, por meio da relação saber-poder-verdade, sendo possível o estabelecimento de um estatuto da infância, viabilizando o governo das crianças por múltiplas figuras. Nesta seção, são discutidos os aspectos e acontecimentos que diferenciam a Modernidade dos demais tempos históricos, no tocante à forma com que a criança foi objetivada e subjetivada através do discurso, por meio de ferramentas foucaultianas, como o biopoder e a governamentalidade, entender os efeitos do poder disciplinar para desenvolver uma subjetividade específica. A teorização foucaultiana, naquilo que concerne a forma de se pesquisar os elementos constitutivos do sujeito infantil, se torna indispensáveis para desenvolver um pensamento crítico sobre as práticas cotidianas dentro da escola.

No terceiro capítulo, intitulado “Governamentalidade democrática: crianças como sujeitos de direitos”, pode ser verificado o percurso da institucionalização e legislação brasileira sobre a educação infantil, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, culminando no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1998. Assim, busca-se a identificação das formas com que a criança brasileira adentrou para o jogo do poder e passou a ser subjetivada pela biopolítica operada pela governamentalidade democrática no Brasil, a partir da década de 1980. Para isso, é feita uma análise do discurso proferido pelo RCNEI, na busca dos trechos que apontam a cidadania como um dispositivo do poder utilizado para o governo do “infantil-cidadão”. Além disso, se discute a possibilidade e as formas de resistência à essa subjetivação.

Por fim, no quarto capítulo, “Notas para um possível fechamento: não há verdade sem alteridade”, não se pretende encerrar ou concluir as discussões sobre o pensamento foucaultiano para com a biopolítica e governamentalidade infantil, mas sim refletir sobre as formas com que a infância se tornou alvo do poder para o controle, sendo o saber pedagógico uma espécie de engrenagem chave para a produção da subjetividade requerida na Modernidade e a Educação, enquanto um mecanismo de regulação e controle social. Recorrendo ao pensamento de Michel Foucault, em torno do cuidado de si, não se pretende propor mudanças de comportamentos calcadas em ideais regulatórios, mas sim desenvolver uma problematização da cultura a qual se vivencia e a análise histórica dos limites, que é uma possibilidade de resistir e transgredir esses limites que a biopolítica nos impõe. Ao pensar em possíveis formas de resistências, a compreensão da alteridade se mostra como uma rota de fuga no contexto contemporâneo em que fica cada vez mais difícil identificar como o poder nos enreda.

Aos leitores dessa dissertação, a intenção é que esse trabalho provoque indagações das práticas pedagógicas, encontrando possibilidades de trilhar um caminho crítico nas suas relações dentro da escola, como forma de possível ultrapassagem daquilo que nos tornou o que somos. Não se pretende aqui apontar o caminho para uma possível salvação sobre os problemas educacionais, mas propor uma reflexão sobre o papel que a educação passou a ter na modernidade e quais os efeitos que isso produziu e continua produzindo até a atualidade.

1.2. Objetivos

O objetivo geral dessa Dissertação é compreender como se constitui o sujeito infantil na Modernidade, tendo como foco de análise o RCNEI/98.

De modo a cumprir com o objetivo geral, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) Definir o pensamento de Michel Foucault como uma caixa de ferramentas acerca da constituição do sujeito moderno;
- b) Compreender a importância do pensamento analítico proposto pela teorização foucaultiana sobre a constituição do sujeito, para as pesquisas em Educação;
- c) Estabelecer as diferentes maneiras que a infância passou a ser governada na Modernidade;

- d) Investigar a legislação brasileira sobre a infância e sua escolarização a forma que o dispositivo da cidadania passou a exercer uma governamentalidade específica sobre a população infantil;
- e) Promover uma reflexão acerca dos limites que a biopolítica impõe sobre nós e pensar em uma possibilidade de resistência.

1.3. Algumas considerações sobre o processo constitutivo: momentos e espaços da trajetória

Esta é apenas uma história sobre infância. Elegi a minha como ponto partida, não que tenha sido a mais bonita, nem que tivera sido a maior relevância. A intenção é localizar uma história real, concreta e que produziu uma história e uma identidade, a minha. Ao revisitar minha infância, localizei nela pontos que convergem diretamente com a história que eu quero apresentar neste trabalho.

Nesta primeira parte do trabalho tomei a liberdade de escrever na primeira pessoa do discurso, mantendo o tom de relato e trilhando o caminho fugidio da rememoração, que muitas vezes nos escapa e não conseguimos enxergar as marcas de uma era que imprimiu em nós uma identidade específica. Talvez eu tenha feito assim, propositalmente, para que os leitores possam de alguma forma reconhecer nelas e neles essas marcas deixadas pelo governo na infância, que vêm sendo sobrepostas em nós há pelo menos 300 anos.

Ao iniciar esta dissertação, não tinha ideia das possibilidades que o tema poderia oferecer e, ao apontar considerações acerca desta pesquisa, sinto que outros caminhos poderiam ter sido percorridos e outras relações poderiam ter sido estabelecidas. Na medida em que olho para trás, percebo quanta metamorfose foi sendo requerida para que pudesse entregar um produto final que fizesse sentido e que pudesse despertar nos leitores uma nova forma de olhar para aquilo que estamos fazendo com as crianças e sua educação.

Quando cheguei neste momento da escrita, uma espécie de memorial, confesso que senti uma forte resistência, porque eu me questionava em que medida a minha vida seria interessante suficiente para estar registrada e fazer parte de uma explicação sobre um estudo tão profundo como foi este? Assim, me vi em vias de ter que recortar o que faria mais sentido para tanto. De forma resumida, selecionei minha trajetória escolar, uma

vez que, foi este o caminho deste estudo, compreender como a escolarização de crianças na Modernidade deixa marcas na identidade social de uma pessoa.

Nasci em Araguari, uma cidade do interior de Minas Gerais no ano de 1984, época em que vivia o regime político nacional da Ditadura Militar (1964-1985). Me lembro que, ainda muito pequena, antes da virada para a década de 1990, frequentava uma escola de Educação Infantil (E. I.), outrora chamada de jardim de infância, e que era vinculada com a Igreja Católica. Nesse momento de rememoração que identifiquei a marca mais acentuada da educação na Modernidade, uma criança, ainda bem pequena, antes dos seis anos, frequentando uma instituição de E.I.

Ainda não tinha consciência que o real motivo de estar na escola era para que a minha mãe pudesse voltar a trabalhar, e assim garantir mais conforto para a família. Uma vez que crianças tem que ficar aos cuidados de alguém responsável, a escola seria o melhor lugar para isso, pois estaríamos protegidas e, ao mesmo tempo, íamos sendo alfabetizadas e aprendendo a socializar com as demais crianças (era o que eu sempre escutava durante as reuniões de família).

Nunca é demais ressaltar que, com o fim da Ditadura Militar, os movimentos sociais tiveram uma grande importância na elaboração de uma nova Constituinte tendo como desfecho a Constituição de 1988. Com isso, a E.I. passou a ser reconhecida como uma extensão do direito à educação para as crianças de zero a seis anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas, fazendo com que a E.I. se tornasse um “instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia [sic] o trabalho materno extradoméstico” (Rosemberg, 2003, p. 183).

Faço parte de uma geração que sempre valorizou a educação no sentido de que este seria o melhor caminho para uma ascensão social, sendo que, quanto mais estudos a pessoa tivesse, melhores oportunidades surgiriam e possibilitando sair de um estrato social menor (o da pobreza). Aqui eu também identifico uma perspectiva que a educação passou a ter na sociedade moderna, que deixou de ser uma coisa voltada para a melhoria do ser e se tornou exterior a ele, de maneira individualizante, e isso foi se tornando o capital humano tão requerido na Modernidade. Esta é uma metanarrativa que a sociedade passou a desejar, por meio da educação e do empenho individual, a pessoa alcançaria um outro nível social. Essa ideia que permeia a sociedade até hoje faz parte do que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

abordaram no Relatório Delors⁴ como atribuição da educação, ficando muito claro quais os organismos internacionais passaram a apontar os rumos da educação no século XXI.

Saindo do jardim de infância, avancei para o Ensino de Primeiro Grau, atualmente chamado de Ensino Fundamental. Não foi uma opção, uma vez que já existia legislação específica prevendo a obrigatoriedade dos responsáveis em matricular suas crianças na rede regular de ensino, como pode ser verificado nos Art. 55⁵ e Art. 22⁶ do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), e no Art. 229⁷ da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Nesse momento podemos identificar como a década de 1990 foi profícua para a visibilidade da criança e ao estabelecimento de uma “governamentalidade democrática” e, segundo Gallo (2021), “Crianças e adolescentes perderam a condição de ‘menor’ e assumem a condição de cidadãos detentores de direitos” (p. 1.099). De acordo com o Art. 2 da LDB, “A educação deve vir da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Aqui se identifica como a cidadania, um dos eixos da governamentalidade neoliberal, passou a ser um dos pilares da formação dos alunos e que, a família e o Estado juntos, passaram a tutelar as crianças na garantia do seu direito à educação.

Nesse período de escolarização, eu me ocupava em aprender os conteúdos para passar de ano. Mesmo que eu pensasse na utilidade de todos aqueles conteúdos para a minha vida extraescolar, sempre me diziam que eu tinha que aprender para fazer as provas, que eu tinha que saber para passar de ano. Assim o tempo foi passando, mudou-se as nomenclaturas, passando de Ensino de Primeiro Grau para Ensino Fundamental, com a promulgação da LDB no ano de 1996, e eu não percebi muita diferença, até porque eu já estava conformada em não questionar muito, principalmente, sobre um assunto que

⁴ A UNESCO convocou especialistas da educação de vários países para comporem a Comissão Internacional para a Educação para o século XXI, sendo coordenada por Jacques Delors, que produziram um relatório entre os anos de 1993 a 1996 que, diante de uma revisão das políticas educacionais dos países, apontou que a educação seria um trunfo para “paz, igualdade e justiça social”, ou seja, a educação, entre outras responsabilidades, “a luta contra a pobreza” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 66).

⁵ “Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, não paginado).

⁶ “Art. 22. Aos pais incube o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (Brasil, 1996, não paginado).

⁷ “Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade” (Brasil, 1988, não paginado).

eu acreditava (e os meus pais também) que tudo aquilo que estava sendo feito era o melhor para mim. Tinha gente qualificada pensando nisso.

Antes mesmo de avançar para o Ensino Médio, já ouvia pessoas me perguntando o que eu queria ser quando eu crescesse e, por mais que falasse que eu queria ser Paqueta⁸, as pessoas me repreendiam e diziam que aquilo não daria futuro. Hoje eu percebo que essa pergunta, dentro do ambiente escolar, estava me direcionando para o mercado de trabalho, a educação dentro da escola em nada estava relacionado com a minha realização pessoal, mas sim estava voltada para essa formação externa, queriam que eu escolhesse algo que já tinham escolhido para mim.

Com a chegada da vida adulta, a escola foi ficando para trás, porque ela tinha cumprido seu papel: havia me ensinado a socializar, me educado para um “futuro melhor”, me conformado a não questionar as coisas, além de me projetar para o mercado de trabalho, ou seja, me tornei uma cidadã do mundo, com meus direitos e deveres que me conduziram até então. Por essas coisas que a gente escolhe e, em um dia qualquer, resolvi parar de estudar e fui trabalhar porque não me via em uma cadeira de universidade. Sempre me diziam que isso não era coisa pra gente pobre ou aluna mediana, que só os inteligentes e que não precisava trabalhar é que ocuparia aquele lugar. Escolhi uma profissão que logo me colocou no mercado de trabalho, mas, em mim, permanecia uma vontade de ir além.

Eu via na graduação uma forma de ser aquilo que eu aprendi a admirar: ser professora, uma vez que, a arte de despertar a curiosidade nas pessoas sempre me fascinou. Voltei a estudar e logo fui cursar a graduação de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2014. Cursei apenas três meses e parei, porque trabalhava e o horário do curso e do trabalho estavam em conflito, mas, a inquietude era maior e no ano seguinte retomei os estudos e consegui concluir a licenciatura em 2018. Algumas disciplinas foram fundamentais para que eu deixasse de ter, ou melhor dizendo, que eu comesse a desconstruir a visão romântica sobre o papel da professora em sala de aula e, inicialmente, a disciplina de Sociologia da Educação, com a professora Maria Lúcia Vannuchi⁹, despertou em mim a curiosidade (aquilo que eu sempre admirei das

⁸ Paqueta era um grupo de meninas que pertenciam no padrão: loiras, magras e altas (estereótipos de beleza) que eram assistentes de palco da apresentadora Xuxa, nas décadas de 1980 e 1990.

⁹ Professora do Magistério Superior, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia desde 2009. Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá (1975), graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Goiás (1990) e doutorado em Sociologia pela

professoras!) de entender o motivo da criança ser escolarizada tão cedo e os processos em que uma criança se torna “um ser civilizado” e, assim, tive contato com o capítulo I “Os corpos dóceis” de *Vigiar e Punir* (2014). Com isso, algumas coisas que antes não faziam muito sentido, passaram a se encaixar sobre as formas da educação escolarizada.

Em 2015, participei do IV Colóquio Nacional Michel Foucault: O ronco surdo da batalha – 40 anos de *Vigiar e Punir*, promovido pela UFU, sob coordenação do prof. Dr. Haroldo de Resende¹⁰. Naquela ocasião, pude ter contato com um arsenal de ideias que me fez pensar sobre a forma com que se constitui um sujeito na Modernidade e isso fez com que as peças do quebra-cabeça começassem a se encaixar, ou pelo menos, despertassem em mim uma nova forma de compreender as coisas, fazendo com que a interpretação, até então da base Iluminista¹¹, fosse deixada de lado e a perspectiva pós-estruturalista¹², sobretudo, a teorização foucaultiana, passou a ser a que mais coesa, no que diz respeito a compreensão de como alguém tão pequeno (a criança) é tornado um sujeito (o adulto) e qual o papel na educação escolar para tanto, ou seja, fazer com que o indesejável desapareça.

Essa inquietação passou a ser mais efervescente quando, após terminar a graduação, passei a exercer a docência na Rede Municipal de Educação, como professora de E. I. e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (E. F. I.). Ao me deparar com todo um roteiro que define o que devo e o que não devo fazer em sala de aula, mesmo quando

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). (UFU, 2019a). Disponível em: <https://www.incis.ufu.br/pessoas/docentes/maria-lucia-vannuchi>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

¹⁰ Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde trabalha com disciplinas voltadas para políticas educacionais em cursos de licenciatura e atua na Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolvendo pesquisas no campo da educação e da política, utilizando-se, prioritariamente, dos conceitos de governamentalidade e biopolítica. É pós-doutor em Filosofia (2018), doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP (2002), mestre em Educação (1996), bacharel em Direito (1994) e Licenciado em Pedagogia (1990) pela UFU. (UFU, 2019b). Disponível em: <http://www.ppged.faced.ufu.br/pessoas/docente/selmo-haroldo-de-resende>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

¹¹ Entende-se por Iluminismo como um movimento intelectual que surgiu na Europa, mas com destaque para a França, no século XVIII. Esse movimento valorizava a razão (conhecimento crítico) em detrimento da fé e que somente o conhecimento crítico, estendido por todos os cantos do mundo é que traria um progresso para a humanidade. Os pensadores que mais foram destacados deste período são Immanuel Kant (1724-1804), Isaac Newton (1643-1727), John Looke (1632-1704), Adam Smith (1723-1790), Jean Jackes Rousseau (1712-1778), entre outros.

¹² Pós-estruturalismo é um “Termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminável e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto a fenomenologia quanto à dialética”. (Silva, 2000, p. 93). Dentre os teóricos pós-estruturalistas são destacados Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) e Gilles Deleuze (1925-1995).

isso me incomodava, uma vez que ali em minha frente eu tinha crianças, com suas “criancices” e, eu sendo a adulta dessa relação (professora-aluno), que estudei e assumi um cargo, tinha como função fazer com que elas “aprendessem” a se comportar na escola, ou seja, a mim foi atribuído o papel de retirar os traços infantis de espontaneidade, de vontade, de potência, de explosão e de vitalidade. A busca por conhecimento, que me trouxesse uma razão e me mostrasse uma possível solução para esse problema, que diante de mim se apresentava, me moveu para entrar na pós-graduação, sendo que, no ano de 2022 participei do processo seletivo de ingresso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na Faculdade de Educação (FACED), na Universidade federal de Uberlândia (UFU) e fui aprovada.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, fui orientada pelo Prof. Dr. Armindo Quillici Neto¹³ que, com muito carinho e paciência, embarcou comigo nessa jornada de compreender a constituição do sujeito infantil na Modernidade, através da teorização foucaultiana. Inicialmente, cursei as disciplinas obrigatórias que foram um campo fértil para que eu ampliasse meu olhar acerca de como se constitui uma pesquisa acadêmica e sua importância.

Na disciplina “Fundamentos da pesquisa em Educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho¹⁴, pude compreender as concepções mecanicistas e dialéticas das pesquisas em educação, os modelos de pesquisa quantitativa e qualitativa relacionadas ao contexto educacional, os métodos científicos e empíricos que orbitam em torno de todas as pesquisas, além de refinar os problemas, os procedimentos e os instrumentos de análise que dialogavam com meu tema de pesquisa, ou seja, esse passo inicial foi fundamental para que eu pudesse compreender sobre a estrutura da pesquisa, além de me dar segurança ao optar em fazer uma pesquisa qualitativa e teórica.

Na disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pelo meu orientador¹⁵, pude ampliar meu entendimento sobre as matrizes epistemológicas clássicas que fundamentaram o pensamento moderno e contemporâneo, e como essas matrizes se

¹³ Professor do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, desde 2009. Em 1984 ingressou na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), no Curso de Graduação em Filosofia. Em 1988 ingressou no Curso de Mestrado em Filosofia na PUCAMP. Em 1997 ingressou no Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). (UFU, 2019c). Disponível em: <https://prograd.ufu.br/equipe/armindo-quillici-neto>. Acesso em: 20 jun. 2024.

¹⁴ Professor titular da faculdade de Educação, da Universidade federal de Uberlândia, possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1999), doutorado em História pela Universidade de São Paulo (2003). (UFU, 2019d). Disponível em: <https://www.faced.ufu.br/pessoas/docentes/carlos-henrique-de-carvalho>. Acesso em: 20 jun. 2024.

¹⁵ Professor Doutor Armindo Quillici Neto.

relacionam com a Filosofia da Educação. Todo esse conhecimento, através de uma abordagem histórico-filosófica, fez com que eu ampliasse o olhar para a forma com que as racionalidades científicas de cada período histórico se articulavam com as diversas bases epistemológicas fazendo com que os processos e discursos educacionais se vão se estabelecendo.

Com isso, a reflexão histórico-filosófica de abordagem arqueo-genealógica foi a categoria de análise selecionada para fundamentar essa pesquisa, porque, diante de uma vasta teoria epistemológica, foi a que conseguiu conduzir para uma reflexão desconfiada acerca da forma com que alguém se torna um sujeito. Essa perspectiva pós-estruturalista desconfia sobre a centralidade e soberania do sujeito tão acentuadas em outras epistemologias e, segundo Silva (2005) “[...] o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (p. 113).

Nas disciplinas optativas, tive que escolher aquelas que, de alguma forma, se aproximavam do meu tema de pesquisa, mas que eram disponibilizadas no noturno, porque, enquanto mãe trabalhadora, este era o único turno possível para que eu cursasse as disciplinas. Assim, escolhi a disciplina “Currículo, Cultura e Saberes Escolares”, ministrada pela Profa. Dra. Alexia Pádua Franco¹⁶, que tratou sobre a história do campo do currículo, as diversas formas de teorias de currículo e seus teóricos, as diferentes formas de pensar sobre a função de um currículo, além de formas de construir e reconstruir culturas e saberes na educação escolar. Nesta disciplina encontrei um ponto de apoio sobre a forma de compreender o RCNEI enquanto um currículo, que tem “um alinhamento com o princípio de uma governamentalidade democrática” (Gallo, 2021, p. 1102) e, segundo Silva (2005, p. 150), “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder”.

A grande contribuição de Foucault para pensar o currículo é a noção de poder sintetizada por ele, de forma sumária, “Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte” (Silva, 2005, p. 120).

¹⁶ Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Centro de Educação à Distância da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). (UFU, 2019e). Disponível em: <https://faced.ufu.br/pessoas/docentes/alexia-padua-franco>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Portanto, compreender o RCNEI como um currículo permeado pelo poder, foi um dos intentos desta Dissertação.

Na disciplina “Filosofia da História”, ministrada pelo Prof. Dr. Amon Santos Pinho¹⁷, pude ampliar a forma de compreensão acerca da História e como ela pode ser um valioso instrumento para as pesquisas em Educação. Deslocar uma teorização tão densa quanto a proposta por Michel Foucault, acerca do “[...] modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito” (Foucault, 1995, p. 232), para compreender o papel da Educação na Modernidade só foi possível utilizando a História como um canteiro a ser escavado em busca das pistas da produção de uma subjetividade específica. Na obra *Microfísica do poder* (1979), Foucault aponta que o papel do historiador seria o de buscar aquilo que está tão claro, que nos escapa ao olhar.

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a si mesmo. (...) É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (Foucault, 2006, p.27).

A forma com que Foucault utilizou-se dos acontecimentos históricos para desenvolver suas teorias causou um desconforto conceitual muito grande entre os teóricos do campo da história e da historiografia, uma vez que, rompe com paradigmas que estavam profundamente enraizados em modelos positivistas de interpretação da história. Albuquerque Jr. (2019) salienta que,

Foucault ordenava os acontecimentos, recortava novas tramas, distintas daquelas consagradas pela historiografia, daquelas nomeadas como trama principal de um dado momento, os historiadores o acusam de imprecisão, de não consultar os documentos adequados e de não levar em conta os fatos que deveria, aparecendo, claramente, nestas críticas, uma visão naturalizadora dos objetos históricos, mesmo entre aqueles que pretendem ter, há muito tempo, escapado de uma visão positivista do objeto em história (Albuquerque Jr., 2019, p. 174-175).

¹⁷ Professor Associado nos Institutos de Filosofia (pós-graduação) e de História (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pesquisador Associado no Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (CFUL) e diretor da Cátedra Agostinho da Silva UFU de Estudos Humanísticos, elemento da rede internacional de docência e pesquisa do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, de Portugal. (UFU, 2019f). Disponível em: <http://www.ppgfil.ifilo.ufu.br/pessoas/s/amon-santos-pinho>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

Na medida em que olho para trás, percebo o quanto desta pesquisa foi sendo construída no contato com tanta teoria e na maturação do pensamento, penso na imensidade de materiais lidos ao longo do curso de Mestrado e que acabaram ficando de fora desta dissertação. Olhando para toda a minha trajetória, percebo que saio diferente desta jornada. Passei a compreender a criança na sua imensidão de possibilidades para o agora, sem reduzi-la a um vir-a-ser ou alguém que não seja capaz de compreender o mundo em que está inserida.

Ao escolher entrar no Mestrado em Educação, eu ignorava completamente como eu chegaria no final e sinto que a minha prática profissional passou a ser pautada numa dimensão diferente daquela que eu acreditava ser livre quando iniciei a graduação. Hoje eu compreendo a criança em sua dimensão histórica e o papel que a Educação desempenha na vida delas e, como professora, admitindo a micro relação estabelecida com os estudantes, posso despertar neles a curiosidade que sofre intensas tentativas de apagamento ao longo da escolarização.

Esta pesquisa analisa a produção de uma subjetividade específica: o sujeito¹⁸ infantil escolarizado na Modernidade, através do governo da criança que se materializa através da educação escolar. A noção de governo aqui empreendida é o conjunto de práticas de condução das condutas humanas, práticas que “[...] não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2002, p. 21) e a E. I. passou a ser, na Modernidade, um dispositivo de segurança que vai governar as crianças, na tentativa de impedir prejuízos tanto para elas como para os adultos. Segundo Marín-Díaz (2010),

Trata-se de uma economia de poder que procura, com o trabalho pedagógico no elemento do sujeito (a criança), produzir uma forma de autogoverno e regulação no plano da população. Com isso, podemos reconhecer que a educação é uma estratégia de governo articulada à razão de governo liberal e que, embora ela trabalhe com indivíduos, estes só são os instrumentos e a condição para realizar o governo da população (p. 103).

¹⁸ As discussões feitas por Foucault acerca do que é ser sujeito perpassa por dois significados: “sujeito [sujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento (Foucault, 1995, p. 235). Ao optar por escolher o termo sujeito infantil, compreendo que “[...]nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (Veiga-Neto, 2002, p. 136).

Considerando isso, o governo é um conjunto de práticas empreendidas sobre o outro que tem como objetivo a normalização de condutas e que, através de um forte aparato legal e institucional, tem como objetivo o controle e a regulação da sociedade.

Após esse breve histórico da minha escolarização, identificando alguns marcos deste processo para a construção da minha identidade social e como a entrada na Pós-Graduação maturou a ideia de utilizar a teorização foucaultiana para pensar a E. I., abandono aqui a escrita pessoal tão marcada pelo tom de relato, e me dedico a escrever, agora em tons acadêmicos, os primeiros passos trilhados para a construção desta Dissertação.

1.4. Estado da arte

Diante de tantas inquietações, o primeiro passo em direção aos debates sobre a infância e a Educação Infantil foi com o referencial foucaultiano. Assim, foi possível perceber que esses debates ganharam durante o século XX um amplo debate acadêmico e, assim, grupos de pesquisas¹⁹ foram se consolidando por todo o Brasil. A importância desses grupos, ao dar visibilidade a esse tema, é de promover reflexões propositivas em busca de uma melhora na educação. Fazer com que as pesquisas acadêmicas saiam dos muros das universidades tem sido o grande debate da atualidade e a atuação desses grupos garantem que haja essa interlocução. Outra grande relevância desses debates é a pluralidade²⁰ de olhares e problematizações que vem surgindo.

Com o objetivo de conhecer como os estudos foucaultianos subsidiam as pesquisas feitas em Educação, sobretudo, ao que se refere à produção de subjetividades na Educação Infantil, foi realizada uma busca por trabalhos que desenvolvessem suas temáticas aproximadas com a proposta deste trabalho.

Para ter um panorama dos debates que estão sendo realizados, foi explorada a produção científica acadêmica²¹ sobre o RCNEI, na abordagem filosófica de Michel

¹⁹ Para a professora Eloísa Acires Candal Rocha, a inserção do GT07 (Grupo de pesquisas destinado à Educação da criança de 0 a 6 anos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1981, representa os grandes esforços empenhados pelos recentes programas de Pós-Graduação com o objetivo de articular a produção de conhecimento em Educação com a reflexão e definição das políticas públicas para esta etapa da educação (Rocha, 2008)

²⁰ “As questões do racismo, do etnocentrismo, do machismo, dos preconceitos, dos nacionalismos, do multiculturalismo, tão importantes para a escola, a educação e o currículo, só podem ser analisadas, produtivamente, a partir de uma perspectiva que leve em conta as importantes compreensões proporcionadas pelo campo dos Estudos culturais” (Silva, 2011).

²¹ Para escolher quais seriam as instituições, foram realizadas buscas nos mais conhecidos grupos de estudos foucaultianos sobre Educação no Brasil. Poderia ser realizado um levantamento muito mais abrangente,

Foucault, disponível nos repositórios da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente no repositório da Faculdade de Educação (FACED) - local em que está o Programa de Pós-Graduação em Educação em que se deu essa pesquisa - todos eles ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pergunta que direcionou esta seção da pesquisa foi “Como se configuram os trabalhos oriundos da produção científica acadêmica da Pós-Graduação brasileira que abordam a temática das subjetividades infantis formadas na E. I., através de uma análise sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, na perspectiva da abordagem filosófica de Michel Foucault?”. A escolha foi trabalhar com teses e dissertações, uma vez que, esses estudos desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação são fundamentais na promoção da pesquisa científica brasileira.

A busca pelo descritor se iniciou em meados de 2023 e, para chegar em um termo, foi definido que nesse descritor deveria contemplar: o documento de análise, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o referencial teórico, Michel Foucault e a hipótese da investigação, ou seja, as subjetividades infantis.

Esta parte do estudo teve um enfoque misto, analisando de forma quantitativa todos os trabalhos encontrados e de codificação qualitativa os trabalhos que dialogassem com esta pesquisa. Os descritores utilizados para fazer a pesquisa nos repositórios institucionais foram: Subjetividades infantis; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Michel Foucault”. O *corpus* documental resultou em 235 (duzentos e trinta e cinco) trabalhos da área da Educação, publicados entre 2000 a 2023. Ao analisar os trabalhos que apareceram com esse descritor, foram identificados 232 (duzentos e trinta e dois) trabalhos que não analisaram especificamente o RCNEI, mas que trazem esse documento como parte da análise no trabalho, com enfoque em outros assuntos e documentos da educação. Do total dos trabalhos, apenas 03 (três) deles fizeram a análise com enfoque no RCNEI através dos conceitos foucaultianos para tratarem do tema da governamentalidade e das subjetividades infantis, assim como é pretendido nesta pesquisa.

contudo, devido às limitações de tempo e espaço, também dos objetivos, não foi possível realizar esse levantamento mais abrangente.

Diante do grande volume de produções acadêmicas acerca da Educação Infantil, com problematizações de assuntos que ainda são considerados tabus, tais como o gênero, a sexualidade, as religiões etc., sobretudo no período da infância, surgiu um questionamento: Quais os motivos de não se ter um número maior de pesquisas referentes à produção de subjetividades dos sujeitos infantis escolarizados, sobretudo na E. I., dentro dos programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que esta é uma temática tão importante para compreendermos os movimentos que o poder faz em nossa sociedade? Essa questão tem potencial para engendrar desdobramentos desta pesquisa, também pesquisas futuras, sendo assim, é preciso salientar que pela limitação de tempo não foi possível ir ao cerne deste questionamento.

Diante do universo de trabalhos encontrados na busca, todos eles tratam de assuntos referentes ao cotidiano escolar, às regras, às inter-relações, aos materiais e métodos utilizados, enfim, se pode dizer que esses trabalhos estão dentro de uma categoria denominada por como “cultura escolar”. Isso quer dizer que, a cultura escolar se configurou através do tempo como um tipo de saber que é empreendido dentro da instituição escolar para que aconteça seu funcionamento dentro da objetividade que é própria da escola, buscando atender sua finalidade em determinado período ou sociedade. Para Dominique Julia (2001), a cultura escolar deve ser entendida:

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Analisando os trabalhos encontrados, foi necessário realizar uma classificação destes²² e, para definir como seria a classificação, foi feita a leitura dos resumos e, de acordo com o assunto que se evidenciou em cada trabalho e das palavras-chaves apresentadas, eles foram agrupados de acordo com a similaridade que apresentavam.

Os trabalhos ficaram agrupados com a seguinte classificação dos assuntos:

- a) Análise do discurso: O objetivo dos trabalhos que se enquadram nessa classificação foi o de analisar os discursos empreendidos sobre Educação e os profissionais que atuam nessa área. Desde os discursos oficiais como os

²² Todos os trabalhos analisados e as classificações encontram-se na Tabela 1, no apêndice.

documentos, legislações e programas educacionais. Aqui se concentraram 20 (vinte) trabalhos;

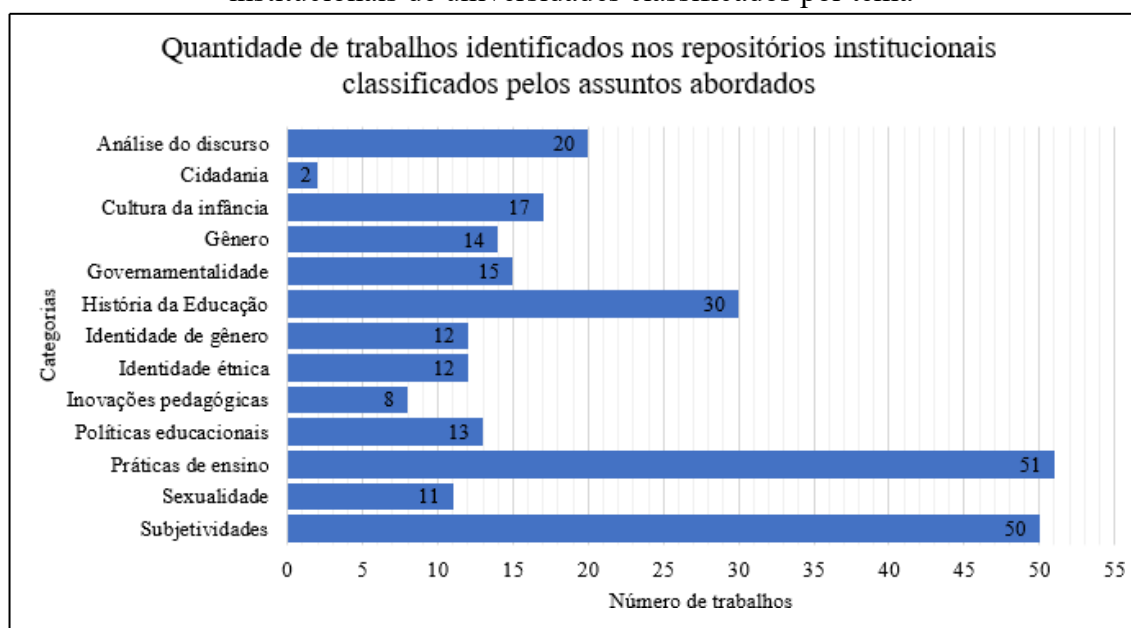
- b) Cidadania: Nesta classificação, foram identificados apenas 02 (dois) trabalhos, que tinham como intuito analisar a noção de cidadania, sendo, 1 (um) deles analisando essa noção dentro do RCNEI e o outro analisando através da perspectiva da literatura trabalhada em sala de aula;
- c) Cultura da infância: Aqui se concentraram os trabalhos que desenvolveram sobre as perspectivas de infância através de linguagens, brinquedos, brincadeiras, relações sociais entre os pares e entre adultos e crianças. Totalizaram 17 (dezessete) trabalhos nesta classificação;
- d) Gênero: foram classificados 14 (quatorze) trabalhos nessa temática. Buscaram debater sobre como o assunto gênero se desenvolve na Educação através de materiais didáticos, da presença do corpo (masculino/feminino) dentro da sala de aula, da tendência de feminização do trabalho docente, transgêneros etc.;
- e) Governamentalidade: Aqui se concentraram 15 (quinze) trabalhos que desenvolveram sobre a governamentalidade inscrita nos documentos oficiais de Educação;
- f) História da Educação: Os 30 (trinta) trabalhos se concentraram no desenvolvimento dos diferentes percursos históricos sobre a Educação através de autores específicos, diversos documentos oficiais, relatos de professores, alunos, gestores de escola, entre outros;
- g) Identidade de gênero: Os trabalhos que se debruçaram sobre este assunto buscaram verificar sobre a construção de uma identidade de gênero dentro das escolas, por meio de documentos oficiais, materiais didáticos, brinquedos e brincadeiras, também, através das relações sociais dentro da escola. Foram classificados 12 (doze) trabalhos;
- h) Identidade étnica: Aqui se concentraram 12 (doze) trabalhos e se referiam sobre a construção da identidade étnico-racial dos estudantes através de representações em materiais didáticos, brinquedos, brincadeiras e de legislações educacionais;
- i) Inovações pedagógicas: Neste assunto, apenas 8 (oito) trabalhos discutiram sobre novos métodos, materiais e lugares para o ensino e a aprendizagem;
- j) Políticas educacionais: os 13 (treze) trabalhos classificados buscaram debater sobre as diferentes políticas educacionais implantadas e/ou implementadas. Para

isso, fizeram essa discussão em diferentes níveis, desde o municipal até o nível federal, perpassando pelo estadual;

- k) Práticas de ensino: Foram classificados o total de 51 (cinquenta e um) trabalhos que discutiram as diferentes práticas de ensino empreendidas na educação escolar, desde práticas regulamentadas, práticas orientadas, práticas alternativas e práticas autorais;
- l) Sexualidade: Os 11 (onze) trabalhos que abordaram esse assunto discutiram sobre como o tema da sexualidade é abordado na Educação. Debaterem sobre a sexualidade de estudantes dos diferentes níveis e etapas de escolarização e de profissionais da educação;
- m) Subjetividades: Os trabalhos concentrados nessa classificação buscaram discutir sobre as subjetividades que vão sendo constituídas através de documentos regulatórios, relações sociais dentro da escola e os diversos saberes que adentram para o campo educacional. Foram classificados 50 (cinquenta) trabalhos.

A fim de promover melhor visualização dos dados apresentados, a Figura 1 ilustra graficamente os assuntos dos trabalhos e as quantidades de trabalhos em cada uma das classificações.

Figura 1 - Gráfico de distribuição dos trabalhos encontrados nos repositórios institucionais de universidades classificados por tema



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Outro aspecto analisado foi o tipo dos trabalhos (teses e dissertações) encontrados nas bases dos repositórios institucionais. Foi apurado que dos 255 (duzentos e cinquenta e cinco) trabalhos encontrados, 136 (cento e trinta e seis) são teses de doutorado, enquanto 119 (cento e dezenove) são dissertações de mestrado. Por meio do Figura 2, é possível visualizar que a temática da problematização da Educação através da teorização foucaultiana é discutida, praticamente, de forma igual ao nível do mestrado e do doutorado.

Figura 2 – Gráfico de distribuição dos tipos de trabalhos acadêmicos encontrados nos repositórios institucionais de universidades



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com a leitura dos resumos, afunilaram-se em três trabalhos que discute sobre o RCNEI, sendo: um deles discutindo sobre a diversidade de cultura religiosa dentro do referencial; outro que versa suas análises acerca da cidadania inscrita e, um outro que reflete sobre como a escola é um dispositivo de produção de subjetividades infantis. Mesmo que as temáticas sejam muito próximas, existiram diferenças muito específicas que foram esmiuçadas logo a diante. Os trabalhos que foram analisados através de uma leitura mais detalhada estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Detalhamento dos trabalhos identificados pelo resumo que discutem sobre o RCNEI

Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
A construção da <i>noção de cidadania</i> infantil no Referencial Curricular	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva	Universidade Estadual de Campinas	2006	Dissertação

Nacional para a Educação Infantil				
A abordagem da diversidade nos discursos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira	Luciane Wayss Staffen	Universidade de São Paulo	2007	Dissertação
Infância e Maquinarias	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2001	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O intuito de analisar com profundidade os referidos trabalhos apresentados no Quadro 1, além do resumo, é o de conseguir responder a seguinte questão: quais são os pontos de aproximação e de distanciamento dos trabalhos analisados com esta dissertação? Assim, se esperou compreender o estado da arte sobre a temática da governamentalidade formadora de subjetividades em crianças tão pequenas e escolarizadas.

- a) A construção da *noção de cidadania* infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Dissertação defendida por Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva, em 2006

Silva (2006) focou as suas análises no RCNEI, buscando quais as concepções de cidadania e de infância impressas no documento. Partindo do pressuposto que o termo cidadania se tornou uma espécie de chave-mestra tanto em legislações educacionais ou nos discursos de professoras e é “[...] um conceito que admite, como tem sido ao longo da história, concepções diferentes que vão sendo retomadas e ressignificadas, servindo-se de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais extraídos dos contextos onde se realiza” (Silva, 2006, p. 2). Sendo assim, é preciso elucidar em qual perspectiva o termo foi tomado para a elaboração do RCNEI. Com isso, a autora vai delineando em quais discursos a criança descrita no documento foi enquadrada, demonstrando uma preocupação com esse jogo de enunciados que o atravessa.

Ao defender essa clareza acerca do termo cidadania e infância, a autora justifica argumentando que existem, no debate teórico, três perspectivas para o entendimento de infância e cidadania, a saber,

[...] o primeiro advoga para as crianças o *status* da cidadania plena, admitindo que elas são capazes de exercer todos os seus direitos e deveres; o segundo assevera que as crianças não podem ser consideradas cidadãs, mas sujeitos de direitos, possuidoras de alguns direitos relacionados, prioritariamente, aos direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à alimentação, à proteção, à educação, entre outros; e o terceiro considera que as crianças podem ser consideradas cidadãs plenas desde que haja uma reconceituação da cidadania, uma vez que na forma como atualmente é definido tal conceito, as crianças são excluídas do *status* da cidadania (Silva, 2006, p. 3).

Com isso, a autora quis identificar em qual perspectiva a criança e a noção de cidadania é inscrita no RCNEI. Para isso, ela desenvolve como a cidadania sempre esteve ligada à política, desde a Antiguidade até a Modernidade, sobretudo, no período sob os preceitos neoliberalistas, e como esse conceito foi se modificando através do tempo e das sociedades. Fica evidente que existe uma preocupação em compreender como as formas de governo/governo se transformaram nas diferentes épocas. Com isso,

O conceito de cidadania, que tem o seu cerne associado à ação/participação ativa do indivíduo, ao que parece, está sendo “esvaziado” de seu conteúdo mais crítico, e, nas sociedades contemporâneas, parece ter se transformado em “estatuto” formal. *Expropriado de seu caráter mais crítico*, o conceito de cidadania é utilizado em desarticulação com seus nexos mais profundos com a realidade social e com a história, num processo de autonomização em relação aos diversos níveis de organização da sociedade, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais (Silva, 2006, p. 11).

Além disso, Silva (2006) também discorreu como se constituíram os direitos das crianças no Brasil, dando ênfase ao direito da educação. Ao tratar da educação, a autora buscou retratar como a criança foi inscrita nos documentos oficiais e “[...] percebe-se no RCN/Infantil que a cidadania não se articula a situações sociais e econômicas mais amplas, prende-se exclusivamente a direitos e tem como condicionantes para o seu exercício atitudes individuais e capacidades pessoais” (p. 162). A autora preocupou-se em fazer essa análise evidenciando como a criança vai ganhando um espaço cada vez maior nos debates sobre direitos garantidos pelas legislações e isso evidencia como o corpo infantil ainda é tratado como um *vir-à-ser*, estando sempre tutelado ao cuidado e submissão de um adulto e isso significa que a cidadania dispensada à criança é reduzida e que a referida autora define como “noção de *cidadania infantil*”.

Mesmo sem trazer como referencial teórico-metodológico o filósofo Michel Foucault em seu trabalho, Silva (2006) utilizou diversos autores, uns mais e outros menos alinhados com a teorização foucaultiana, mas que, de certa forma, vão na perspectiva pós-estruturalista e isso pôde trazer um caráter mais problematizador ao texto. O ponto de aproximação da dissertação analisada com a que está sendo produzida é a noção de cidadania que está inscrita no RCNEI e que é uma das marcas da Modernidade, garantir que a cidadania se estenda para todos os seres humanos.

- b) A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira - Dissertação defendida por Luciane Wayss Staffen, em 2007

Staffen (2007) desenvolveu um estudo analítico sobre o RCNEI buscando compreender como este documento contribui com as práticas pedagógicas referentes ao acolhimento e desenvolvimento da diversidade religiosa com os estudantes da E. I., cuja importância do tema se dá porque não existe na E. I. uma grade curricular estabelecida com o nome Ensino Religioso, assim como existe no Ensino Fundamental.

Partindo do pressuposto de que a religião faz parte do ser humano, decidiu-se investigar mais a fundo a questão da diversidade religiosa dentro da escola. Não a escola que possui o Ensino Religioso em sua grade curricular já estabelecido, mas na escola de Educação Infantil pública, onde o trabalho é organizado de forma diversa às outras fases escolares (Staffen, 2007, p. 10).

Mesmo que a autora não tenha utilizado como referencial teórico-metodológico o filósofo Michel Foucault, ela amparou suas pesquisas em autores como Horn e Farenzena (2002), Cerisara (2001), Cerisara (2002), Ricoeur (1988), Azanha (1992) e Carvalho *et al.* (2004), sendo uns mais, outros menos alinhados com a teorização foucaultiana. Por conseguinte, é possível visualizar um caráter problematizador alinhado com a perspectiva pós-estruturalista de pesquisas em educação e de entendimento social que refuta uma ideia de universalização de culturas.

Ao buscar compreender como a diversidade religiosa é tratada no RCNEI, a autora aponta que a temática da religião não fica muito clara, e a diversidade religiosa que está descrita no documento é abordada de forma mais geral.

No seu texto, o RCNEI aponta alguns exemplos de *diversidade* que julga importante serem considerados no ambiente escolar. São eles: *diferentes culturas e valores, diferentes crenças sobre educação de crianças, diferentes estruturas familiares, crianças com diferentes necessidades especiais* (Staffen, 2007, p. 16).

Nota-se que, a dissertação desenvolvida pela autora buscou desenvolver uma ideia sobre a diversidade religiosa enquanto um rico espaço de conhecimento, tanto o próprio quanto o alheio, dentro do espaço escolar e, o RCNEI, enquanto um documento norteador, estabelece um eixo específico para tal, contudo, a formação inicial, ou melhor, a falta de uma formação alinhada com a antropologia, fez com que os professores pesquisados e atuantes nessa área dentro da E.I. sentissem dificuldade em explorar toda a potencialidade que a temática pode oferecer às crianças. O ponto de aproximação desta dissertação com a que está sendo produzida é a forma de regulação do “eu” inscrita no RCNEI, em que o sujeito é produzido no interior de articulações entre poder/saber, ou seja, apenas quando alguns aspectos do humano são objetivados se possibilita a manipulação técnica dos indivíduos dentro das instituições (Larrosa, 1994).

c) Infância e maquinarias – Tese de Maria Isabel Edelweiss Bujes, defendida em 2001

Em sua tese, a autora buscou desenvolver sobre como a escola funciona como uma máquina de produção de subjetividades, em sua relação de e com poder que a atravessa.

O que faço é mostrar o processo de articulação institucional dos discursos que têm como alvo a infância, entendendo que a atribuição de um significado à experiência de “ser criança” torna possíveis uma série de práticas de educação e de cuidados e, ao mesmo tempo, possibilita toda a constituição de um campo de saberes sobre a infância (Bujes, 2001b, p. 12).

Para isso, a autora vai buscar em Michel Foucault seu referencial teórico para mobilizar as categorias analíticas da genealogia e da problematização. Com isso, Bujes (2001b) desenvolve, a partir da teorização e do deslocamento de algumas ferramentas foucaultianas, com ênfase na relação “poder-saber”, a forma com que a infância moderna passou a configurar uma peça chave no jogo do poder para o controle social. Entendendo a escola como máquina de produção de subjetividade infantil e de legitimadora de

discursos de verdade, a autora identificou dentro do RCNEI como operam as engrenagens dessas relações para atingirem as metas políticas.

Ao escolher o discurso do RCN como foco, a minha principal preocupação foi, de certa forma, destacar o como — identificar as técnicas, as instrumentalidades e os mecanismos através dos quais as práticas de Educação Infantil operam (ou sugere-se que devam operar) não só para realizar uma série de efeitos, entre os quais um dos mais notáveis é o da constituição das subjetividades infantis —, mas também para atingir metas políticas mais amplas (Bujes, 2001b, p. 12).

Ao se referir às “metas políticas mais amplas”, a autora discorre sobre como a E. I. surge em meio as diversas transformações sociais que se iniciam na Europa e ganha contornos mundiais, definindo novos arranjos e novas compreensões de papéis para sujeitos e instituições sociais. Essa preocupação da autora busca identificar o contexto sociopolítico que a criança se torna alvo de diversas ações de governamentalidade.

Ao utilizar das ferramentas da pesquisa genealógica, a autora também fez uma análise sobre as mudanças de foco que o poder e o governo sofreram ao longo dos séculos. Isso contribuiu para o entendimento de como o poder vai sendo remodelado e as técnicas e estratégias que vão se engrenando para levar à racionalidade minuciosa de cada indivíduo, sem perder a noção do total.

Ao utilizar da ferramenta analítica foucaultiana do biopoder, Bujes (2001b) vai discorrer sobre como essa técnica de poder sofreu uma transformação ao longo dos anos, desde uma técnica violenta, que se colocava sobre os corpos de forma direta, até chegar em técnicas minuciosas de estatísticas, de controle sobre vida e morte, sem que a violência ou coerção tivesse que ser usada para atingir os objetivos. O biopoder opera tanto em corpos individualizados como no conjunto social. Com isso, as instituições sociais utilizam bastante do biopoder como forma de controle e, para além do controle, a nova ordem social vai se utilizar dessa técnica para se fortalecer. Como apontado por Bujes, (2001b), “O biopoder, portanto, opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo” (p. 34).

O poder da escola em subjetivar os corpos que nela passam pode ser conferido através dos diversos poderes que atravessam essa instituição social e suas relações. Dentro do RCNEI, Bujes (2001b) buscou elucidar como operam os direcionamentos de ações

que fazem com que o indivíduo tanto se reconheça em uma identidade, ao passo que seja capaz de governar-se.

A partir das considerações precedentes, que enfatizam o caráter discursivo, histórico e contingente deste processo de constituição das subjetividades e da sua inescapável e inextricável vinculação aos jogos de poder, passo a examinar, neste capítulo, o modo como as tecnologias da subjetividade têm operado na constituição de sujeitos vistos como centrados, individualizados, donos de suas intenções, origem das próprias ações, titulares de uma biografia única, coerentes, estáveis, autoidênticos (p. 150).

Ao final, a autora define a escola e todos os dispositivos que a circulam, como uma (re)produtora dos discursos sobre a criança, no que se refere às suas concepções, sobre as formas de dividir esse indivíduo dentro dele mesmo e dentro do conjunto, assim como os discursos de verdade, ou seja, os conhecimentos que circulam dentro da escola e que produz o sujeito esperado.

O que pretendo ter apontado é que o RCN (sem esquecer os falsos binarismos que se explicitam nos seus enunciados) é informado por sistemas de pensamento que incluem formas particulares de pensar sobre as crianças. A analítica de governo que empreendi levou-me a identificar as divisões, as distribuições e os jogos de poder e também algumas das tramas discursivas que os constituíram. Permitiu-me também apontar as concepções de conhecimento e de expertise que orientaram sua construção. E possibilitou, sobretudo, que eu indicasse como nele operam racionalidades pedagógicas e políticas, envolvidas em gerar e em pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o poder (Bujes, 2001b: 251).

Foi possível compreender que as categorias analíticas do biopoder, da governamentalidade e das subjetividades analisadas por Bujes (2001b), puderam desempenhar uma reflexão aprofundada sobre as formas de captura do sujeito infantil, sobretudo, o papel do Estado enquanto regulador para uma racionalidade assentada na perspectiva Neoliberal de governo. Assim, foi possível notar como a legislação educacional está alinhada com essas engrenagens de saber e de poder, tendo o RCNEI como um dispositivo à serviço do poder e a função da escola em legitimar os discursos de verdade.

Nesse exercício de olhar para o estado da arte, foi possível encontrar na produção científica acadêmica uma gama de trabalhos que, de alguma forma, puderam ser agrupados e que demonstram a importância dos estudos foucaultianos para se pensar a E.

I. enquanto uma engrenagem na maquinaria produtora de subjetividades. Os trabalhos analisados buscaram a genealogia dos assuntos abordados, sem que apresentassem a ingênua e despropositada cronologia e descrição de discursos de verdade e das formas de governo da infância.

Um mesmo documento foi analisado por vários pesquisadores de diferentes áreas, com objetivos específicos e metodologias distintas, contudo, com o viés de examinar as formas de poder que atravessam a infância escolarizada e que produzem subjetividades nos sujeitos infantis escolarizados. O momento de convergência que reúne os autores dos trabalhos acadêmicos analisados até então, é a perspectiva pós-estruturalista em relação ao entendimento da história.

A análise dos trabalhos contribuiu de forma relevante para esta pesquisa, como complemento ao embasamento teórico, sendo necessária a compreensão de como as escolas operam na produção das subjetividades, sobretudo, das subjetividades infantis, a partir dos dispositivos prescritivos. Nas próximas seções, será discutido sobre a teorização foucaultiana e como ela pode ser considerada uma caixa de ferramentas que possibilita fazer uma análise crítica dos modos como que a Educação se tornou um dispositivo para o poder na produção de uma certa subjetividade na população infantil.

2. MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO

A partir da inquietação sobre como se constitui o sujeito escolarizado, buscou-se algumas teorias que pudessem embasar e explicar a formação desse sujeito, ao passo que, a forma linear de compreender o mundo não conseguiria responder a todos os questionamentos que foram surgindo nesta caminhada. Então se optou pela aproximação com o pensamento de Michel Foucault, dada a importância da arqueo-genealogia para compreender a forma com que o sujeito passou a ser constituído, através da ligação entre poder e saber, na Modernidade, resultando em uma subjetivação específica.

2.1. Michel Foucault e a Educação

A partir disso, essa seção do trabalho se debruçou em entender como a teorização de Michel Foucault pode contribuir para a historiografia da educação, sendo uma referência para a forma crítica de pensar e buscar estratégias para superar os limites que nos assujeitam e nos fazem ser como somos? Para sanar essas indagações, foi realizado um esforço para uma aproximação da teorização foucaultiana, inicialmente sobre sua trajetória intelectual, delineando os três momentos de suas investigações, que culminaram na “antologia crítica de nós mesmos” (Foucault, 2000, p. 348) juntamente com a perspectiva de História para Foucault.

Através das suas inquietantes pesquisas, Foucault, um pensador do presente, buscou demonstrar como as relações são atravessadas pelo poder e, através de uma complexa trama que envolve dispositivos e instituições sociais, com uma tecnologia cada vez mais elaborada, são capazes de produzir subjetividades. Para Foucault, “[...] os saberes engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (Veiga-Neto, 2007, p. 117), ou seja, na Modernidade, o poder passou a ser exercido fundamentado sobre alguns saberes, e a emergência desses saberes que passaram a legitimar o exercício do poder.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 117) “[...] os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem”. Isso demonstra a forma com que, na Modernidade, saberes como Economia, Filologia e Ciências Humanas emergiram para os discursos como suporte para o biopoder (Foucault, 1999).

Ao estudar as obras de Foucault, é possível identificar novas maneiras de realizar as coisas que precisam ser mudadas, como se fosse uma “caixa de ferramentas” que proporciona tais mudanças. Mesmo que isso pareça ser da ordem de um pensamento salvacionista, Veiga-Neto (2007) alerta para o risco de tentar encontrar nessas ferramentas, uma solução para todos os problemas e,

Não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe *o* caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. (Veiga-Neto, 2007, p. 16, grifo nosso).

Considerando o pensamento e as teorias de Foucault como poderosas ferramentas para se (re)pensar os problemas na educação, todavia, não deve ser confundido como um manual de autoajuda, mas sim deve ser trabalhado de maneira aprofundada e reflexiva pois, é nessa reflexão, é nesse caminho de volta que o pensamento faz que se pode encontrar os motivos dos problemas e as possíveis soluções. Para Veiga-Neto (2007, p. 16), Foucault funciona “[...] como um catalisador, um mobilizador ativo para o nosso pensamento e nossas ações”.

Compreender a trajetória intelectual de Michel Foucault possibilita entender a sua obstinação sobre a forma com que o sujeito moderno passou a ser produzido. As três fases das pesquisas de Michel Foucault em conjunto conseguem demonstrar como a relação do poder e do saber passaram a exercer na sociedade para a produção da subjetividade. De acordo com Veiga-Neto (2007) “[...] para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é produtor, mas é produzido no interior de saberes” (p. 44).

Ao longo do seu percurso intelectual, Michel Foucault produziu uma teorização sob bases da escola francesa de Filosofia e, mesmo que o filósofo reconhecesse seu apreço pela história, enquanto um filósofo-historiador, buscou em canteiros históricos um novo modo para fazer uma história problematizadora e reflexiva. A seguir, se discutirá como

Foucault concebia os modos de fazer história e como isso auxilia nas pesquisas em História da Educação.

2.1.1. Foucault e a História

Ao buscar as informações sobre a trajetória intelectual de Michel Foucault, foram levantados alguns questionamentos, tais como: o que Foucault concebia como história? Qual era o fio condutor sobre História que permeou o pensamento de Foucault para conduzir suas pesquisas? Responder à essas perguntas foi o objetivo desta parte da pesquisa.

Não se pretende canonizar Foucault, mesmo isso sendo uma prática trivial no campo das pesquisas em Educação. Ele nunca quis que isso acontecesse, na verdade, ele proferia que queria que suas obras fossem “pacotes de explosivos”, conforme Pol-Droit (2006, p. 79) e, por serem pacotes explosivos, tanto sua obra como seu pensamento, ao produzirem seu efeito, deveriam desaparecer.

Foucault não gostava de se enquadrar numa categoria epistemológica e, ao ser questionado se deveria ser chamado do historiador ou de filósofo, deixou claro seu posicionamento: “Eu me interesse muito pelo trabalho que os historiadores fazem, mas quero fazer outro. [...] O que eu faço não é absolutamente uma filosofia. E também não é uma ciência cujas justificativas ou demonstrações temos o direito de exigir-lhe” (Pol-Droit, 2006, p. 69). E por ter essa consciência em rejeitar uma cientificidade para seu pensamento, se definia como um “pirotécnico” que busca através de explosivos, produzir algo como fogos de artifício. Ainda foi além, afirmando que,

Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil de cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas são implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto. Uma vez tudo isto bem delimitado, resta o experimental, o tatear. Envia-se informes de reconhecimento, alocam-se vigias, mandam-se fazer relatórios. Define-se, em seguida, a tática que será empregada. Seria o ardil? O cerco? Seria a tocaia ou bem o ataque direto? O método, finalmente, nada mais é que esta estratégia (Pol-Droit, 2006, p. 69).

Ao escavar em terrenos em busca de seus objetos, Foucault (1996) declarou que sua obra e seu pensamento “são fragmentos filosóficos nos canteiros históricos” e, ao fazer filosofia através da história, ele demonstra romper novamente com estruturas

circulantes. Para Nalli (2002), Foucault não se comportava como um historiador de formação ou modelo a ser seguido em pesquisas, também não foi um filósofo ortodoxo, mesmo sendo reconhecido como tal, contudo, “Sob o signo da diferença, Foucault fez filosofia fazendo história, e fez história fazendo filosofia” (Nalli, 2002, p. 14).

O pensamento de Foucault esteve ligado a duas tradições filosóficas ocidentais, a primeira delas, de inspiração heraclitiana, onde encontra semelhança nos fatos, discursos, práticas, etc., já a segunda tradição, encontra inspirações em Heidegger e Nietzsche, onde não se enfatiza a semelhança, mas sim a diferença. Com isso, Albuquerque Jr (2019) afirma que, para desenvolver sua teorização, Foucault desenvolve

um pensamento não essencialista, que busca dispensar as totalidades, inclusive a totalidade da Razão, entendida como múltipla, contingente e historicamente localizada; um pensamento que reivindica a multiplicidade de sentidos na História, da finalidade do ser, da verdade e do que é chamado de real, a multiplicidade e historicidade da consciência e da experiência (p. 150).

Isso quer dizer que, para Foucault, a história não deve ser apenas uma ciência do passado que tem como tarefa chegar muito próximo do que é a verdade, ao contrário, a história é nominalista e uma prática discursiva, por isso, conforme adverte Albuquerque Jr (2019), não tem como ser neutra e despretensiosa. Assim a historiografia e qualquer discurso “[...] é interessado, nasce de lutas políticas, de embates de poder, é presidido por estratégias e táticas, portanto, não é um discurso imune à ideologia, mas plenamente ideológico” (Albuquerque Jr., 2019, p. 154).

Em *Arqueologia do saber*, Foucault criticou o projeto de uma história totalizante, mas defendeu a ideia de uma história geral, na qual o historiador é capaz de remontar o passado através das análises das descontinuidades e rupturas.

A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convém. É também o resultado de sua descrição (e não mais o que se deve eliminar sob o efeito de uma análise), pois o historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma

causalidade circular. [...] Paradoxal noção de descontinuidade: é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios. Enfim, não é simplesmente um conceito presente no discurso do historiador, mas este, secretamente, a supõe: de onde poderia ele falar, na verdade, senão a partir dessa ruptura que lhe oferece como objeto a história - e sua própria história? (Foucault, 2008, p. 9-10).

Inspirado pela teoria de Nietzsche e pelos historiadores da Nova História²³, Foucault rompe com a forma linear de pensar e escrever história, onde se descreve os acontecimentos e a sua relação direta entre causa e consequência, na qual não cabe pensar o processo histórico como uma totalidade, uma sequência de fatos causais ou ainda sequência cronológica. Isso fez com que Foucault propusesse uma nova forma de pensar a história, onde se é preciso problematizar, e a problematização crítica se tornou o conceito que embasou as pesquisas de Foucault.

No livro *Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum Philosophicum*, publicado no ano de 1997, Michel Foucault declara a sua inclinação à interpretação da História sob os preceitos nietzschianos, que tem como base a interpretação das interpretações que por si só se apresentam como objetos de investigação e que não oferecem uma ambiguidade assim como acontece com os símbolos, ou seja, ao interpretar os símbolos, estes “eram máscaras” (Foucault, 1997, p. 25), que tinham como função encobrir a interpretação.

Ao se filiar em uma interpretação, Foucault rompeu com a tradição de interpretação de História que vinha em curso até então. No livro *Microfísica do Poder* (1979), o filósofo aponta para uma efetividade da História na medida em que esta deixe de interpretar os acontecimentos como uma casualidade ou uma sucessão ingênua dos acontecimentos, sendo que,

o mundo da história ‘efetiva’ conhece apenas um único reino, onde não há nem providência, nem causa final, mas somente ‘as mãos de ferro da necessidade que sacode o copo de dados do acaso’. É preciso ainda compreender este acaso não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior (Foucault, 2006, p. 28).

²³ A Nova História, conhecida como a terceira geração dos Annales, se abria ao diálogo com as mais diversas ciências: antropologia, sociologia, literatura, geografia, psicologia, entre tantas outras, além de ampliar seu olhar sobre as fontes (Matos, 2013).

Com isso, a infância inventada na Modernidade, não surge do mero acaso, muito menos com toda a liberdade imperativa dessa dimensão. Ao surgir para os enunciados, a infância se tornou uma potência, mas apresentava os perigos, fazendo surgir a necessidade de instauração de um estatuto que pudesse controlá-la, a fim de não fazer surgir um outro acaso que não se pode ter controle.

Ao definir esse novo campo conceitual para as pesquisas em História, Paul Veyne (1982) afirma que Foucault revolucionou a história, sobretudo, em relação do historiador para com seu objeto. Essa afirmação se deu por causa da abordagem singular de Foucault para o estudo do passado. Foucault introduziu o conceito de "arqueologia do conhecimento" na História, que enfatiza a importância das estruturas conceituais e discursivas que moldam o pensamento e a compreensão em diferentes épocas. Essa abordagem desafia a ideia tradicional de narrativa histórica linear e busca entender como o poder, o conhecimento e as práticas sociais estão entrelaçados ao longo do tempo. Veyne acreditava que essa perspectiva revolucionou a disciplina histórica, levando-a a questionar suas próprias premissas e métodos tradicionais.

Para Foucault, a história envolve a análise crítica das diferentes formações discursivas ao longo do tempo. Ele argumentou que o conhecimento, o poder e as práticas sociais se manifestam em discursos que moldam nossa compreensão do mundo, portanto, a história é a investigação desses discursos, suas mudanças ao longo do tempo e as relações de poder que subjazem a eles. O próprio Foucault identificou e explicitou seu problema de investigação na História, conforme proferiu,

[...] eu tenho apenas um objeto de estudo histórico, é o limiar da modernidade. Quem somos nós, que falamos esta linguagem de tal modo, que tem poderes que são impostos a nós mesmos em nossa sociedade, e a outras sociedades? Qual é esta linguagem que pode ser voltada contra nós, e que nós podemos voltar contra nós mesmos? Qual é este formidável entusiasmo da passagem à universalidade do discurso ocidental? Eis meu problema histórico (Pol-Droit, 2006, p. 94).

Foucault enfatiza a importância de entender como diferentes sistemas de conhecimento e práticas sociais emergem e são moldados em contextos históricos específicos. Na obra *As palavras e as coisas* (1966), Foucault apontou as "epistemes" – que significa entendimento no vocabulário grego, como sendo os conjuntos de regras e convenções que governam o conhecimento em uma determinada era e apontou também como essas epistemes evoluem ao longo do tempo.

A forma com que Foucault olhou para a História, buscando compreender o processo de produção do sujeito na Modernidade, se distanciou do saber metafísico e de modelos essencialistas para buscar no passado uma forma de compreender o presente, e insiste que uma atitude crítica também surge na forma de compreender o mundo. Segundo Foucault (2017),

[...] houve no Ocidente moderno (a datar, grosseira e empiricamente, nos séculos XV e XVI) uma certa maneira de pensar, de dizer e de agir, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação também com os outros a que poderíamos chamar a atitude crítica (p. 31).

Essa perspectiva crítica de problematizar os acontecimentos impactou a sua pesquisa e, diante de uma grande variedade de obras publicadas, destacou-se duas: *História da Loucura* (1961) e *Vigiar e Punir* (1975) que podem demonstrar explicitamente como Foucault aplicou sua visão crítica e problematizadora de acontecimentos do presente que tiveram suas raízes em tempos anteriores

Em *História da loucura* (1961), o filósofo buscou entender como a loucura era entendida em diversos períodos históricos, definindo os limites entre o normal e o anormal, e quais foram os dispositivos que foram tornando esse discurso verdadeiro. Apoiado nos preceitos da medicina, enfatiza que se comporta como uma instituição que legitimou esse discurso, sendo responsável, também, pela propagação dessa verdade. Destarte, para Foucault (1961), as práticas discursivas e não-discursivas capturavam um objeto e o colocava num jogo de verdade, seja através de uma reflexão moral, de um conhecimento científico ou de análise política.

Em *Vigiar e Punir* (1975), Foucault não priorizou a história das instituições prisionais, mas buscou levantar como o pensamento da punição se transformou e acabou se tornando uma verdade no fim do século XVII e início do século XIX. Além disso, ele destaca que essa verdade passou a ser difundida como um modo de controle comportamental, através dos saberes das chamadas “psi” juntamente com o poder legislativo e judiciário.

A grande contribuição de Foucault para a História é a forma com que ele olhou para esse campo de saber e possibilitou análises críticas por meio de sua interpretação. No período da Modernidade, são vários os exemplos de discursos que são vendidos como “fantásticos”, mas que foram tratados de maneira totalmente distinta em épocas passadas, como por exemplo, a educação.

Essa forma crítica e problematizadora de olhar e pensar a História, nos encoraja a fugir da forma otimista de perceber o presente, compreendendo que as estratégias utilizadas pelo poder fazem com que a maquinaria social entre em funcionamento, e tem por objetivo o controle minucioso das relações, para assim estabelecer uma ordem. Para Foucault, a História era um depósito de boas ideias e seu uso não deveria ser no sentido de mantê-lo intocado, mas olhar para a História das instituições dominantes do presente e questioná-las, compreendendo seu passado e sua evolução e buscando ultrapassar o limite daquilo que nos torna sujeito de um tempo.

Compreender “[...] a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (Foucault, 2014, p. 118), foi sempre o objeto das pesquisas do filósofo. Para tanto, Foucault buscou ampliar as dimensões pesquisadas e isso ocorreu naquilo que os pesquisadores convencionaram a chamar de “três fases” ou “três domínios” (Veiga-Neto, 2007), que são: a arqueologia, a genealogia e o sujeito ético. Em um primeiro momento, pode-se designar que são momentos distintos e sem correlação, contudo, eles possuem o mesmo objetivo e se complementam, pois se trata de uma sistematização que combina critérios cronológico e metodológicos.

Foucault (2014b) busca compreender “[...] a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (p. 118) a partir do desenvolvimento de um pensamento, contudo, isso não aconteceu de forma linear ou estática. Num movimento de escavação do terreno do pensamento, o filósofo foi fazendo deslocamentos do foco da sua ótica, sem que houvesse uma mudança do seu objeto de pesquisa: o sujeito moderno. Tais deslocamentos formaram aquilo que alguns pesquisadores chamaram de fases de Foucault ou, ainda, como Veiga-Neto (2007, p. 42) chamou de “domínios foucaultianos”, são eles: o ser-saber; o ser-poder; e o ser-consigo. Já para Muchail (2004), esses deslocamentos foram os momentos de investigações de Michel Foucault, sendo:

O primeiro, conhecido como período da “arqueologia”, é voltado principalmente para as questões relativas às constituições dos saberes [...]. O segundo momento, conhecido como período da “genealogia”, é centrado sobre questões relativas aos mecanismos de poder [...]. O terceiro momento trata das questões relativas à constituição do sujeito ético [...] (p. 09-10)

Por serem domínios amplos e que promovem uma reflexão crítica do presente, para cada um destes domínios será realizada uma análise detalhada, assim, espera-se compreender como a categoria arqueo-genealógica contribuiu para que esta dissertação

seguisse um caminho de uma reflexão mais crítica da forma como se constitui o sujeito infantil na Modernidade. Para auxiliar na compreensão do pensamento de como Foucault desenvolveu suas investigações em torno desse complexo objetivo, foi produzido um mapa mental (Figura 3) que ilustra a forma com que Michel Foucault entendeu a constituição da ontologia histórica do ser humano.

Figura 3 – Mapa mental dos domínios foucaultianos



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ressalta-se que os domínios foucaultianos não são estanques e o filósofo não interrompeu uma fase para iniciar outra. Os três domínios foram se intercambiando para se chegar na constituição do sujeito “pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*)” (Veiga-Neto, 2007, p. 40, grifo nosso).

2.1.2. A Arqueologia (o “*ser-saber*”)

No primeiro domínio o “*ser-saber*”, ou ainda, a fase da arqueologia, Foucault inclinou suas pesquisas para as questões históricas que determinaram a estruturação das ciências humanas, em um certo momento e em determinada sociedade. De acordo com Nalli (2022, p. 14), “[...] um dos grandes corolários do pensamento foucaultiano: a de que o homem é um tema eminentemente moderno e, por conseguinte, de um ponto de vista histórico nem sempre existiu, nem sempre foi tema de saberes e discursos”. Para ele, era

fundamental estabelecer o que levava uma certa ciência a alcançar o estatuto de cientificidade em detrimento de outros saberes, igualmente importante.

Muchail (2004) reforça que as primeiras investigações de Michel Foucault, datadas de 1968, buscavam compreender como o sujeito moderno foi sendo constituído dentro dos discursos, e o discurso científico foi uma das marcas dessa mudança que marcou a virada para a Modernidade. Com isso, Foucault quis

[...] determinar, nas suas dimensões diversas, o que deve ter sido na Europa, desde o século XVII, o modo de existência dos discursos e singularmente dos discursos científicos (...) para que se constitua o saber que é o nosso hoje e, de maneira mais precisa, o saber que se deu por domínio este curioso objeto que é o homem (Foucault, 1972, p. 79).

Todo esse empreendimento foi numa dimensão histórica pois, ao resgatar as pistas dentro de um território específico na Europa, num determinado momento (desde o século XVII até meados do século XX), evidencia as características que podem ligar o termo arqueologia à essa perspectiva histórica, ou seja, a fase arqueológica de Michel Foucault foi a fase histórica de suas pesquisas. Contudo, Foucault buscou analisar os discursos científicos que cercavam esse novo objeto das pesquisas, mas ele não queria fazer apenas uma remontagem dos discursos, ligando-os por meio de uma espécie de encadeamento temporal para datar o início da inserção desse novo objeto nos discursos científicos. Conforme Muchail (2004) destaca,

Nas análises de Foucault, ao contrário, os discursos são tomados em sua positividade, como “fatos”, e trata-se de buscar não sua origem ou seu sentido secreto, mas as condições de sua emergência, as regras que presidem seu surgimento, seu funcionamento, suas mudanças, seu desaparecimento, em determinada época, assim como novas regras que presidem a formação de novos discursos em outra época (Muchail, 2004, p. 11).

Entendendo a ciência como um campo do saber em intensa disputa, Foucault quis compreender os preceitos que tornam possíveis o aparecimento, o desaparecimento ou a transformação de um discurso que tributa a cientificidade para um dado discurso em um determinado tempo e territorialidade. Isso significa que, ao tributar essa cientificidade e dar o contorno às ciências humanas, se autoriza a uma sociedade a desenvolver uma verdade sobre esse discurso e vincular instituições que legitimarão esse discurso. Definir os limites de um discurso significa pensar quais são as características iniciais, o que se

pode dizer sobre ele, quais as instituições que influencia o objeto de análise, o recorte temporal, o território e os questionamentos. Não se pode dizer que a arqueologia foi um método desenvolvido por Michel Foucault, pois ele mesmo afirmava,

nada me garante que os reencontre no fim da análise, nem que descubra o princípio de sua delimitação e de sua individualização; não estou certo de que as formações discursivas que isolarei definam a medicina em sua unidade global, a economia e a gramática na curva de conjunto de sua destinação histórica; não estou certo de que elas não introduzam recortes imprevistos. Da mesma forma, nada me garante que semelhante discussão poderá dar conta da cientificidade (ou da não-cientificidade) desses conjuntos discursivos que tomei como ponto de partida e que se apresentam, de início, com uma certa presunção de racionalidade científica (Foucault, 2008, p. 43).

Nessa fase da pesquisa, Foucault se dedicou a entender como os discursos são ordenados, que são práticas complexas e vão além de apenas representar objetos, mas sim, farão parte da produção desses objetos capturados no discurso. Na arqueologia, o filósofo buscou demonstrar que, para que os discursos de verdade pudessem se tornar circulantes na maquinaria social, era preciso que houvesse um plano de ações que englobasse diversos elementos. Com isso, de como assevera Muchail (2004), Foucault

Abandona, praticamente, a noção de *epistême* pela noção mais complexa de "dispositivo estratégico", entendendo-se que, enquanto a *epistême* é também um dispositivo - ou, antes, um elemento prioritariamente discursivo do dispositivo -, o dispositivo, prioritariamente de natureza estratégica, envolve articulações entre elementos heterogêneos, discursivos e extradiscursivos, tais como práticas jurídicas, projetos arquitetônicos, instituições sociais diversas (p. 15 – grifo nosso).

Os livros *Arqueologia do saber*, *As palavras e as coisas* e *História da loucura* são as obras que definem o domínio “ser-saber”, sendo que, em *Arqueologia do saber* “que Foucault explicou detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento” (Veiga-Neto, 2007, p. 44).

De acordo com Veiga-Neto (2007), Foucault buscou definir o “sistema de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados” (p. 45), isso quer dizer que, os procedimentos utilizados pelo poder buscam estabelecer um controle social e formam uma espécie de plano de ações fundamentados em certos saberes para atingir o seu objetivo. Ainda, segundo Veiga-Neto (2007, p. 44),

“[...] para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”.

Na introdução do livro *Microfísica do Poder*, Roberto Machado (2006) deixa claro que o objetivo de Michel Foucault, na obra *As palavras e as coisas*, foi demonstrar como os saberes inscritos sob a égide das Ciências Humanas se tornaram possível e, a partir da inter-relação com demais saberes, se formou uma rede conceitual que lhes garantiu espaço de existência. Para Machado (2006, p. IX²⁴), a tese central da obra supracita é que “só pode haver ciência humana – psicologia, sociologia, antropologia – a partir do momento em que o aparecimento, no século XIX, das ciências empíricas – biologia, economia, filologia”, isso quer dizer que, o poder articulando-se com saberes passaram a produzir certas subjetividades sempre fundamentadas em uma microfísica do poder, de acordo com Foucault (2006) “por trás de todo saber, todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (p. 51).

Sendo assim, ao aplicar a arqueologia como uma estratégia metodológica, é possível definir os contornos dos discursos que tornam um ser humano em um sujeito definido, como por exemplo a criança. A criança só é isso porque existe um saber científico que a define, que a molda, que a circunscreve, que a define e a delimita, como por exemplo, o saber médico da Pediatria. Isso é poder, e o poder tem essa característica de delimitar uma verdade, estando intimamente ligado ao saber que se aplica ao ser humano. Segundo Veiga-Neto (1995),

Arqueologia é o nome que Foucault toma emprestado de Nietzsche e usa para designar essa forma de análise que, num sentido amplo, pode ser chamada de “metodologia” e que se contrapõe à tradicional história das ideias, que ele considerava linear, horizontal, progressiva, teleológica, contínua e centrada no pensamento presente (p. 21, grifo nosso).

No estudo da forma de produção do sujeito infantil na Modernidade, “a arqueologia pode constituir a árvore de derivação de um discurso” (Grün, 1995, p. 159), sendo assim, o estudo arqueológico “busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem às regras” (Foucault, 2008d, p. 157). Fazer uma aproximação

²⁴ Citação proveniente dos elementos pré-textuais da obra de Machado (2006). Devido a isso, justifica-se a citação em números romanos.

arqueológica da produção do estatuto infantil na Modernidade é demonstrar como o poder, fundamentado no saber que, por sua vez, produz um discurso e uma prática social, é capaz de produzir uma subjetividade específica. Segundo Gadelha (2012), o ser humano está sempre envolto nas tramas da micropolítica “entre as dimensões instituintes e instituídas da realidade em que se transversalizam elementos molares e moleculares” (p. 98), sociais, institucionais, históricas ou culturais de dominação, de governo ou de subjetivação.

É preciso reforçar que os três domínios ou fases da investigação de Michel Foucault não são dissociadas, ao contrário, complementares e cada uma contribuindo para o desenvolvimento da outra, sendo a arqueologia propedêutica para a genealogia e, as outras duas – arqueologia e genealogia - sustentam o domínio da ética, ou o cuidado de si. A arqueologia e a genealogia guardam semelhanças entre si, que são as formas com que o poder vai colocar a maquinaria social a seu favor para atingir o objetivo de produção de subjetividades específicas. Estando a genealogia presente nos primeiros escritos, ainda de forma sutil e passando até por despercebida, esta ganhou destaque quando Foucault mudou a condução das suas análises. Na seção a seguir, será feita uma aproximação sobre a genealogia e em que sentido ela se difere da arqueologia e, ainda, como as duas possibilitaram à Foucault a sua compreensão analítica do poder.

2.1.3. *A genealogia (o “ser-poder”)*

A genealogia faz um tipo especial de História, uma vez que trata de descrever a origem dos objetos a que se quer compreender, no tempo e no contexto ao qual estão inseridos, não apenas o início da inserção do objeto, mas o que possibilitou a sua emergência. Foucault propõe a genealogia como um modo de olhar para o acontecimento, buscando seus detalhes, seus disfarces, suas artimanhas, empenhando uma fuga aos “desdobramentos metaistóricos das significações ideais e das indefinidas teleologias. Opõe-se à pesquisa da origem” (Foucault, 2000, p. 260-261). Ainda, segundo Foucault (2000),

[...] para a genealogia, um indispensável retardamento: para assinalar a singularidade dos acontecimentos, fora de qualquer finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se espera e no que passa por não ter história alguma [...]; apreender seu retorno, não absolutamente para traçar a lenta curva de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes

cenas em que eles desempenharam distintos papéis; definir, até o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não ocorreram (p. 260).

No segundo domínio das pesquisas, a genealogia, ou ainda, o domínio do “ser-poder”, de acordo com Veiga-Neto (2007, p. 55), “Foucault coloca toda ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que o capturam, dividem, classificam”. Nesse contexto, o filósofo buscou elucidar como o poder opera dentro da sociedade com deslocamento no foco do objeto, passou dos sistemas de pensamento para dentro da sociedade, contudo, sem deixar de trazer os efeitos do poder para o debate da produção da subjetividade.

Se, na primeira fase (arqueologia) Foucault procurou entender como o poder opera para tributar a cientificidade a um campo de saber dentro dos sistemas de pensamento, na segunda fase (genealogia), ele quis entender por meio de quais mecanismos os poderes operam para sua (re)produção. Em uma de suas aulas no Collège de France²⁵, ele declarou:

O que tentei investigar, de 1970 até agora, *grosso modo*, foi o *como* do poder; tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência, dois limites: por um lado, as regras do direito que delimitam fortemente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no (Foucault, 1979, p. 179 – grifo nosso).

Mesmo que o olhar de Foucault tenha se deslocado, o tema do sujeito e o poder ainda estavam presentes. Não é só o olhar que se desloca, mas o domínio também se modifica, enquanto na arqueologia Foucault recorre aos canteiros históricos, agora ele busca dentro do domínio das regulamentações os mecanismos que admite a legitimação do poder. Segundo Muchail (2004),

compreende-se que é sobre os discursos científicos e, particularmente sobre os das ciências humanas, que vai incidir a investigação, uma vez que, se toda sociedade tem seu regime de verdade com efeitos de poder, em nossa sociedade a produção de verdade é regulamentada por regras que autorizam a eleição dos discursos reconhecidos como científicos e a consequente exclusão de outros saberes, que qualificam os objetos dignos de saber, os sujeitos aptos a produzi-los, as instituições apropriadas, e cujos efeitos de poder, particularmente no caso das ciências humanas, são sobretudo disciplinar e normalizar (p. 14).

²⁵ Aula do dia 14 de janeiro de 1976.

Segundo Machado (1982), o objetivo da genealogia desenvolvida por Foucault é situar os saberes como engrenagens nas relações de poder e que, na Modernidade, se tornam um dispositivo político, ou seja, “A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (p. 188). Com isso, a genealogia vai

explicar o aparecimento dos saberes a partir de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considera-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política (Machado, 1982, p. 187).

Na obra *Vigiar e punir* (1975), Foucault menciona por duas vezes a genealogia, esclarecendo a ferramenta analítica que utilizou para fundamentar sua pesquisa. São elas:

Objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; 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 (...) A história da microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da “alma” moderna (Foucault, 2014a, p. 26-7, p. 32).

Ao desenvolver um pensamento analítico sobre a sociedade moderna, Foucault constatou um estreitamento das relações entre o Estado e o poder, tendo as formas de exercício do poder não atuando exatamente como as que o Estado aplicava. Isso fez com que Foucault fizesse uma distinção entre o macro e o micro, campos onde o poder atua junto com o Estado e, ao distinguir essa terminologia, facilitou a compreensão do que o filósofo buscava explicar. Com isso, o filósofo

visa mostrar a diferença entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder (Machado, 1982, p. 189).

Como mencionado anteriormente, ao utilizar a genealogia para entender o papel do Estado nas relações de poder, validou o pensamento de que o Estado é parte integrante desse instrumento de poder que circula nos níveis mais capilares da sociedade e que age para um “controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” (Machado, 1982, p. 189). Contudo, o poder não está localizado dentro do aparelho estatal, ele ultrapassa os domínios do Estado e essas relações cotidianas, tangenciadas pelo poder, não sendo confiscadas por este aparelho.

Mesmo que o Estado não seja o ordenador dessas micro relações, alguns dispositivos garantem que o poder atinge as relações cotidianas dos seres humanos, em uma relação hierárquica, partindo do Estado em direção ao nível individual. Sendo assim, de acordo com Veiga-Neto (2007), as forças não emanam de um grupo social ou político, nem mesmo de uma única instituição ou, ainda, de arranjos políticos ocultos, “ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social” (p. 61).

Neste segundo domínio, principalmente no livro *Vigiar e Punir*, Foucault estudou as transformações das práticas institucionais. De maneira muito detalhada, o filósofo demonstrou que as instituições de sequestro – prisão, escola, hospital, quartel, asilo, etc – deixaram de usar o suplício (castigos e violências corporais) para o disciplinamento, resultando em corpos dóceis e disciplinados, de maneira a se retirar a maior produtividade com uma economia de forças. Isso quer dizer que o poder passou a ser exercido da instituição para o corpo, sem coerção explícita. Nesta fase, Foucault não pretendeu fazer um relato da história das punições ou da natureza criminológica, legal, pedagógica, sanitária ou moral, seu objetivo foi “traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber” (Veiga-Neto, 2007, p. 65).

Enquanto a arqueologia, para Foucault, foi o método recorrido para analisar a discursividade local, a genealogia analisa o meio e as condições que essa discursividade estimula a produção daquilo que se espera. A arqueologia ao nível estratégico do poder, através da análise crítica dos enunciados verdadeiros e a genealogia ao nível tático da análise das regulamentações e dispositivos que legitimaram os enunciados, contudo sem desprezar a relação do poder e do saber na produção da subjetividade.

Neste momento da sua investigação, Foucault aponta para o aparecimento de duas novidades da Modernidade que estariam fortemente conectadas: o poder disciplinar no plano dos indivíduos, e a sociedade estatal no plano coletivo. A sociedade sai do modelo soberano e passa para o modelo estatal, de acordo com Veiga-Neto (2007), “[...] a

estatização da sociedade está indissoluvelmente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade” (p. 67, grifo nosso).

Para demonstrar os caminhos que levaram a substituição do poder soberano à emergência do poder disciplinar, Foucault recuou um pouco mais a sua analítica do poder e apontou o poder pastoral como um antecessor ao poder soberano, entretanto, possuindo muitas características em comum. O poder pastoral se institucionalizou nas práticas cristãs medievais e se exerce através de um conjunto de princípios. Ele é vertical e emana da figura de um pastor que guiará o restante do rebanho; É sacrificial e salvacionista, sacrificial porque o pastor poderia dar a vida para salvar seu rebanho e salvacionista na medida em que se garantia vida eterna em uma outra realidade (pós-morte); Também é individualizante e detalhista, uma vez que o pastor conhece cada uma de suas ovelhas e o mais detalhadamente possível, pois assim seria possível melhor orientar e governar cada uma delas (Veiga-Neto, 2007).

Fora da dimensão religiosa, o poder político exercido era o poder de soberania que se serviu em parte da lógica do poder pastoral, divergindo dos princípios de salvação, da piedade e da individualização. Com isso, passou a existir um déficit do poder soberano em relação ao poder pastoral. De forma a suprir essa lacuna, o poder disciplinar encontrou terreno fértil para ser implantado e que funcionou até o século XVIII. A partir de então, Foucault apontou o aparecimento de um novo exercício de poder, denominado de biopoder, que configura uma nova modalidade de poder que passou a atuar na população, “não se trata mais de disciplinar o corpo, mas de regulamentar uma vida populacional” (Carmo, 2021, p. 82-83). Isso não quer dizer que houve a substituição de um exercício de poder para outro, pelo contrário, o biopoder se alicerçou nas práticas disciplinares, o que aconteceu foi a mudança de instrumentos e de suporte que passou a utilizar. O biopoder é um poder que se aplica na vida dos indivíduos, ou seja, na espécie, fazendo uma biopolítica da espécie humana.

Essa nova arte de governar passou a ser exercida minuciosamente ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo ao nível do tecido social, que é o que Foucault conceituou de governamentalidade. Para o filósofo, a governamentalidade está nas práticas de governo ou de gestão governamental “que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos

básicos” (Machado, 2006, p. XXIII²⁶). Toda essa teorização demonstra como o poder continuou a se apoiar em mais um dos saberes para o controle social.

Utilizando esses dois domínios acerca da constituição do sujeito infantil escolarizado na Modernidade, a investigação se torna uma ferramenta promissora para uma aproximação da forma com que o poder passou a atuar no discurso sobre a escola e sobre a criança, fundamentado em saberes, sobretudo, das Ciências Humanas. Na seção a seguir, será feita uma aproximação sobre o sujeito ético, o domínio entendido como o indivíduo que é subjetivado pelo poder que atravessa as práticas e as relações, como que esse sujeito se reconhece nesse processo e se existe uma possível rota de fuga nesse processo de produção de subjetividade.

2.1.4. *Sujeito ético (o “ser-consigo”)*

A terceira fase, ou o domínio “ser-consigo”, foi o momento voltado para buscar uma “genealogia da ética ocidental” (Veiga-Neto, 2007, p. 79). Assim como apontado por Muchail (2004), “A denominação ‘genealogia’ será mantida por Foucault ao referir-se ao terceiro e último momento de sua trajetória” (p. 15). Isso quer dizer que o filósofo mantém a genealogia como uma metodologia na busca de como o sujeito se constitui numa experiência ética, que seria a forma com que o sujeito se reconhece no processo de sujeição.

De acordo com Portocarrero (2009), esta é a fase que Foucault dedica suas pesquisas para o problema do sujeito com ele mesmo, com os outros e com a verdade. Essa problemática foi estudada a partir de uma genealogia do “homem do desejo” (Portocarrero, 2009, p. 237). Para Silva (2011), Foucault estudou o sujeito a partir da sujeição e na última fase empenhou sua pesquisa acerca da problemática do sujeito, trazendo um caráter ético de um sujeito capaz de se “autoconstruir” e se “reinventar” a partir de um “desassujeitamento”, ou seja, ao se tornar ciente de si, o sujeito é capaz de buscar rotas de fuga diante dos processos de subjetivação ao qual está submetido.

Para isso, Foucault retomou a ética por meio da subjetivação e as aproximações entre os dispositivos da sexualidade e da política para a formação do sujeito ético, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Sendo assim,

²⁶ Citação proveniente dos elementos pré-textuais da obra de Machado (2006). Devido a isso, justifica-se a citação em números romanos.

o tema da ética não fazia presente nos seus escritos de arqueologia e genealogia do poder, enquanto arte de viver se fazia a partir da constituição de si mesmo do sujeito sob a forma estética. Assim, ele introduz os temas da ética e da estética retomando a “práxis” grega de “vida como obra de arte” ou da existência. Essa prática permitia que, pelo menos a elite grega, vivenciasse um sistema eficaz de auto-regulação [sic] do viver através de práticas autônomas, sem obediência a norma imposta pela religião, pela lei ou pela ciência (Silva, 2011, p. 40).

Com isso, a ética na perspectiva foucaultiana engloba a moral, o comportamento e a maneira com que cada sujeito toma para si os valores, ou seja, é uma relação interna do indivíduo. Com isso, Foucault quis demonstrar como as tecnologias do eu

permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1991, p. 48).

Na Modernidade, o poder aliado ao saber, sobretudo “de tipo educativo, médico ou psicológico” (Portocarrero, 2006, p. 250), permitiu que as instituições se tornassem espaços de possibilidades e que favoreceriam o desenvolvimento de habilidades de libertação do sujeito e a escola está no bojo dessas instituições. Porém, de acordo com Larrosa (1994), é preciso “[...] prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (p. 44).

Tomando a perspectiva foucaultiana para compreender o modo como se constitui um sujeito e as possibilidades de desprender-se desse modo de objetivação, a crítica se torna a ferramenta essencial desse processo, sobretudo das formas com que o Estado atua na produção das subjetividades. Para Foucault (2014b),

Poder-se-ia dizer, [...], que o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de livrarmos, *nós*, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende (p. 128, grifo nosso).

O que Foucault afirma é que é preciso nos libertar de nós mesmos, da forma como fomos subjetivados, é romper com essa forma a que fomos colocados e que não

enxergamos nenhuma outra perspectiva possível fora dessa individualizante que nos encontramos. Ainda, de acordo com Veiga-Neto (2007),

o que importa não é *descobrir o que somos nós*, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder (p. 40, grifo nosso).

Nesse movimento de constituição de um sujeito, quando este se dá conta da forma com que sua história, seus saberes, seus gostos e aptidões vão sendo possibilitados ou não é que se inscreve o domínio foucaultiano do sujeito ético, somente ao se dar conta de como o poder atua na sua constituição é que o sujeito pode buscar rotas de fugas para encontrar espaços de liberdade. Na Educação, o professor deveria ser esse fio condutor para promover esses espaços de liberdade, porém, antes é preciso que o professor também tenha essa consciência de si mesmo, caso contrário, o que se constituirá é uma pseudo liberdade.

2.2 A interface do pensamento foucaultiano e os estudos em História e Historiografia da Educação

Michel Foucault ganhou notoriedade dentro da história e da historiografia, onde seus conceitos filosóficos puderam ser deslocados para pensar esse campo de conhecimento que, ao adquirir sua cientificidade, pôde ter como atribuição confirmar as verdades que foram sendo construídas através das épocas. Contudo, o filósofo apontou que o historiador é o responsável em remontar esse passado preenchendo as lacunas de forma com que as verdades totalizantes sejam desconstruídas, dando ênfase para as singularidades, considerando o indivíduo no seu microuniverso, problematizando o que é tido como universal ao coletivo.

De acordo com Nalli (2002), “[...] um dos grandes corolários do pensamento foucaultiano: a de que o homem é um tema eminentemente moderno e, por conseguinte, de um ponto de vista histórico nem sempre existiu, nem sempre foi tema de saberes e discursos” (p. 20) e, com esse olhar para os objetos da história, os pensamentos

foucaultianos podem contribuir para fazer a historiografia, mas com a advertência que a referida autora propõe:

E se é possível sustentar alguma relevância de seu trabalho à historiografia – e ainda estou convencido de que há tal relevância –, ela reside não numa proposição de método, mas nas instituições provocativas, ainda que incertas, sobre nosso momento presente e sobre nossa condição no momento presente, que nos força a olhar para nossa história com olhares sempre novos, sempre prontos à irrupção do diferente e do inesperado, a despeito da qualidade – inclusive metodológica – dos relatos e das narrativas históricas já escritas (Nalli, 2002, p. 26).

Para Foucault, a história envolve a análise crítica das diferentes formações discursivas ao longo do tempo. Ele argumentou que o conhecimento, o poder e as práticas sociais se manifestam em discursos que moldam nossa compreensão do mundo. Portanto, a história é a investigação desses discursos, suas mudanças ao longo do tempo e as relações de poder que sustentam eles. Com isso, evidencia-se um novo modelo de pensar e fazer história, no qual não cabe apenas uma sequência cronológica e uma descrição, relato ou sequenciação dos fatos. É preciso problematizar utilizando a crítica como base, pois, de acordo com Foucault (2017),

a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade; a crítica seria assim a arte da insubmissão voluntária, a da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a “dessubmissão” no jogo daquilo a que se poderia chamar, em suma, política da verdade (p. 35-36).

A história é uma investigação crítica e problematizadora dos discursos, práticas e regimes de poder que moldam nossa compreensão do mundo e que se manifestam em diferentes épocas. Sua abordagem arqueológica enfatizou a fragmentação e a contingência na análise histórica, principalmente, ao desafiar os discursos totalizantes. Diante dessa maneira de entender a história, Foucault permeou a historiografia contribuindo para um pensamento mais questionador sobre a maneira de compreender a história.

O pensamento de Michel Foucault pode possibilitar inúmeras contribuições para as pesquisas e para o entendimento da história, além da forma de escrever sobre ela. Ele não dedicou seus estudos historiográficos nos moldes da tradição, buscou fazer uma

arqueologia, contudo, não no seu sentido literal, em que a coleta e a escavação dos fatos e das fontes históricas são capazes de trazer à tona a totalidade dos fatos por meio dos seus elementos. Para ele, o historiador inicia a sua pesquisa na superfície do solo e através da sua escavação vai encontrando objetos e a noção de descontinuidade, sendo capaz de remontar um passado dando ênfase nas particularidades que estavam ali a todo tempo, mas por uma questão epistemológica foram deixadas para trás.

A importância do pensamento de Michel Foucault para a História e Historiografia da Educação, está na possibilidade de ser trabalhada como poderosas ferramentas dos objetos analisados, proporcionando a visibilidade tão requerida das singularidades inscritas em cada ser. Para isso, é preciso desconfiar de tudo o que sustenta os discursos que circunscrevem, limitam e conduzem as práticas.

Buscando responder à pergunta norteadora desta parte da pesquisa, o fio condutor de toda trajetória intelectual de Michel Foucault foi construir uma investigação crítica da história dos discursos, práticas e regimes de poder que orientam nossa compreensão do mundo, que se manifestam em diferentes épocas e que são capazes de produzir subjetividades, ou seja, a maneira pela qual o ser humano é constituído enquanto tal. Com todo o arsenal teórico produzido por Michel Foucault, a investigação sobre a forma com que a criança se tornou um sujeito infantil-cidadão na Modernidade se torna pertinente e com substancialidade para criticar as estratégias que o poder coloca em ação para a objetivação do dispositivo da infância e, com isso, é possível, buscar maneiras de ultrapassar os limites dos discursos e das práticas divisoras. Para tanto, requer compreender, também, como historicamente o poder transmutou, operando mudanças no conjunto social e garantindo sua atuação nos processos de subjetivação.

As transformações ocorridas a partir do século XVIII possibilitaram a entrada da criança como um objeto nos enunciados de verdade, estabelecendo um estatuto para este novo objeto e legitimando a Pedagogia como a ciência para o seu governo e isso é o que será discutido na próxima seção.

3. A INFÂNCIA GOVERNADA

Nesta seção se discutirá a constituição do sujeito infantil no período da Modernidade. Para entender esse processo, o questionamento inicial dessa seção foi entender: como o poder disciplinar se transmutou em biopoder e assim pôde operar através da governamentalidade na produção da subjetividade do sujeito infantil moderno, por meio de técnicas da biopolítica? Para entender essa relação, essa seção será dividida em três subseções, sendo a primeira para se discutir como o poder disciplinar se transmutou em biopoder; na segunda se discutirá como a biopolítica, através da governamentalidade dessa população proporcionou a produção de uma subjetividade específica e; na última seção, como a Pedagogia passou a ser a ciência legitimada para o governo das crianças na Modernidade.

Segundo Gallo (2021), a origem da tutela que se exerce sobre o mundo infantil data do século XVIII, onde foi possível “inventar” a criança. O conceito de criança e infância nem sempre existiu nos moldes a que se conhece nos dias atuais, e foi a partir de uma estrutura centrada no escopo das Ciências Humanas que isso foi possível, fazendo com que houvesse um distanciamento da criança em relação ao adulto. Ao distinguir esses dois grupos sociais (adultos e crianças), o grupo das crianças passou a ser cuidado pelo grupo social dos adultos, de modo a formar cada criança para o mundo adulto.

Ao final desse capítulo, é esperado que os leitores compreendam como foram sendo formadas as redes que operam o poder para a subjetivação da criança, a partir do século XVIII. Isso implica dizer que, na Modernidade, o sujeito infantil é aquele em que o poder foi capaz de incidir sobre seu corpo através de toda uma cadeia de controle, instituindo sobre ele uma subjetividade específica.

3.1. Notas sobre a Modernidade

Idealizar um corpo que se possa intervir sobre ele, sobre a forma de agir e de pensar, foi um dos grandes intentos do poder na Modernidade. Esse corpo manipulável foi possível a partir da elaboração e aplicação de técnicas cada vez mais refinadas, e sua legitimação por meio das instituições é que puderam elevar esses procedimentos ao nível de escala de massas, como por exemplo, o exército, a escola, o hospital, a fábrica, etc. Desenvolvida no seio do século XVIII, a Modernidade surge como um período histórico que rompeu com toda a tradição científica sustentada por diversos séculos.

Para Berman (1982), o que define a Modernidade é o tempo e o espaço que garantem ao ser humano experiências que não puderam ser experienciadas em outros tempos. A importância do pensamento para traçar os limites que marcaram esse tempo histórico, segundo Berman (1982):

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão permanente de desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção à novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando para obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização” (p. 15-16, grifo nosso).

A partir do século XVII, com o Renascimento, as transformações do pensamento sobre a sociedade, conforme apontado por Berman (1982), foram sendo intensificadas e

amplamente aplicadas ao mundo ocidental. Contudo, foi no século XX que essas ideias foram sendo profundamente desenvolvidas e aplicadas sobre a sociedade, alterando o cerne do ser humano, homogeneizando a forma de se pensar e viver o mundo, caracterizando o período singular da modernidade, e é justamente isso que o diferenciou dos séculos precedentes.

No livro *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) anuncia que foi a partir do desenvolvimento das Ciências Humanas, enquanto vertente do campo científico, que fez com que o ser humano passasse a ser visualizado como um ser pensante, produtivo, que vive, fala e trabalha. De acordo com Resende (2015), “Um novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da Biologia, da Filologia e da Economia. Será também neste espaço que as filosofias do homem e as Ciências Humanas emergirão” (p. 128). Isso quer dizer que o ser humano passou a ocupar uma posição ambígua perante a sociedade, ao mesmo tempo, é sujeito e objeto do conhecimento. Simultaneamente, objetiva um objeto e é objetivado para um enunciado.

Essa transformação experienciada pelo ser humano, de ser biológico em ser vivente, provocou uma ruptura com os enunciados que vigoravam até então e, de acordo com Foucault (1997),

o que se poderia chamar de “limiar de modernidade biológica” de uma sociedade se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo em suas próprias estratégias políticas. O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, e cuja política, sua vida de ser vivo está em questão (p. 134).

Isso quer dizer que, para que esse homem real pudesse ocupar um espaço dentro dessa nova ciência, foi preciso lhe atribuir a cientificidade que garante uma validade a um saber, como aponta Muchail (2004),

Ora, acontece também que, por outro lado e ao mesmo tempo, uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo da validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que dele se pode “cientificamente conhecer”. O conhecimento “científico” sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, isto é, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzidos ao silêncio outros discursos (p. 55).

Aqui é possível sobreluzir a evidência de um reforço para o poder que, através do saber, se criou “[...] condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considera-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política” (Machado, 1982, p. 187). Essa relação entre o saber e o poder garantiu sua legitimidade quando sua cientificidade foi reconhecida e, a partir de então, as práticas divisoras e individualizantes surgem legitimadas por um poder, que é a Ciência.

Como adverte Cerisara (2004), o humano real surge para as Ciências Humanas, mas nem todos os humanos vão chegar nesse nível de evidência, sendo somente o homem – o masculino – que ganha a visibilidade, ficando relegados do enunciado a mulher e a criança, até um certo ponto. As crianças entrarão nos enunciados, mas não com a mesma importância e autonomia estabelecidas ao homem, pois estarão submetidas aos adultos até que esta conquiste gradualmente as capacidades intelectuais e, por conseguinte, uma inteligibilidade moral. Nesse caso, a figura de adulto é atribuída ao ser masculino, sendo responsável pelo desenvolvimento da criança até a fase adulta, sendo assim,

Com o fim da *epistème* clássica, também “a infância” e “a criança” - como “a loucura” e “o louco”, “a doença” e “o doente” - entrarão em uma nova relação que se estabelece entre as palavras, as coisas e sua ordem; pois, como disse Foucault, o humanismo do Renascimento e o racionalismo dos clássicos puderam dar um lugar privilegiado aos humanos na ordem do mundo, mas o que não puderam foi pensar o homem - nem, muito menos, o que Foucault não disse, puderam pensar a mulher e a criança (Cerisara, 2004, p. 20).

Essa outra forma de pensar o humano, aplicando sobre ele o que Michel Foucault (2014, p. 118) chamou de “práticas divisoras”, nas quais o poder apoia-se no argumento de conhecê-lo, mas idealizando o controle, fez com que a Modernidade se tornasse o lugar dos enunciados que direcionam o olhar para a forma com que o humano espécie pensa, fala, trabalha e vive. É nessa transformação de pensamento que o poder passou a operar técnicas cada vez mais ocultas, mais difíceis de serem localizadas, contudo, cada vez mais eficazes.

Com isso, o poder passou por uma transmutação e desenvolveu um conjunto de ações dentro do seu núcleo que pudesse alcançar, de forma cada vez mais precisa, tanto o indivíduo como a população, sem que isso se desse de forma dissociada. A seguir, se discutirá, a partir dos conceitos foucaultianos, sobre essa conversão do poder.

3.1.1. Do poder disciplinar para o biopoder

As formas com que o poder é exercido em uma sociedade sofreram transformações de acordo com seu histórico, ou seja, o poder é capaz de produzir mudanças no tempo histórico ao promover rupturas nas bases que o solidificam. Ao fazer uma analítica do poder, Foucault (2014b) deixa claro que buscou “fazer uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformaram o ser humano em sujeitos” (p. 118) e que o poder não foi seu tema de pesquisas, mas sim a forma com que um ser humano se torna, ou melhor, é transformado em um sujeito.

Ora, para se transformar ou produzir algo, é necessário que haja um empenho de forças e de técnicas sobre o objeto a ser transformado ou produzido, com isso, Foucault (2014b, p. 119) evidencia que “se o sujeito humano está preso em relações de produção e em relações de sentido, ele está preso em relações de poder de uma grande complexidade”. Isso quer dizer que essas relações de poder foram se complexificando ao longo do tempo e, para que se possa compreender essa transformação, é preciso um olhar crítico para a história e principalmente para o objeto a ser analisado.

Para isso, Foucault (2014b, p. 119) adverte que “Precisamos conhecer as condições históricas que motivaram tal ou um tal tipo de conceitualização. Precisamos ter uma consciência histórica da situação na qual vivemos”. É a junção do olhar crítico sobre como se formou a conceitualização do objeto e como ele interferiu na realidade, que permite uma compreensão mais aprofundada de como o poder, com seus jogos, interferiu na forma com qua a sociedade moderna se estruturou.

Para Foucault (2015, p. 134), “Houve, durante a época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” e isso seria facilmente encontrado se fosse buscado na história os indícios desse objeto - o corpo - nos enunciados circulantes. Em todas as suas pesquisas, o filósofo ressalta que, historicamente, todas as sociedades fizeram investidas no corpo, seja por limitações, obrigações ou proibições mas, é na Modernidade que as técnicas e ações que foram se aprimorando para o controle deste objeto, sendo tais técnicas cada vez mais sutis e mais difíceis de se serem localizadas, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2014a, p. 134).

Sendo assim, o filósofo identificou que as formas de controle utilizadas na sociedade moderna não são inéditas, são “as disciplinas” (Foucault 2014a, p. 135), tais formas já existiam, mas isoladas, dentro de instituições como conventos, hospitais, escolas, fábricas e exércitos. Elas operavam através de uma “coerção ininterrupta” (2014a, p.135), permitindo que o corpo fosse controlado de forma minuciosa e, assim, produzir a utilidade a que os corpos eram submetidos.

Durante os séculos XVII e XVIII, o ideário sobre o corpo se intensificou, contudo, a aplicação dos dispositivos de disciplinarização não estava voltada apenas para o aumento das habilidades, elas saíram dos limites das instituições que as instituíam e vão exercer na sociedade a produção de uma subjetividade: indivíduos úteis e dóceis que atendam à lógica da sociedade capitalista que estava em fase de solidificação. Para Foucault (2014),

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (p. 135, grifo nosso).

Para Foucault (2006), a sociedade disciplinar começou a se estruturar em meados do século XVIII. Esse título “disciplinar” está vinculado com a forma com que o poder se estabeleceu na sociedade naquele momento. Com o sistema capitalista se desenvolvendo de forma cada vez mais veloz, houve a necessidade de controlar comportamentos e isso, até então, não era uma questão posta em debate para qualquer modalidade de poder antes exercida.

Diante de uma “nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessários novos controles sociais no fim do século XVIII” (Foucault, 2006, p. 102), ou seja, é a materialidade da riqueza que fez surgir a necessidade de se desenvolver instrumentos de vigilância permanente, de localizar cada indivíduo no espaço e de uma penalidade que provocasse um efeito eficaz. Isso surge como uma tentativa de escapar do poder judiciário instaurado no século XVII.

Na Inglaterra, alguns pequenos grupos religiosos como os *quakers* e os metodistas desenvolveram uma força que agia como polícia, mas a sua finalidade era “suprimir os vícios, reformar as maneiras” (Foucault, 2006, p. 92). Esses burgueses tentavam manter a ordem moral, na qual havia proibições como: embriaguez, prostituição, roubo, etc.

Todo tipo de comportamento que pudesse ser reprimido para que não houvesse a necessidade de atuação do poder judiciário nas comunidades inglesas da época, era suprimido, ou seja, a vigilância que ali existia era como uma forma de autodefesa e, diante dos desvios considerados imorais para a sociedade, aplicavam-se penalidades autônomas, fora do sistema judiciário. Contudo, no decorrer do século XVIII, outros grupos influentes da sociedade se apropriam desse modelo de grupo de defesa moral e que vão passar a reforçar o poder da autoridade penal, diferente da autodefesa que era proposta anteriormente. Daí surge “um mecanismo de estatização dos grupos de controle” (Foucault, 2006, p. 93).

Ao evidenciar como a moralidade se transforma em penalidade, Foucault (Foucault, 2006, p. 93) também evidencia que grupos economicamente dominantes (aristocratas e ricos) utilizavam desse discurso para obter um suporte político através da criação de novas leis, a partir disso, fica evidente que as leis passam a ter uma função penal disfarçada de moral. O poder centrado nas mãos da classe dominante passou a ser exercida sobre os indivíduos das classes populares, se tornando um instrumento de poder de ricos sobre os pobres.

Na sociedade disciplinar, a vigilância das ações dos indivíduos acontece de forma incessante, e se torna possível com a materialização do conceito utópico de *Panopticon*²⁷, proposto por Jeremy Bentham²⁸. Toda essa vigilância é executada por alguém que exerce algum tipo de poder nas relações com o indivíduo que está sendo monitorado e a finalidade é controlar as mais ínfimas ações de alguém. Essa vigilância acontece apoiada na norma, “em termos do que é normal ou não, do que se deve ou não fazer” (Foucault, 2006, p. 88).

É através da “disciplina” que o poder passou a atuar na sociedade. De acordo com Foucault (2014a, p. 167), “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de

²⁷ O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observa através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (Foucault, 2002, p. 87).

²⁸ Jeremy Bentham (1748-1832) foi um filósofo inglês e jurista teórico que chefiou um grupo de filósofos radicais, conhecidos como “utilitaristas” que pregavam reformas políticas e sociais, entre elas uma nova Constituição para o país. Frazão (2021). Disponível em: https://www.ebiografia.com/jeremy_bentham/. Acesso em: 20 jun. 2024.

um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”, isso quer dizer que, o exercício do poder disciplinar produz uma subjetivação nos indivíduos e que vai garantir ao poder o lugar onde este quer chegar sem que para isso seja necessário usar a força.

Dentre as técnicas do poder disciplinar, é possível encontrar a individualização, mas não para que a sua singularidade seja preservada e sim para que seja mais fácil de se instalar no sujeito. O poder disciplinar, segundo Foucault,

Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe é submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (Foucault, 2014a, p. 167).

Este tipo de poder não é do tipo do poder soberano, no qual a força e a violência são tomadas para marcar aquele que, de alguma forma, se desviou do prescrito. Lôbo (2017) aponta que, até o fim da Idade Média, a aplicação da pena ao infrator incidia sobre seu corpo como forma de sanção. A autora descreve um exemplo que serve para ilustrar a forma com que a marca dessa modalidade de poder se exercia, então “Se o crime fosse roubo, teria as mãos amputadas, sendo assim possível identificar o tipo de delito praticado” (Lôbo, 2017, p. 56) e, segundo Foucault (2015, p. 09), “[...] o poder que impôs a pena e, com essa pena, deixou no corpo do supliciado a marca de sua soberania. Na cicatriz ou amputação, visível não é apenas a culpa, mas também o soberano”. O corpo é onde seriam impressas toda a força e a violência que eram a base do poder do soberano.

O mecanismo do poder disciplinar atua para que não seja facilmente percebido e, com isso, sem a possibilidade de ser criticado ou combatido. É permeando em todos os níveis de relações que este poder vai agir e, de acordo com Foucault (2014) “é um poder modesto, desconfiado, que funciona ao modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado” (p. 167).

Mesmo que a atuação desse mecanismo disciplinador estivesse capilarizada na sociedade, através das relações, Foucault (2014, p. 167) destacou três instrumentos basilares que formavam o conjunto necessário para esta atuação, sendo eles “[...] o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é

específico, o exame”. De forma sumária, esses instrumentos permitiam o controle minucioso da sociedade e produziam a subjetividade dos indivíduos.

O primeiro instrumento, a vigilância hierárquica, funcionava como uma arte de vigiar, organizando os espaços de forma analítica e cada vez mais esquadrihados, dispensando sobre os indivíduos um olhar detalhado e um controle minucioso. Com isso, era possível observar, avaliar, medir qualidades e deficiências, no intuito de dominar. Essa vigilância contínua não precisa de um eixo principal, uma instituição específica ou ainda um representante, basta que os indivíduos se sintam observados ininterruptamente para que essa modalidade de poder tenha seu requerido êxito, conforme aponta, Foucault (2014),

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. 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 (p. 174).

O segundo instrumento utilizado, a sanção normalizadora, é exercida como uma prevenção daquilo que pode ser entendido como uma transgressão ao que fora estabelecido. Esse instrumento não tinha a intenção de executar uma penalidade, assim como nos códigos penais, mas anunciar aos indivíduos que tentavam burlar o que havia sido prescrito, que esses estavam saindo da norma e funcionava mais como corretivo do que punitivo. De acordo com Foucault (2014),

[...] funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). [...] Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferente do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (p. 175).

A penalização dos atos é que vai instituir a norma através de binômios bom e mau, normal e anormal, delinquente e não delinquente, uma vez que, “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (Foucault, 2014,

p. 179-180, grifo nosso). Ao normalizar, esse poder da Norma “funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (Foucault, 2014, p. 181).

Nesses dois dispositivos combinados: a hierarquia que vigia e esquadrinha e a sanção que normaliza e classifica, se estabelece o terceiro instrumento utilizado pelo poder disciplinar: o exame. Esse instrumento é que vai demonstrar ao poder, que seu objetivo foi alcançado, ou seja, é através do exame que se consegue identificar se os indivíduos que passaram pelo processo de subjetivação se constituíram em sujeito, uma vez que,

[...] o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos (Foucault, 2014, p. 183).

Mesmo que Foucault não tenha desenvolvido nenhuma pesquisa específica para a educação, identificou, dentre as instituições disciplinadoras, que “A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (Foucault, 2014a, p. 183). Isso quer dizer que, a educação institucionalizada moderna obteve a sua cientificidade, somente quando passou a exercitar o exame como instrumento de classificação.

Toda forma de exercício de poder estará ligada a uma forma de saber e isso pode ser observado na forma com que o exame é aplicado. Enquanto no poder do soberano, a presença do rei era uma demonstração da força do poder, ali o rei precisava ser visto como a hierarquia que vigia, na sociedade disciplinar, o poder não é personificado, não existe uma imagem na parede, por exemplo, que identifique o poder e como sua força está sendo exercida naquele local. Essa função de demonstração da força do poder será exercida através do exame. Segundo Foucault (2015, p. 183) “o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder”, uma vez que, é através da sujeição dos indivíduos ao exame que a força do poder se faz presente e “mostram seus efeitos – e por assim dizer em baixo-relevo – sobre seus corpos tornados exatamente legíveis e dóceis” (Ibid., p. 184), inaugurando uma era onde o indivíduo é examinado a todo instante e isso é o que vai limitar o objeto sobre o qual o poder vai investir. Isso demonstra que o poder, exercido

através do saber que desenvolveu as técnicas disciplinares, são capazes de produzir no indivíduo uma subjetividade específica, o sujeito uniformemente disciplinado.

A primeira formalização do indivíduo dentro das relações de poder foram os documentos advindos dos exames, “O exame faz também a individualidade entrar num campo documental” (Foucault, 2015, p. 185), ou seja, ao passar por uma série de exames, sejam eles médicos, pedagógicos ou militares, a esse indivíduo se atribuía um documento que certificava que o mesmo havia passado por certos procedimentos e isso que o qualificaria, selecionaria, iria dizer quem era esse indivíduo.

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. [...] Um “poder de escrita” é construído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. (Foucault, 2015, p. 185)

Essas técnicas de escrita, registros, processos, descrições, análises é o que permitiram liberar o homem enquanto um objeto epistemológico para as Ciências Humanas. Através de um sistema de exame e de documentação, é possível mapear a individualidade de uma pessoa e, com isso, desenvolver técnicas e ações muito bem definidas capazes de subjetivar esse indivíduo, conforme descreve Foucault (2015) “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado, retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (p. 187).

Isto posto, se nota que o poder passou a intervir com muito mais eficácia sobre esses corpos descritos e mensurados, uma vez que, através das descrições é possível mapear, esquadrihar, desenvolver técnicas de dominação. Sendo assim,

Essa descritibilidade é ainda mais marcada, porquanto é estrito o enquadramento disciplinar: a criança, o doente, o louco, o condenado se tornarão, cada vez mais facilmente a partir do século XVIII e segundo uma via que é a dos mecanismos de disciplina, objeto de descrições individuais e de relatos biográficos. Essa transcrição por escrito das existências reais não é mais um processo de heroificação; funciona como processo de objetivação e de sujeição (Foucault, 2014, p. 187).

Numa sociedade disciplinar, que faz com que o poder se torne cada vez mais anônimo e mais funcional, tendendo a individualizar cada vez mais aqueles a quem se exerce esse tipo de técnicas, se nota que os desvios são mais tomados como referências.

A criança, por exemplo, dentro desse sistema de disciplina, foi individualizada com mais empenho do que o adulto e, ao querer individualizar o adulto típico, ou melhor, que estabelece como um padrão aceitável, “[...] agora lhe é perguntado o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer” (Foucault, 2014, p. 188). Isso demonstra que a criança passou a ocupar um espaço de parâmetro para definir o que está em conformidade com a Norma.

Com isso, se viu a influência das ciências com o radical “psico” para definir os binários que passaram a se exercer na sociedade como forma de avaliar e classificar. Se viu também a transformação da individualidade, antes aconteciam através dos processos históricos, para o exercício de “mecanismos científico-disciplinares” (Foucault, 2014a, p. 189), tornando o homem um objeto calculável.

Foucault não desenvolveu nenhuma teoria ou análise mais aprofundada sobre a função da educação, contudo, o autor localiza na sociedade disciplinar a instituição educacional como sendo uma instituição capaz de vigiar e corrigir as ações dos indivíduos. Para Foucault (2006),

o controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo da sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. (p. 85-86).

Enquanto no poder do soberano o corpo ocupava o lugar de marcações para todos pudessem perceber a presença do rei, no poder disciplinar o lugar será de adestramento, sem coerções ou violência explícita, mas de forma contínua para que não se possa enxergar como essa imposição está sendo aplicada. Com isso, Foucault vai apontar para o nível que essa modalidade de poder visa atingir, ao mesmo tempo opera em massa populacional onde o sujeito pode ser visto porque foi dissecado em sua dimensão individual, refletindo o biológico na política, conforme aponta Carmo, “não se trata mais de disciplinar o corpo, mas de regulamentar uma vida populacional” (Carmo, 2021, p. 82-83).

Foucault demonstrou que no século XVIII foi se desenvolvendo na sociedade uma série de técnicas de poder disciplinar sobre o corpo que foi sendo individualizado, separado, alinhado e vigiado, tornando esse corpo totalmente visível e previsível. Contudo, foi na segunda metade do século XVIII que uma outra tecnologia de poder se desenvolveu, sendo que essa nova modalidade não excluiu a forma com que o poder disciplinar agia, mas “a modifica parcialmente”. Enquanto no poder disciplinar o corpo foi individualizado e adestrado, no poder “não-disciplinar” o corpo individualizado se massifica de forma com que as técnicas passaram a incidir sobre o homem espécie, culminando no que Foucault (2008b) denominou de “biopoder”, que é entendido como “[...] o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (2008b, p. 03).

Foucault apontou a diferença do poder do soberano, no qual tinha “[...] como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (Foucault, 1997, p. 128), isso quer dizer que a garantia de proteção do território e dos bens eram garantidos, assim como o direito de exigir a morte daqueles que não obedeciam às regras.

No biopoder “a existência em questão já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – de uma população” (Foucault, 1997, p. 129). É nessa modalidade de poder que será ancorada uma série de intervenções sobre a vida e todas as fases que essa possa ter. Foucault também apontou que o biopoder teve duas correntes de ação, por mais que pareçam ser dois pólos distintos, eles se interligavam numa espécie de “feixe intermediário de relações” (Foucault, 1997, p. 130).

O primeiro polo é o que Foucault (1997) classificou como sendo as “*disciplinas: anátomo-política do corpo humano*” (p. 130, grifo do autor), isso quer dizer que o poder disciplinar se valia de uma modalidade de biopoder, mas no nível do corpo máquina, no adestramento do corpo, para retirar deste suas aptidões, aumentando sua capacidade e docilidade, com técnicas de controle cada vez mais aprimoradas juntamente com instituições disciplinares voltadas para atingir tal objetivo.

O segundo polo, iniciando em meados do século XVIII, foi o que o filósofo definiu como sendo “*controles reguladores: uma bio-política da população*” (Foucault, 1997, p. 130, grifo do autor), e esses controles passaram a incidir sobre o corpo espécie. Com isso, identificou-se uma forte ligação do poder com o saber acerca das taxas de mortalidade,

natalidade, fertilidade, duração da vida, longevidade e todas as condições que permitiriam esse corpo espécie viver mais.

O biopoder não vai incidir apenas no indivíduo, vai operar para gerenciar toda uma população (Carmo, 2021). Ao incidir sobre a população, requer pensar em estratégias jurídicas, legislativas, institucionais, ou seja, um aparelhamento do Estado que ainda não havia sido requisitada.

Governar não se resume mais em obter recursos e aplicá-los nas demandas mais essenciais e nem voltar suas ações para garantir a segurança de seu território e população. Governar se torna o exercício de um poder que vai atentar-se para todos os acontecimentos, se apoiando em um saber que passa a regular a vida e voltado para estatísticas de natalidade, mortalidade, produção de bens e riquezas, enfim questões gerais que alicerçariam um governo.

Foucault recorre em *La Perrière* que, para definir que a finalidade do governo “é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (Foucault, 2006, p. 283). Isso demonstra que existe uma finalidade

específica para cada coisa a ser conduzida e nessa pluralidade de fins seria necessário utilizar de táticas diversas para alcançar os objetivos. Essas técnicas não estavam ligadas à violência e nem aos textos jurídicos, já que essas táticas se ligavam ao período anterior.

Na Modernidade, ser um bom governante é saber conduzir as coisas de forma com que alcance seus objetivos, ou seja, o saber político de conduzir os governados se instaurou como poder. A arte de governar não se estabeleceu isolada dos acontecimentos da sua época e, para esse panorama, Foucault (2006) descreve três acontecimentos que se desenvolveram na sociedade e que estruturaram a arte de governar:

[...] em primeiro lugar, a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século XVI ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial: aparecimento dos aparelhos de governo; em segundo lugar, esteve ligada a um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram a partir do século XVI e que adquiriram toda sua importância no século XVII: essencialmente o conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi denominado de estatística, isto é, ciência do Estado; em terceiro lugar, esta arte de governar não pode deixar de ser relacionada com o mercantilismo e o cameralismo (p. 285)

Esses acontecimentos demonstram que os saberes que se desenvolveram nesse período foram cruciais para a cristalização do poder pois, sem o aprimoramento da estrutura governamental e sem o desenvolvimento da ciência do Estado e a estatística, e

sem a superação dos modos comerciais, saindo do feudalismo e a estruturação do mercantilismo, essa arte de governar não encontraria as justificativas para uma Razão de Estado. Foucault (2006) ainda nos adverte que essa razão não deve aqui ser entendida na sua forma pejorativa, mas na sua positividade e plenitude “o Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; o Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo” (Foucault, 2006, p. 286).

A partir de meados do século XVIII, a família, que até então era um modelo de gestão passa a ser um equipamento, pois era através dela que se podia alcançar os objetivos do governo, como salienta Foucault (2006) “A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população e como instrumento fundamental” (p. 288). Reconhecer a família enquanto um instrumento foi uma das táticas utilizadas nessa arte de governar, uma vez que, ao controlar a família, seja através da religião ou dos saberes, era possível alcançar os objetivos nas dimensões sociais, como por exemplo, casamentos, procriação, etc.

Essa emergência da população significa que ela passou a ser considerada como parte de uma estratégia de governar e, ao mesmo tempo, passou a existir consciência dela como sujeitos que têm necessidades e aspirações e assim ela se reconheceu, mas essa população, dotada de consciência, não se reconhece nesse processo como objeto do governo,

A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (Foucault, 2006, p. 289).

Esse refinamento da arte de governar, com técnicas minuciosas, onde os gerenciamentos de riquezas e da população, entrelaçados à segurança territorial constituiu-se num saber que, a partir do século XVIII, foi remodelado de uma arte de governar para uma ciência política. Com isso, espera-se que com essa tecnologia o sistema de governo tronar-se “ainda mais agudo que antes” (Foucault, 2006, p. 291).

A disciplina não foi eliminada desse processo, pois se entendia que, através das instituições disciplinares era possível gerenciar as pessoas que estavam nesses locais.

Esse gerenciamento não se interessava apenas nos resultados globais, também passou a gerenciar no nível do particular de cada indivíduo. De acordo com Foucault (2006), “Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente” (p. 291), isso quer dizer que, a população passou a ganhar uma notoriedade, mas o indivíduo não deixou de ser capturado e todas as suas ações precisariam estar alinhadas com os objetivos do governo.

De forma a operacionalizar o biopoder, passou a se desempenhar sobre a população diversas táticas que capturassem todas as etapas da vida do indivíduo, assim, passou a se desenvolver a biopolítica. No livro *Em defesa da sociedade*, Foucault (2005)

apontou a Medicina como a principal ciência da Modernidade, capaz de estabelecer a norma na sociedade. Para o filósofo, “A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (p. 302).

No livro *Microfísica do poder*, Foucault (2006) se refere à “Medicina Social” (p. 79) que cuida do corpo social. Segundo Foucault, a sociedade passou a ser controlada através do controle do corpo, não apenas por ideologia, mas “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política” (Foucault, 2006, p. 80).

De forma complementar, no livro *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999) apontou uma nova técnica de poder que se diferenciava da disciplina, tão requerida até o século XVI. A partir do século XVII, apareceu uma outra tecnologia de poder, sem deixar de operar pela disciplina, mas uma espécie de refinamento “[...] que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente” (Foucault, 1999, p. 289). Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar, ela passou a outro nível que, além de operar no corpo (e agora não apenas sobre o corpo), passou a operar a vida, contudo, não é a vida no sentido corpo, mas no que se entende como viver, na tentativa de reger a multiplicidade de indivíduos enquanto um grupo, porém redundando em corpos individuais aos quais fosse possível aplicar a vigilância, o treinamento, a utilidade e, caso necessário, a punição.

Essa nova tecnologia decorrente do poder disciplinar, Foucault (1999) chamou de “anátomo-política” do corpo humano, que tinha como função a formação de uma massa global de indivíduos que fossem afetados por processos de conjunto próprios da vida, “como o de nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (Foucault, 1999, p. 289).

Neste mesmo livro, Foucault (1999) apontou que, no final do século XVIII, instaurou-se uma nova modalidade de exercício de poder, ainda mais refinada que a

anátomo-política, essa nova tecnologia o filósofo denominou de “biopolítica da espécie humana” (p. 289). Foucault também apontou que “São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos” (p. 290) que foram os primeiros saberes e objetos de controle que a biopolítica passou a intervir.

O que estava em jogo não eram os índices de natalidade, mortalidade ou longevidade enquanto um parâmetro para estabelecer a normalidade, o que estava em voga era o estabelecimento de endemias que eram capazes de subtrair as forças do ser humano, diminuir o tempo de trabalho, diminuir a energia da mão de obra, aumento dos custos tanto pela diminuição da produção, como também pelos tratamentos dispensados aos trabalhadores (Foucault, 1999). O que se viu foi a mudança de função da Medicina Moderna, sendo que “[...] agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado de higiene e de medicalização da população” (Foucault, 1999, p. 291).

Foucault atribuiu à biopolítica a função de regulamentação da vida que, através do poder contínuo e alicerçado no saber científico, que consistia em “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 1999, p. 294). Outro ponto importante que o filósofo apontou é que o poder passou a se preocupar menos com o fazer morrer e passou a se empenhar em fazer viver e no modo de viver, ou seja, no “como” da vida a fim de aumentar a vida diminuindo acidentes, doenças incapacitantes, possíveis deficiências, etc. Além disso, tanto os mecanismos disciplinares quanto os mecanismos regulamentadores se articularam para induzir comportamentos, tais como sistemas de seguridade social, regras de higiene, pressões sobre a sexualidade, ou seja, os modos de procriação e até mesmo “os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade, etc.” (Foucault, 1999, p. 300).

Para ampliar a forma de compreensão de como a infância foi capturada pelo biopoder, a seguir se discutirá como a biopolítica, através do dispositivo da governamentalidade, passou a intervir na infância. Aliado ao saber pedagógico, na Modernidade, a escola se tornou o lugar de excelência para se pensar a infância.

3.2. A captura da infância

Compreender as formas que o poder passou a se estabelecer na sociedade auxilia no entendimento da forma que a criança passou a ser governada através de um estatuto

próprio que, pelo qual, se passou a circunscrever o que é ser esse objeto dos discursos. Após refletir sobre a conceitualização foucaultiana acerca da história da articulação entre o poder e o saber na Modernidade, nesta seção se discutirá como a infância passou a ser capturada, fazendo com que a criança se tornasse alvo de um governo e produzindo, assim, a subjetividade infantil.

Sendo assim, a maneira pela qual a ideia de infância vem sendo produzida e mobilizada na Modernidade, a partir de uma preocupação com o corpo da criança, requer o estabelecimento de um vínculo desse corpo enquanto um objeto que passou a ser tomado como um dispositivo. Ao desenvolver a formulação sobre o que seria um dispositivo, Foucault (2006) descreveu como sendo:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (p. 244).

No livro *História da sexualidade – a vontade de saber* (1997)²⁹, observa-se que para Foucault, a partir do século XVIII, passou a se operar uma pedagogização do sexo das crianças e, ao desenvolver uma análise sobre isso, é possível compreender como um dos resultados de um longo processo de investimentos no corpo. As reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII passaram a estabelecer sobre o corpo da criança e qualquer gesto sexual ou afetivo como imoralidade, estabelecendo uma normalização dos comportamentos e que teria que ser combatido, entre outras formas, por meio da educação.

Foucault (1997) apontou que o período das Reformas Religiosas dos séculos XVI e XVII tiveram um interesse em silenciar o corpo e qualquer relação com o sexo, produzindo uma arquitetura de controle e vigilância. Adiante, no século XVIII, passou a se considerar a existência da sexualidade nas crianças. Para o filósofo, esse discurso representa uma vontade de saber sobre o sexo da criança, na verdade, é considerado um condicionamento, ou seja, aquilo que é dito e o que não é dito sobre o sexo entra em um regime de verdade.

²⁹ Originalmente publicada em 1977.

Através de uma rede complexa de poderes e saberes, se possibilita o controle do que dizer e quem irá dizer. Trata-se, portanto, da colocação do sexo em um determinado discurso, no qual o saber científico passou a estabelecer como verdadeiro e, assim, proferido por especialistas que conduziram a educação das crianças na Modernidade.

O sexo não foi o único investimento discursivo sobre a criança, essa foi a porta de entrada para que um interesse oportuno sobre outras áreas da criança passasse a ser objeto de conhecimento, como por exemplo seu desenvolvimento, seu pensamento, etc. Ariès (1986), ao indicar os dois sentimentos ofertados à criança, a paparicação e a exasperação, foram impulsionados pelo olhar sobre o corpo e sobre o sexo da criança e possibilitaram o surgimento de diversas práticas discursivas para definir o que é ser criança, o que é infância e toda a sua forma de pensar, agir, conhecer, etc., definindo-lhe um estatuto.

Delinear a trajetória dos discursos sobre a infância é uma tarefa trabalhosa e imprecisa, da mesma forma como se constituiu esse sentimento moderno de infância. Envolto em um viés de direitos e respeito às crianças, o discurso moderno versa que a ela,

deve ter respeitados e garantidos seus direitos. Benefícios foram distribuídos a esta locução, criando todo um conjunto de normas nas relações adultos-crianças, sentimentos de piedade e ternura, amor materno/paterno-filial, teorias científicas, saberes profissionais, poderes ensejadores de responsabilidades e de experiências, uma certa política da verdade: produção pródiga, economia abundante de discursos sobre a infância, implicados por interesses que lhes deram sustentação, por silêncios e estratégias que apoiaram e atravessaram sua discursividade (Cerisara, 2004, p. 25-26).

De acordo com Naradowski (2001), durante o período Moderno, a infância deixou de ser o “resíduo da vida comunitária” e a criança começou a ser entendida “[...] como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção” (p. 27). Isso quer dizer que, essa mudança de estatuto sobre a infância, permitiu que fosse desenvolvido todo um aparato de governo desse ser, seja através de instituição familiar, religiosa ou educacional. Essa mudança da cultura ocidental moderna sobre a criança também foi capaz de operar uma “transformação nas crenças e práticas nas quais a produção do discurso pedagógico vai ocupar, [...], um significativo lugar tanto na produção da transformação como no plano das conseqüências [sic] que esta acarreta” (Ibid., p. 29).

A partir do momento em que a criança se tornou um grupo estratégico de intervenção, por meio do dispositivo da sexualidade, passou a se produzir sobre ela uma

série de regimes heterogêneos de verdade e de práticas que passaram a definir o que é ser e ter uma infância. De acordo com Moruzzi (2017),

Diz-se que o dispositivo é a rede que se forma entre diferentes elementos, e que essa rede é composta por linhas de visibilidade e de enunciação, por linhas de força e de subjetivação. Essas características do dispositivo são apresentadas por meio de diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas (p. 297-298).

Os esforços dos agentes disciplinadores dos corpos das crianças, contribuíram para delinear e constituir os sujeitos infantis. Com isso, diversos saberes passaram a instituir regimes de verdade e, assim, estabeleceram uma pedagogia e uma ciência da infância que, por sua vez, passaram a regulamentar e normalizar a população infantil, tendo como função preservar essa espécie: a criança.

Ao buscar por uma definição de infância nos dicionários de língua portuguesa³⁰, é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, de zero aos doze anos de idade. No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990 (Brasil, 1990), criança é a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e, adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos. Na etimologia da palavra, oriunda do latim, infância tem um sentido mais estreito e significa a incapacidade de falar – essa percepção é atribuída ao período denominado primeira infância e se estende até por volta dos sete anos, onde se espera que a criança passaria por uma aquisição da razão.

Kuhlmann Jr. (2015), buscou traçar a infância como um acontecimento complexo, no qual não é possível considerar a criança isolada, para isso,

É preciso considerar a infância como uma condição de criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhece-las como produtoras da história (p. 30).

Para Kramer (2006), no senso comum, o termo criança é tomado como uma oposição ao adulto, e a maturidade é um fator chave que diferencia esses dois períodos

³⁰ INFÂNCIA. **Significados**, 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

da vida, crianças e adultos. Contudo, é necessário considerar que se confunde o que é ser criança com a natureza infantil, esta, entendida como “concepção abstrata da infância” (p. 16).

É notório que a criança sempre existiu enquanto um ser biológico, contudo, não existiu em nenhum outro período histórico a visibilidade que este ser adquiriu na Modernidade, enquanto objeto de conhecimento e de discursos. A entrada da criança nos enunciados verdadeiros é recente, uma vez que, é na modernidade que o humano emerge para o conhecimento, de forma ambígua, ao mesmo tempo sujeito que conhece e objeto de conhecimento.

Ariès (1986), na obra *História social da criança e da família*, elucidou a nova forma de compreender a infância, que sai de uma perspectiva apenas biológica e passa a ser vislumbrada como um fato cultural. Para Bujes (2000),

O mérito de Ariès, em que pesem as críticas que lhe possam ser feitas, está em mostrar que mudaram as atitudes e os sentimentos diante das crianças e que tais mudanças acabaram por se incorporar às mentalidades, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especificamente, para dar a esta fase da vida humana um destaque até aí jamais alcançado. (p. 27).

Essa transformação do lugar da criança na sociedade pode ser compreendida através da teorização foucaultiana, na qual o filósofo desenvolveu a ideia que, a partir do século XVII, novos raciocínios populacionais foram se consolidando e que, neste momento, a infância ganhou um outro lugar nas discussões, estabelecendo-se como mais um objeto a sofrer intervenções pelo poder. Isso quer dizer que a relação entre adultos e crianças se modificou porque, a partir de então, a sociedade passou a ser organizada sob bases diferentes, onde o poder passou a conduzir uma complexa relação de dispositivos garantindo a condução da massa populacional, sem deixar de lado o controle individual.

Não seria possível desempenhar ações de modo a conduzir o indivíduo e a população sem a governamentalização do Estado. Contudo, ao mesmo tempo que o

Estado governa, também é governado, ao mesmo tempo em que se admite que o poder lhe é interno, também lhe é externo, definindo o que é competência desse Estado e seus limites, definindo o que é público e o que é particular.

As profundas transformações decorrentes do advento da modernidade, também atuaram sobre questões governamentais, como por exemplo, na segurança. A partir disso,

“A ideia de segurança, de uma ‘sociedade de segurança’, trabalha com técnicas que nos dão a sensação de liberdade em meio a acontecimentos previsivelmente controlados (Carmo, 2021, p. 85). Isso quer dizer que o Estado passou a desenvolver ações de governo sobre a população e, aqui, ressalta-se a importância de compreender o termo governo designando como

a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo da criança, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas as formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...]; porém, do lado deste modo de ação singular [...] que é o governo (Foucault, 1995, p. 244).

Essas ações de governar os indivíduos são técnicas do mecanismo de regulamentação, que passaram a intervir na vida das pessoas. Foucault (2008a), apontou que é através dos saberes e das instituições que a biopolítica passou a ser exercida de forma cada vez mais ampla sobre as pessoas, principalmente, sobre a vida e a morte, garantindo a vida, a existência. Com técnicas cada vez mais incisivas e anônimas, o objetivo dessa tecnologia é tentar extrair dos corpos sua máxima eficiência, por mais tempo de vida útil.

Os saberes, no exercício do poder disciplinar, voltavam-se aos corpos para os colocarem à serviço do poder mantendo esses corpos vivos, adestrados e potencializados, enquanto no biopoder, o saber que desenvolveu a biopolítica passou a incidir sobre a manutenção desses corpos controlando-os e aumentando cada vez mais sua produtividade. Sendo assim, o saber e o poder passaram a intervir nas áreas “[...] da natalidade, da mortalidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio” (Foucault, 1997, p. 292).

Foucault (1996) também apontou que as técnicas utilizadas pela economia política não foram substituídas das técnicas do poder soberano e que devem ser compreendidas como um refinamento, uma superação daquilo que estava em curso e que, “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (p. 291). Isso quer dizer que existe um movimento do poder, que inicia seu processo no século XVI e se

consolida no século XVIII e que, até o momento não foi superado, uma vez que ainda não se desmembraram essas três correntes do poder.

Esse triângulo passou a ser a base na qual o poder conseguiu se estabelecer e se institucionalizar. Essa tática do poder de se estruturar através do Estado, com sua racionalidade política e, a partir de questões governamentais, passou a direcionar ações de controle, caracterizando aquilo que Foucault (2006) chamou de governamentalidade, na qual,

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (p. 291-2)

Diante desse conjunto de características que Foucault apresentou, é possível observar que o fenômeno da governamentalidade se estabeleceu após o saber político, juntamente com o aparelho do Estado, suas leis, dispositivos de segurança e instituições sociais, e passaram a formar uma força que se constituiu para o controle da população, mas não em sua forma generalizante, buscou agir no plano individual podendo, assim, atingir seus objetivos.

Diante disso, é possível perceber o esforço que o poder desempenhou na sociedade moderna para se institucionalizar, fazendo com que o Estado pudesse lhe servir como um aparato de sustentação. Mesmo servindo de sustentáculo, nem o Estado nem as instituições, muito menos as leis ou programas desenvolvidos são a personificação do poder. O poder é um exercício que, na Modernidade, passou a se utilizar das instâncias acima citadas para se estabelecer na sociedade através das relações, ou seja, sem as relações pessoais o poder não consegue se estabelecer. Isso possibilitou ao poder a desenvolver “todo um conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas” (Veiga-Neto, 2015, p. 51). Toda essa tecnologia de conduzir condutas tem como efeito a subjetividade.

Com essa estruturação de governo sobre a população, os diversos campos do saber passaram a ter grupos de pessoas como campos de atuação, definindo seus limites e contornos e estabelecendo intervenções cada vez mais aprofundadas. Aqui se priorizou identificar qual foi o saber que foi legitimada para o governo da infância. De acordo com Cerisara (2004),

Ao lado do dispositivo de familiaridade, a Época Moderna implementou também a escolarização abrangente da sociedade ocidental, direcionando essas duas práticas sociais para, entre outros efeitos, constituir a infância. Os poderes e os saberes efetivados pelo dispositivo de infantilidade fizeram com que a Pedagogia, cada vez mais concebida como uma disciplina cientificamente orientada, se encarregasse dessa tarefa política (p. 189).

Para compreender como o saber científico, acoplado ao poder, passou a definir a infância enquanto um campo de atuação e intervenção, através do dispositivo da governamentalidade, a seguir, se discutirá como se atribuiu à Pedagogia moderna, essa razão política de melhor conhecer para melhor governar.

3.3. O governo da infância através da Pedagogia

Mesmo que Foucault não tenha tomado a escola como objeto central de suas pesquisas, “[...] ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar” (Gore, 1994, p. 13). E a criança moderna, envolvida num discurso e tendo a educação formal como instituição de legitimação do poder, surge como mais um elemento a ser governado.

Para Araújo (2007), a Modernidade foi o período em que a descoberta de possibilidades do ser humano se consolidou e que,

[...] os saberes que vieram e vêm se estruturando sobre a individualidade da criança, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de desenvolver as suas potencialidades em vista do seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade (p. 183).

Contudo, para esse novo elemento dos enunciados – a criança, se desenvolveram formas de intervenções e que adquiriram um estatuto próprio, algo que definisse o que era e como era esse ser, algo até então desconhecido. No conhecido artigo intitulado

Maquinaria Escolar, Varela e Alvarez-Uria (1992) discorreram sobre as diversas formas de se conceber a infância através dos tempos, desde uma indefinição do termo mais adequado, passando pelo debate sobre qual melhor momento de se iniciar uma educação institucionalizada e, ainda, sobre a aprendizagem de uma fé e uma moralidade. Para esses autores,

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germes dos vícios e das virtudes no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 70)

Com isso, é possível perceber que a infância, desde que passou a ocupar um lugar nos discursos modernos, sempre foi um lugar de intervenções, seja na dimensão do corpo ou na dimensão da moralidade, configurando uma etapa da vida que precisa ser moldada. Esse corpo infantil e a sua forma de pensar passaram a ser objetos da ciência, sendo detalhadamente monitorados e de onde se define o que normal e desejável para essa etapa da vida. Para Bujes (2000),

A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tornam um objeto “conhecível”, sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo da criança constitui, a partir do século XVIII, um foco do poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso (p. 30).

Através de um saber específico, legitimado pelo poder, o discurso científico-pedagógico passou a objetivar a infância definindo-a, delimitando-a, circunscrevendo-a dentro dos limites do que é ser criança, através de um enunciado que coloca todas as formas plurais de ser criança dentro de uma forma única de ser e que as instituições possibilitaram que esse enunciado ganhasse ressonância na sociedade, operando para o poder numa espécie de engrenagem na maquinaria de produção de subjetividades. Segundo Foucault (2014),

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 31).

Isso demonstra que a criança passou a ser definida e a ter seu estatuto através dos saberes que a atravessam, desconsiderando suas formas plurais de estar e perceber o mundo. Nesse jogo de poder-saber, a Pedagogia moderna também emerge e, segundo Resende (2015),

como uma campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam à práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (p. 130).

Narodowski (2001), que desenvolveu pesquisas sobre infância, poder e pedagogia apontou para o poder que a Pedagogia moderna desempenhou no governo da infância. Segundo o autor, “A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos os seus cuidados e a fonte de boa parte de suas preocupações (Id.: 21). É através da Pedagogia que é atribuída à infância seu conceito inicial, um lugar próprio para intervenção, pois é essa ciência que, revestida de discursos que versam sobre uma infância que precisa de um direcionamento, uma educação e uma acumulação de conhecimentos, mas que desempenha ações que visam garantir a normalização da infância. Sendo assim, “A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de educar e reeducar na escola” (Narodowski, 2001, p. 21).

Um saber específico produzido, mediante métodos e técnicas que se desenvolvem de forma sistematizada e institucionalizada, visa se consolidar e passa a ser legitimado

como único, como “soberano” e que, através de mecanismos disciplinares e de controle, onde se esquadrinha a criança, a conhecendo cada vez melhor e, assim, é possível desempenhar formas de governa-las cada vez melhor. Para Larrosa (2017),

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (p. 230).

Essa nova roupagem que a Modernidade conferiu à infância, com toda uma cientificidade subjacente à condição biológica, passou a ser compreendida e explicada como um lugar diferente do adulto, um lugar de inocência e que requer cuidados e proteção. Para Narodowski (2001), “[...] a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção” (p. 27).

Narodowski (2001) também apontou para o surgimento de um novo núcleo: “a família” (p. 28), que é o espaço onde se passou a desempenhar amor, cuidado e proteção para com a criança. Isso fez com que uma nova característica fosse atribuída à criança: “a dependência pessoal” (Ibid., p. 29). Essa nova forma de conceber a infância - a infância moderna - e as práticas sobre esta, foram os elementos que o discurso da Pedagogia moderna passou a se ocupar.

O estatuto infantil que passou a diferenciar a criança do adulto, também passou a conduzir algumas das condutas dispensadas para ela. De forma a ser protegida e resguardada, de tudo o que o mundo dos adultos pudesse lhe conferir possíveis perigos, passou a orientar que a criança requeresse uma orientação e que seus voluntarismos tivessem que ser guiados e suas tendências direcionadas. Com isso, emergiu a necessidade de um lugar que pudesse desempenhar ações que orientassem e direcionassem essas crianças, assim surge a instituição que caracteriza de melhor maneira a modernidade: a escola. De acordo com Larrosa (2017),

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (p. 241).

Esse discurso, envolto por um solo fértil que é o conhecimento científico, germinou e a escola passou a ser a instituição de referência para orientar a criança através “de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas à produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população” (Resende, 2015, p. 131), isso quer dizer que a escola se tornou, na Modernidade, o lugar de excelência para gerir a população infantil.

A educação escolarizada se tornou o lugar que visa amalgamar todos os ideais de libertação. As ideias do Iluminismo, pensadas inicialmente no século XVII, ganham ressonância na sociedade através da escola. A educação de massas vai além de ensinar os conteúdos, a gramática e os cálculos, ela vai imprimir no tecido social todo um conjunto de ideias que, tomadas como naturais, não são questionadas e nem se vislumbra uma possível saída. Para Silva (1995),

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismos, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, do nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torna-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência (p. 245).

Essa instituição moderna - a escola, passou a desenvolver naturalmente um conjunto de técnicas que tem como função desenvolver e legitimar o discurso sobre a infância moderna. A escola, com seu conjunto próprio de funcionamento, se insere na

sociedade para antever os resultados de uma conduta infantil. De acordo com Cerisara (2004),

Entre algumas de suas linhas invariáveis, ao lado das dissimilaridades regionais, nacionais ou locais, a escola - com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos - produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional (p. 189).

Através da educação é que sucedeu o processo de governo da infância, conforme aponta Veiga-Neto (2015), “[...] governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma³¹ que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis” (p. 55). Isso quer dizer que, ao desempenhar uma série de intervenções sobre o corpo infantil, é pretendido a sujeição desse indivíduo, garantindo a produção da subjetividade infantil moderna.

Trata-se, então, de uma forma de exercício de poder, na qual essas ações vão influenciar sobre as ações dos outros, como uma forma de governo que se exerce com táticas e procedimentos específicos, visando governar a população. Essa administração da população tem o indivíduo como instrumento, intervindo em cada indivíduo, de maneira particular, é possível intervir ao nível do conjunto e isso é a governamentalidade.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de

³¹ Em termos foucaultianos, a palavra “alma” não se vincula a alguma instância metafísica, espiritual, psíquica, mas se vincula com os efeitos de sujeição. Para Foucault, “não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto do saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (Foucault, 2014, p. 33).

governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes (Foucault, 2008, p. 143-144).

Esse modelo moderno de escolarização se firmou como um aparelho de governo de crianças, uma vez que funciona com regras próprias, normalizações, exames e classificações que delimitam as ações das crianças, transformando essas em alunos e que passam a ter suas condutas pautadas pelas regras do governo pedagógico. Segundo Narodowski (2001),

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar (p. 23).

Isso quer dizer que o saber pedagógico é capaz de transformar a criança, legitimado pelo poder através da instituição escola. Nesse espaço, voltado para o governo de crianças, elas passam a ser alunos e essa ação é uma estratégia de governo. O aluno se torna, ao mesmo tempo, instrumento e condição para o governo da população e “Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está sendo gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (Veiga-Neto, 2015, p. 56). Diante disso, é possível reconhecer, através dos modelos de governo e de instituições que operam a governamentalidade, o tipo de modelo social que está sendo encampado.

A Pedagogia enquanto ciência, materializada na instituição escolar, está na base daquilo que Foucault chamou de sociedade disciplinar, base do mundo ocidental contemporâneo. As sociedades disciplinares foram as responsáveis pela individualização do poder, pelo processo de subjetivação que, ao mesmo tempo, permitiu a autotematização do humano, com o aparecimento das ciências humanas, e o estabelecimento de novas formas de convívio social e de relações de poder, onde a dominação é introjetada por cada indivíduo. Essa introjeção cria uma ilusão de liberdade e autonomia, pois cada um de nós é supostamente responsável por suas escolhas: o que, quando e como comprar, em quem votar, por exemplo (Gallo, 2004, p. 94).

Conforme apontou Gallo (2004), a escola enquanto instituição e a Pedagogia enquanto ciência, formam as engrenagens de uma governamentalidade, que se apoiam e esses exercem em uma liberdade, garantindo a manutenção do poder, porque não se localiza facilmente as forças de dominação.

A partir do século XVI, a escola com contornos modernos foi sendo implementada e difundida por todo o Ocidente, porém, é no século XX que isso foi acelerado. De forma cada vez mais incisiva, a obrigatoriedade escolar foi sendo imposta, fazendo com que a população infantil se tornasse obrigatoriamente escolarizada. De acordo com Veiga-Neto (2000),

Pode-se dizer, em termos muito resumidos, que a escolarização de massas surgiu de montagens e combinações contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que envolveram vários elementos de natureza muito diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilâncias, interdições, avaliações sistemáticas, etc. (p. 190-191).

Diante do exposto, se conclui que o poder disciplinar que era um exercício de poder dominante até o século XVIII, que passou por uma transmutação e transformou-se em biopoder. Essa nova forma de exercer o poder, resguardando a vida do indivíduo, para que se pudesse exercer sobre ela um poder regulador foi a grande mudança ocorrida entre esses dois tipos de poder. Isso não quer dizer que este substituiu aquele, mas que, em alternância, os dois operam na sociedade. A partir do momento em que surge novas formas de pensar o ser humano, através das Ciências Humanas, ou seja, a partir do momento em que passou a se racionalizar a vida enquanto espécie, se possibilitou estabelecer um estatuto para regular esse novo ser que é a criança.

Só existe a criança porque existe uma ciência, a Pedagogia Moderna que estabeleceu esse regime de verdade. Só existe a Pedagogia moderna porque se possibilitou a emergência das Ciências Humanas, através da mudança de racionalidade ocorrida no século XVIII com a propagação dos ideais do Iluminismo, ocorrido na Europa e com mais ênfase na França. O biopoder só foi possível porque existiram ciências capazes de transformar o ser humano em objeto e assim esse tipo de poder pôde ser exercitado na sociedade.

De acordo com o Marzola (1995), a possibilidade de pensar na educação de massas surge no contexto das transformações sociais e políticas do final do século XVIII e início do século XIX. Com isso, a educação de massas se insere nesse processo como

uma ferramenta fundamental para a formação dos cidadãos e a regulação das populações. Segundo Popkewitz (1994, p. 187), “A escola era uma forma institucional para resolver os problemas da administração social e de educação, produzidos por múltiplas transformações”. Nesse contexto, o surgimento das escolas públicas e obrigatórias representa um movimento estratégico do Estado para disciplinar e normatizar a sociedade, garantindo que os indivíduos sejam moldados de acordo com as necessidades e interesses do poder estatal.

Esse processo de escolarização de massas, nos moldes apontados por Veiga-Neto (2000), se estabeleceu no contexto brasileiro com mais notoriedade a partir de 1960 e, com um conjunto de legislações específicas para a Educação Infantil que passaram a definir a forma com que os gestores deveriam conduzir administrativa e pedagogicamente o trabalho com crianças tão pequenas. Buscando compreender como a educação de crianças brasileiras passou a operar uma governamentalidade específica sobre a população infantil, na próxima seção será realizada uma análise histórica sobre as formas de governo da criança através dos marcos legais instituídos no Brasil que, inscrito no princípio de uma racionalidade neoliberal e de gerenciamento do Estado, os documentos se inclinaram para a governamentalidade produtora de uma subjetividade específica.

4. GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA

Esse capítulo tem como intuito analisar qual o tipo de governamentalidade³² que passou a ser exercida sobre a criança da Educação Infantil no Brasil, partindo da hipótese que, no país, vem se desenvolvendo um tipo específico de governo: a governamentalidade democrática. Para isso, a pergunta norteadora para esta parte da pesquisa é: O que quer o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), enquanto uma das formas privilegiadas de governamentalidade operada pelo Estado?

Para responder essa pergunta, esta seção está subdividida em 3 partes, a primeira, para retomar a teorização foucaultiana sobre biopolítica e governamentalidade, conectando essa conceitualização com as mutações do governo da infância no Brasil e sua escolarização; na segunda parte é discutido como a criança emergiu para o *status* de pequeno cidadão a partir de dois marcos legais que passaram a vincular infância e educação escolarizada através da biopolítica até chegar no RCNEI/1998 que, mesmo não sendo uma lei, serviu como um guia que orientou as instituições de E. I.; na terceira seção, é analisado se existe uma possibilidade de resistir à cidadania de cunho neoliberal que vem sendo imposta nas últimas décadas, pensando a partir da formulação foucaultiana sobre o cuidado de si.

A analítica que Foucault fez acerca dos diferentes modos de constituição do sujeito na Modernidade, sobretudo nos cursos de 1978 (Segurança, Território e População) e em 1979 (Nascimento da Biopolítica) se refere aos Estados europeus

³² No livro *Microfísica do Poder* (1979), Foucault desenvolveu a forma como que foi constituída a governamentalidade, através de análises de alguns dispositivos de segurança. Para isso, o filósofo articulou três elementos constitutivos dessa maneira de conduzir as condutas, que são: I – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança; II – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; III – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Foucault, 2006, p. 291-291).

modernos. O filósofo mostrou a forma progressiva de transformação do Estado, antes baseado em uma maquinaria da soberania que passou a ir na direção de um Estado administrativo, no qual a tecnologia disciplinar vigorou e este, por sua vez, se transformou em Estado de governo, que se articulou em torno do biopoder. Segundo Gallo (2017, p. 85) isso levou Michel Foucault “[...] a afirmar que o processo de governamentalização do Estado foi mais importante do que o processo de estatização da sociedade”.

A consolidação do biopoder só foi possível através da prática de governar as pessoas e esse governo se orienta para o controle populacional e para o governo deste novo corpo social que se formou. Para Foucault (2005),

As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com seu corpo. Não exatamente com a sociedade que se lida essa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (p. 292-293).

Esse modelo de Estado pautado na biopolítica dirige-se a uma população para governar as pessoas “não como súditos submetidos a um poder central, mas indivíduos que participam de modo ativo da produção da vida coletiva” (Gallo, 2017, p. 86). Na Europa, esse Estado governamentalizado biopolítico se consolidou, segundo o autor supracitado, “como o Estado democrático moderno” através de um longo processo de construção histórica envolvendo diversos tipos de tecnologias de poder. Tentar desenvolver qualquer análise sobre os modos de subjetivação que o Brasil passou a desenvolver, requer de antemão considerar as diferenças da formação social entre a Europa e o Brasil.

A constituição do Estado governamentalizado brasileiro só pode ser considerado a partir do século XX, uma vez que, fruto de colonização, o país permaneceu por pelo menos 4 séculos ligado ao governo dos colonizadores. Contudo, foi a partir da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, é que se percebe um grande esforço em se desenvolver um Estado democrático, orientado para a afirmação dos direitos humanos e civis dos cidadãos, na construção de marcos legais e, sobretudo, “na construção de uma forma de governar nitidamente inscrita na biopolítica, no governo das populações, mais do que territórios” (Gallo, 2017, p. 86).

Nesse contexto de consolidação de cidadania, é a partir de 1980 que é possível apontar para um tipo específico de governamentalidade, tal como Gallo (2012) denominou como “governamentalidade democrática”. Para o autor,

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo de ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social (Gallo, 2012, p. 59).

Por mais paradoxal que seja, a governamentalidade democrática implica um controle social sobre as pessoas, através de uma complexa rede de trabalhos sobre essa população. De acordo com Revel (2005, p. 30), “[...] o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade em função de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado” e, ao mesmo tempo, promove uma capilarização do poder ao “instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência” (Id. Ibid., p. 30).

A governamentalidade passou a ser marcada por um conjunto de ações articuladas com a maquinaria de poder, que tem como objetivo exercer um controle dos indivíduos, através das investidas nas populações que esses indivíduos estão inseridos, fazendo com que esses acreditem serem cidadãos livres, participativos e peças do jogo democrático. Para Gallo (2017, p. 1506),

O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados. [...] ser governado não significa ser dominado, abdicar da liberdade; ao contrário, o governo é evidenciado como sendo, justamente, a forma de conduzir pessoas livres.

Sendo assim, é a partir dessa microfísica de uma governamentalidade democrática que se buscará compreender a emergência da criança e sua educação escolarizada no Brasil, através dos marcos legais.

4.1. Biopolítica e governamentalidade: A educação como força motriz da modernização

No Brasil, a história da Educação Infantil é marcada por uma série de evoluções legais e institucionais que refletem mudanças sociais, culturais e políticas. Através dos conceitos de governamentalidade e biopoder de Michel Foucault, podemos entender como o Estado passou a exercer o controle que regulou a vida das crianças e suas famílias ao longo do tempo.

De acordo com Kishimoto (1990), as ações voltadas para o cuidado de crianças brasileiras têm suas raízes no início da colonização portuguesa. Ao fazer uma investigação histórica, a autora encontrou nas cartas de Padre Anchieta endereçadas ao jesuíta Inácio de Loyola, em julho de 1554, menções sobre os orfanatos mantidos pelos jesuítas que serviam de abrigo para órfãos vindos de Portugal. Ao observar isso, José de Anchieta queria que tal ação fosse ampliada a fim de atender os filhos dos indígenas que, por causa da tradição de algumas etnias, acabavam sendo abandonadas.

Nesse início de dominação portuguesa, surge na Europa a Roda dos Expostos que se tornou o lugar de referência para o abandono de crianças, e eram vinculadas com as Santas Casas. Contudo, como apontado por Kishimoto (1990) o intuito era o de preservação da vida da criança, uma vez que, ao serem abandonadas, a Roda dos Expostos ampararia essas crianças imediatamente.

Ao analisar as motivações do abandono de crianças desde o século XVII, Kishimoto (1988) apontou que era de natureza variada, como econômicas, políticas e sociais. Outras situações também foram verificadas, por exemplo, abandono parental devido a serem fruto de violência sexual por escravizadores (gerando filhos nas mulheres violentadas, sem nenhuma condição de prover a esses filhos, os mesmos eram abandonados), também, situações de flutuação de populações masculinas que sustentaram a prostituição e, sem o uso de contraceptivos, as mulheres engravidavam e logo abandonavam os filhos. Muitos outros fatores também influenciaram o abandono de crianças recém-nascidas ou muito pequenas, contudo, o que chama atenção é a mudança de atitudes com os abandonados, antes abandonados a própria sorte e, a partir do século XVII, instituições específicas para esse abandono.

As instituições voltadas para o atendimento de crianças desempenham importantes papéis em várias dimensões para o desenvolvimento humano, fazendo com

que muitas teorias neguem o caráter educativo que esses lugares exerciam. Conforme Kuhlmann Jr. (2015),

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente podem ser aplicados a elas (p. 69).

Isso quer dizer que o cuidado realizado nas instituições que abrigavam as crianças não era considerado como ações educativas, mas sim consideradas puramente assistenciais. Tidas como modelos de civilização, as instituições de Educação Infantil modernas e científicas passaram a ser difundidas por todo o mundo. As ideias pedagógicas de Froebel que subsidiaram a formação do Jardim de Infância fizeram com que esse modelo se tornasse a instituição educativa por excelência, enquanto as creches estavam relacionadas ao modelo assistencialista do cuidar e a educação que estava presente era para a subordinação (Kuhlmann Jr., 2015).

O início das instituições de E. I. ocorre juntamente com o pensamento pedagógico moderno e o nascimento da escola, nos séculos XVI e XVII, semelhante como a que se conhece na atualidade, mas ainda preso ao cuidado, sem a intenção do educar. Essa semelhança só foi possível devido à um conjunto de possibilidades, como apontado por Bujes (2001a, p. 14) “[...] a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente)”. Isso demonstra a influência que a Igreja desempenhou na alfabetização, sobretudo, pelas disputas religiosas entre católicos e protestantes que buscaram garantir o domínio de leitura e escrita aos praticantes.

Segundo Kramer (2006), a educação pré-escolar sempre foi tida como uma mola propulsora para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que, a democratização das oportunidades educacionais seria proporcionada por meio dela. Contudo, a autora afirma que, ao se colocar um rótulo na educação, tal como de propulsora de melhorias sociais, na verdade, intenta-se esconder os reais motivos dos problemas sociais. Amparados em discursos metarrealistas, que vislumbram no futuro os efeitos da educação pré-escolar, é uma tentativa de isentar o presente de ações que mudem a realidade em que se está inserido. Isso quer dizer que, a educação das crianças pequenas passou a ser tida como a

válvula que salvaria o mundo, sem que houvesse ações reais para garantir tais transformações.

No Brasil colonial e imperial a educação infantil era praticamente inexistente como política pública. As poucas iniciativas eram de caráter privado e caritativo, geralmente conduzidas por instituições religiosas, conforme aponta Kishimoto (1990). Essas instituições se concentravam em orfanatos e abrigos, oferecendo cuidados básicos e catequese, mas não uma educação formal. Neste período, a governamentalidade era exercida de forma rudimentar, com a Igreja Católica desempenhando um papel central na regulação social e moral das crianças.

Com isso, as instituições passaram a ter em seu invólucro um discurso voltado para a proteger as crianças das más influências da sociedade, bem como de tentativas de exploração e, em um esforço maior ainda, de retirar das crianças os traços de vagabundagem ou preguiça, características tidas como naturais de crianças pobres (Bujes, 2001a).

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011), até o ano de 1874, as instituições para o atendimento de crianças que existiam no Brasil era a Casa dos Expostos ou a Roda, para onde eram destinadas as crianças abandonadas menores de doze anos e, para os que eram maiores de doze anos, eram enviados para a Escola de Aprendizes Marinheiros.

Com a Proclamação da República³³ em 1889, a estrutura estatal e administrativa do Brasil passou a ser reorganizada, fazendo com que a educação institucionalizada de crianças passasse a ser concebida como uma necessidade social. Ainda de forma “tímida”, algumas iniciativas passaram a ser realizadas, inicialmente, as crianças eram pensadas somente no bojo do discurso jurídico, indicando uma forte ação do poder em relação aos comportamentos. O Código Civil no final do século XIX, época do surgimento da república brasileira, referia-se ao “menor desvalido” como um menor delinquente ou criminoso. Somente em períodos posteriores é que iniciativas de proteção, tais como higiene e puericultura, passaram a ser desenvolvidas (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Buscando conter a crescente e alarmante mortalidade infantil, médicos higienistas passaram a desenvolver ações para tentar entender o que estava acontecendo e, assim, encontraram duas possíveis respostas. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), os médicos colocavam a responsabilidade da mortalidade infantil nas famílias, como

³³ A Primeira República foi um período da história política do Brasil iniciada em 15 de novembro de 1889 com a proclamação da república, e encerrou-se com a deposição de Washington Luís, como consequência da Revolução de 1930.

primeira hipótese, ao nascimento de filhos ilegítimos fruto da união de escravizadas e escravizados com seus escravizadores. Já a segunda hipótese seria a negligência das mães que permitiam o aleitamento pelas amas de leite, nesse caso, seriam de mulheres escravizadas em período de amamentação dos próprios filhos. Isso demonstra uma forte tendência do racismo, no contexto da época, as pessoas negras e escravizadas seriam a origem de doenças que acometiam as crianças via amamentação, acarretando na mortalidade infantil.

As instituições de assistência à infância até o final do século XIX não tinham muita expressividade, apenas algumas iniciativas de médicos e de damas beneficentes que atuavam na proteção de crianças pobres. Para a administração pública, a criança pobre brasileira não despertava muito interesse. Contudo, no início do século XX, essa forma de pensar sobre a criança e a infância passaram por uma profunda transformação, amparados com dados estatísticos os discursos que estavam revestidos de preocupação com a harmonia social, passaram-se a desenvolver novas formas de governar essa população infantil. De acordo com Marzola (1995) “A melhoria social seria, portanto, o produto de uma racionalidade capaz de ordenar e orientar o planejamento e o desenvolvimento social” (p. 188).

Kuhlmann Jr. (1994) definiu como “assistência científica” a nova forma assistencial de cuidados com a criança brasileira. No início do século XX, passou a se desenvolver esse modelo e, segundo o autor supracitado, esse conceito evidencia que a concepção assistencial anterior “[...] se legitimava pela fé na ciência e no progresso, fenômeno específico do final do século XIX e início do XX. A perspectiva que se instaura é a da harmonização das influências e saberes, da religião, da ciência e do Estado” (p. 87). Isso demonstra a nova forma de conceber a E. I., com características alinhadas aos preceitos científicos, contudo, mantendo a influência religiosa e ampliando a atuação do Estado enquanto regulador dessas ações.

Além dessas características, Kuhlmann Jr. (1991) também apontou que a “assistência científica” tinha como eixos:

a desobrigação do Estado paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas, defendendo um atendimento fracionado em múltiplas instituições, atribuindo ao Estado um papel de supervisão e subsídio às entidades; a proposição de um “método” para arbitrar quais seriam os contemplados com os atendimentos, calcado no rígido controle dos demandatários, instaurando um processo de competição entre eles, mediante inquéritos minuciosos sobre suas vidas

particulares; e a caracterização preconceituosa da população pobre, atribuindo um papel educativo à assistência, a fim de evitar lutas de classe (p. 24).

As características dos eixos da assistência científica, indicam como as ideias liberais forma se estruturando na educação. O Estado ficando a cargo de manter os recursos e a regulação de instituições privadas sem interferir no aparato ideológico, assim, essas instituições mantêm suas ideologias (por exemplo, de instituições confessionais: católicas, protestantes, espíritas, etc...), um método de competição e preconceito no lugar de garantia de direitos, fazendo com que a população infantil se tornasse homogeneizada para essa competição, desconsiderando qualquer tipo de contexto em que as crianças estivessem inseridas, além dos processos de seleção baseados em controle de comportamentos que visam recompensas. Essas características tem como objetivo estabelecer uma norma social, regulando e controlando os comportamentos que têm como efeito o estabelecimento de uma sociedade disciplinada e obediente.

Pouco antes do Brasil se tornar uma república, algumas iniciativas de assistência infantil já estavam sendo implementadas. Tais iniciativas eram desenvolvidas basicamente por juristas e religiosos, enquanto o Estado praticamente não se envolvia nas ações de E. I. e as ações estatais estavam voltadas para a dimensão legal, sobretudo, do abandono e da regulação de comportamentos de menores infratores. Kuhlmann Jr. (1994) ilustra essa participação de juristas e religiosos, apontando que “já no Congresso Penitenciário Internacional, em 1985, os juristas defendem o atendimento em creches, salas de asilo e escolas maternais” (p. 87) e isso se refletiu concretamente no Brasil, onde juristas do Rio de Janeiro organizaram o Patronato de Menores e passaram a ser responsáveis pela manutenção de uma creche e de um jardim de infância.

Analisando a evolução do atendimento infantil no Brasil, entre os anos de 1968 e 1983, Ferrari (1988) observou uma política irregular, com projetos isolados e sem continuidade. De acordo com o autor, em 1973 o atendimento de crianças em idade de pré-escola alcançava um índice de 5,6% dessa população, em 1974 alcançou 11,2%, enquanto em 1975 caiu para 4,3% e, em 1976 atingiu 18,2%, mantendo-se assim até 1982, contudo, em 1983 houve uma queda vertiginosa desse atendimento, que fez com que apenas 6,8% da população infantil estivessem em instituições de E. I.

Na Primeira República, a governamentalidade começou a se consolidar através da criação de instituições educacionais e de políticas públicas voltadas para a infância. O Estado passou a exercer maior controle sobre a educação, buscando moldar

comportamentos e promover o desenvolvimento social e moral das crianças. Apesar dessas ações estarem sendo praticadas antes mesmo da república, é nesse período que a governamentalidade, de fato, se concretizou.

Até os primeiros anos da República, existia uma apatia governamental em relação às políticas públicas de assistência às crianças. Pela falta de ações do governo, as iniciativas isoladas e de grupos de médicos e de religiosos em criar instituições específicas de amparo à criança. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI), criado por Moncorvo Filho³⁴, tinha como objetivos, segundo Kramer (2006),

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonada; criar maternidades, creches e jardins de infância (p. 52).

Além desses objetivos, as atividades do referido Instituto foram ampliadas e passaram a atuar em outras dimensões. Por iniciativa dos fundadores do IPAI, foi criado o Departamento da Criança do Brasil em 1919, sob responsabilidade do Estado. Em seguida, no ano de 1920, o Departamento foi reconhecido como utilidade pública (Kramer, 2006). Ou seja, coube à uma iniciativa particular, de um grupo específico, com um ideal próprio de sociedade, regulamentar as ações do Estado. Esse departamento tinha como atribuições, as seguintes tarefas:

[...] realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (Kramer, 2006, p. 53).

Esse Departamento foi responsável por promover dados estatísticos em relação à infância para apontar ao Estado onde deveria haver intervenções. Existem muitas teorias sobre o que possibilitou a existência das instituições pré-escolares. Segundo Kuhlmann Jr. (1991), a assistência à infância brasileira é o resultado da união de “forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de interesses

³⁴ Moncorvo Filho foi um médico que atuava no Rio de Janeiro e criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI) e, segundo Silva Júnior e Garcia (2010, p. 616) “Moncorvo Filho pode ser considerado uma das figuras públicas mais importantes tanto na difusão de preceitos higiênicos para as famílias quanto nas ações voltadas para a proteção à infância no Brasil”.

sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa” (p. 18).

A influência médico-higienista se materializou com o IPAI, pautada na preocupação “com a mortalidade infantil desdobrava-se numa perspectiva de controle racial, com a eugenia” (Kuhlmann Jr., 1991, p. 21). A influência jurídico-policial perpassava no âmbito das legislações trabalhistas e criminal apontando para o tema da chamada “infância moralmente abandonada”. Para os juristas, era preciso definir normas para um novo atendimento às crianças que tinham como intenção evitar a criminalidade. A materialização dessa influência aconteceu com o Patronato de Menores, no então Distrito Federal, em 1909 (Kuhlmann Jr., 1991, p. 23).

A década de 1930 foi um período de grande transformação política e social no Brasil, com a centralização do poder e a criação de diversas políticas públicas. A educação infantil começou a receber mais atenção como parte do projeto de modernização e desenvolvimento nacional. Para Kramer (2006, p. 56), esse período foi considerado como “limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – em estreita relação com o cenário internacional – e que se refletiriam na configuração de instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política”.

Foram muitas as transformações que ocorreram e fazer um levantamento dos fatos, como um simples encadeamento de fatos, não permite compreender a complexa relação dos poderes. Kramer (2006) aponta algumas das modificações e, sumariamente, ocorreram nas dimensões: a) do modelo econômico: deixa de ser um modelo de latifúndio de monoculturas, com a crise da cafeicultura em 1929, e abre-se espaço para os sistemas de importações; b) o fortalecimento de novos grupos econômicos, ascendendo uma burguesia urbano-industrial, que passou a interferir no poder estatal, que antes funcionava numa estrutura de poder baseada no coronelismo e que passou a ter a reorganização da administração como a nova forma de governo; c) mudança da estrutura da sociedade que, devido à forte industrialização, fez com que a população deixasse a zona rural e passasse a ocupar as cidades desencadeando o processo de urbanização.

Na década de 1920, Kramer (2006) afirma que essas modificações sociais passaram a ser intensificadas, culminando na Revolução de 1930 que trazia em seus discursos traços centralizadores e, em seguida, ditatoriais que puderam ser observados com a implantação do Estado Novo³⁵. Nesse período, em 1934 foi formulada a terceira

³⁵ Regime de governo que se deu entre os anos de 1937 a 1945.

Constituição Brasileira, que reconheceu a educação como um direito de todos os cidadãos, incluindo as crianças pequenas. Em 1937, a nova Constituição de Vargas reforçou o papel do Estado na educação, incluindo a primeira infância. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, também teve influência significativa, defendendo uma educação pública, gratuita e laica, com atenção especial à educação infantil.

Durante a Era Vargas, a governamentalidade se intensificou com o Estado, assumindo um papel central na organização e controle da educação. O biopoder se manifestava nas políticas de saúde e educação que buscavam disciplinar e desenvolver a população desde a infância, visando a formação de cidadãos produtivos e moralmente ajustados. De acordo com Kramer (2006), se nota que durante 50 anos (entre 1930 e 1980) os discursos oficiais de educação relacionavam a assistência médico-pedagógica com a criança e seu potencial de desenvolvimento da nação.

Contudo, se observa que houve diferenças significativas aos setores que eram responsáveis pelo atendimento às crianças, isso quer dizer que, neste período, a responsabilidade pela educação de crianças flutuava entre os setores público, privado e ambos, numa alternância que dificultava a elaboração de ações com continuidade. Kramer (2006) aponta como essencial para uma análise dois aspectos que permaneceram constantes, mesmo que em um longo período e permeado de rupturas, como “a concepção abstrata e única de infância e a multiplicidade de órgãos com as mesmas funções, que têm sido criados visando o seu atendimento” (p. 57).

No período que seguiu da Era Vargas até a Ditadura Militar (1964-1985), a E. I. continuou a se expandir, mas enfrentou desafios significativos devido à instabilidade política e econômica. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, marcou um avanço importante ao estabelecer diretrizes para a educação em todos os níveis, incluindo a educação infantil (Brasil, 1961). De acordo com Hilsdorf (2011), o grande índice de analfabetismo entre os brasileiros, sobretudo, os que migravam de zonas rurais para os centros urbanos, foi o que impulsionou a elaboração de uma Lei que tinha como objetivo suprir a carência educacional. Com isso, houve um grande apoio às iniciativas privadas de ensino, uma flexibilização dos currículos e o aproveitamento de entre o ensino técnico e o acadêmico.

Durante a Ditadura Militar, a governamentalidade se manifestou através de um controle rígido sobre o sistema educacional, visando a formação de uma juventude alinhada com os valores do regime. O biopoder se refletia nas políticas de saúde e educação que buscavam moldar os corpos e mentes das crianças para se ajustarem ao

projeto político-ideológico do Estado. Na educação, foi incorporada a teoria do “capital humano” (Hilsdorf, 2011, p. 123), originada nos Estados Unidos, como discurso para conduzir a política social para países em processo de desenvolvimento. A referida autora definiu que, sumariamente, ao incorporar essa teoria, pressupõe-se “que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral” (p. 123).

Essa teoria tinha revestido em seu discurso a promessa de ascensão social através da escolarização, uma vez que, o sujeito escolarizado teria um capital humano maior em relação aos demais. Ainda na década de 1960, agências financiadoras internacionais, sobretudo, as estadunidenses, difundiram essa teoria e, assim, puderam oferecer programas de ajuda aos países em desenvolvimento, contudo, intervindo no financiamento e na organização escolar (Hilsdorf, 2011).

Entre 1964 e 1968, 12 acordos foram assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *Agency for International Development* (USAID), que tinham como objetivos fazer um diagnóstico da educação brasileira e propor ações de intervenção, a fim de suprir as carências que foram levantadas, contudo, sempre direcionando para uma educação baseada no “capital humano”. Essa mentalidade empresarial unida às medidas de exceção da Ditadura Militar, foram responsáveis por imprimir marcas na história da educação brasileira, que passou a ser: desenvolvimentista, produtivista, eficientista, controladora e repressiva (Hilsdorf, 2011). Essas duas linhas de atuação eram independentes, sendo “a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento e a utilização da força garantindo a implantação do modelo” (Romanelli, 1978 apud Hilsdorf, 2011, p. 124).

Até o período da Ditadura Militar, nota-se que a governamentalidade estava alinhada com o poder disciplinar mais veementemente do que com o biopoder, mesmo que este estivesse sendo exercido no corpo social. Durante um bom tempo, o governo da criança e do adolescente foi tratado na esfera judicial, principalmente, naquilo que concerne a criminalidade, sendo criado o Código de Menores³⁶, o primeiro código legal

³⁶ Decreto n. 17.943-A de 12 de outubro de 1927, criado pelo jurista José Cândido Albuquerque de Mello Matos, passou a ser a base legal para todas as ações referente aos menores abandonados, delinquentes ou em situação de o ser e estabeleceu a categoria “menor” para caracterizar a criança e o jovem e não distinguia o menor carente do menor infrator (Augusto, 2013).

aplicado para esta faixa etária. A partir deste código, foi se desdobrando em outras legislações, sempre na direção de ordem social e controle.

Com a redemocratização do Brasil, iniciada na década de 1980, mudanças significativas para a Educação infantil foram realizadas, culminando na Constituição Federal (C. F.) de 1988, que representou um marco histórico para os direitos das crianças. A C. F. de 1988 foi um marco fundamental, estabelecendo a educação como um direito de todos e um dever do Estado, com atenção especial à educação infantil. O art. 208 da Constituição garante a E. I. em creches e pré-escolas para crianças até seis anos de idade, assim, ao especificar a E. I. enquanto um direito, indica que a criança passou a ser reconhecida como cidadão.

Essa medida obrigou o Estado a garantir as vagas em sistemas educacionais para todas as crianças de forma ampla e sem restrição. Com isso, a E. I. passou a não ter mais uma função específica que estivesse relacionada a questões como etnia, religião ou opção política dos pais ou como forma de assistir a criança enquanto as mães trabalhadoras estivessem ausentes, a partir desse marco a E.I. se tornou “um **direito da criança**” (Machado, 2000, p. 7, grifo nosso).

Das diferentes fases de governamentalização do Estado brasileiro, Gallo (2021) apontou que “a redemocratização da sociedade brasileira instituiu uma maquinaria de governamentalidade singular” e propôs chamar esse período como “governamentalidade democrática”, uma vez que a centralidade desse modelo de governamentalidade é a “cidadania como pilar de uma sociedade constituída por cidadãos de direito e de fato” (p. 1097). Para chegar nesta conclusão, o autor se apoiou nas análises de políticas públicas produzidas depois de 1985, que derivam da C. F. de 1988 e, em especial sobre a educação, a LDB/96, uma série de políticas públicas que versaram para atender diversos aspectos, mas, sobretudo, na afirmação de cidadania, ou seja, através da educação é que se formariam “cidadãos capazes de viver plenamente numa sociedade democrática e inclusiva” (Gallo, 2021, p. 1098).

Para ampliar um pouco sobre como a educação passou a ser um ser dispositivo de efetivação de cidadania, a seguir se seguirá nos rastros de dois marcos legais sobre o governo da infância: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, apontando para a forma com que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, mesmo sem ser uma lei, serviu de ferramenta para a biopolítica e operou para uma governamentalidade democrática da criança.

4.2. Governamentalidade democrática – dois marcos legais

Segundo Foucault (2008a), o Estado governamentalizado é aquele que opera com a biopolítica produzindo sistemas públicos de saúde e previdência social, campanhas de prevenção de doenças e vacinação, controle de natalidade e mortalidade, etc. Isso evidencia que a biopolítica atua na produção de políticas públicas, em diversos setores, fazendo parte da maquinaria dos Estados. Deslocar os conceitos foucaultianos, que foram centrados na realidade europeia, seria um tanto quanto frágil, contudo, pela condição de o Brasil ter sido colonizado por um país europeu, assim como os demais dessa condição, reproduziram e continuam reproduzindo as estruturas políticas que se estabeleceram na Europa, com adaptações de acordo com a nossa história e condições sociais e econômicas (Gallo, 2021).

A redemocratização trouxe uma nova forma de governamentalidade, com o Estado assumindo um papel protetor e promotor dos direitos das crianças. O biopoder se manifestava na implementação de políticas públicas integradas de saúde, educação e assistência social, visando o desenvolvimento integral das crianças. Na década de 1990, foram criadas uma série de leis que tinham como objetivo garantir que os direitos das crianças fossem consolidados. Isso reforçou a mudança de olhar sobre a criança e a infância, contudo, alguns desdobramentos surgiram e se tornaram documentos prescritivos de ações, direcionando de forma pontual o que deveria ser realizado.

Conforme abordado anteriormente, a caracterização das crianças como “menores” persiste desde 1927, com o primeiro Código de Menores, sempre associando o menor à atos infracionais. Em 1979, a instituição de outro Código de Menores revogou o anterior, agora com uma política específica e uma rede de instituições³⁷, criando sistema complexo e estruturado que tinham como objetivo governar as infâncias e adolescências, colocando-as nos marcos legais e agindo para prevenir infrações aplicando as punições legais e pedagógicas quando os atos infracionais ocorressem (Gallo, 2021).

Pelo fato da criança e do adolescente serem considerados “menores” perante a Lei, se evidencia a tutela exercida pelo Estado brasileiro sobre esses indivíduos, definindo claramente a atribuição da família e dos responsáveis legais. Aqui se pode estabelecer uma ligação da infância com a “razão do Estado”, apontada por Foucault (2008b) como

³⁷ Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM) (Gallo, 2021).

uma espécie de refinamento da arte de governar e o objetivo do governo é a estabelecer as formas com que os indivíduos realizarão suas ações e, para isso, é preciso fazer o uso da governamentalidade, ou seja, para conduzir as condutas, é preciso uma série de práticas de governo sistematizadas e reguladas. Contudo, o governo não pretende incidir diretamente sobre essas ações e para que sua finalidade seja atendida, é preciso de entidades que terão como função legitimar as práticas regulatórias do governo.

Logo após a Ditadura Militar, que terminou em 1985, o Brasil passou por um período de transição conhecido como Nova República³⁸. Essa fase marca a reabertura democrática e o fim do regime autoritário. A Nova República se caracteriza pela redemocratização do país, momento em que todos os setores da administração foram reorganizados e foi colocado em marcha uma maquinaria de governamentalidade centrada na cidadania e afirmação do sujeito de direitos e uma mudança radical é percebida em relação às crianças e adolescentes que, a partir de então, deixam de ser tratadas como “menores” e assumem a condição de cidadãos detentores de direitos.

Com isso, o primeiro marco legal implantado no Brasil em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 6.089/1990 e, no processo de reorganização do sistema educacional, destacam-se duas medidas subsequentes à Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei 9.394/1996, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)³⁹.

4.2.1. O pequeno cidadão inscrito no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado no ano de 1990 e que revogou o Código de Menores de 1979, foi um marco legal de garantia de direitos e não tratava somente de criminalidade, tinha como intuito proteger as crianças e os adolescentes e foi elaborado para reafirmar e detalhar os direitos das crianças. A mudança

³⁸ A Nova República no Brasil é geralmente considerada como o período que se inicia em 1985, com o fim da Ditadura Militar, e se estende até os dias atuais. Esse período é marcado pela redemocratização do país e pela consolidação das instituições democráticas. A data exata de término pode variar conforme diferentes interpretações históricas, mas, de maneira geral, a Nova República abrange o tempo desde a posse de José Sarney em 1985 até o presente, incluindo a promulgação da Constituição de 1988 e todas as administrações subsequentes.

³⁹ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não foi uma lei, mas um documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil e não possuem força de lei, mas foram importantes guias para a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil.

essencial percebida no ECA é a condição de cidadania empreendida para as crianças, sendo que antes não haviam direitos para serem tratadas como cidadãs de fato, conforme se evidencia:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, não paginado).

Ao comparar o ECA com o Código de Menores, fica explícito uma nova forma de governar as crianças, antes tidas como um ser menor⁴⁰ e incapaz, passou a ser consideradas como sujeito de direitos garantidos pela ordem democrática. No estabelecimento de garantias e direitos, a educação foi incluída como um deles, sendo destinado um capítulo somente para discorrer sobre este assunto. No capítulo IV da referida lei, onde se estabelece a garantia de direitos referentes à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o art. 54 prevê a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso à educação desde os primeiros anos de vida (Brasil, 1990).

Com isso, o ECA pode ser visto como uma ferramenta de biopoder, uma vez que, o Estado exerce controle e regula a vida da população infantil através de políticas públicas e instituições específicas. O Estatuto não apenas estabelece direitos, mas também cria mecanismos de monitoramento e intervenção que visam garantir que esses direitos sejam efetivamente respeitados e promovidos. Ao definir as responsabilidades do Estado, da família e da sociedade, o ECA institui um complexo sistema de governança que busca orientar e corrigir as práticas sociais em relação às crianças e adolescentes, quando esses têm algum de seus direitos negligenciados.

Nota-se que houve uma mudança significativa do governo da infância e, a partir de agora, passaram a ser sujeitos capazes de decisões e ações, mas, estão sob uma proteção integral que deve ser realizada pela família, pela sociedade e pelo poder público. Gallo (2021) chama a atenção para o fato de o ECA ter se tornado um dispositivo que, ao mudar a forma de se referir à criança, ainda está condicionada à tutela do adulto. O autor considera que o ECA trouxe “Avanços, sim, mas nada de emancipação para as crianças” (Gallo, 2021, p. 1100).

⁴⁰ De acordo com Gallo (2021), o termo menor ainda permanece em especial para o uso jurídico e policial.

4.2.2. *O pequeno cidadão inscrito na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96*

A educação foi tomada como alvo do governo biopolítico das populações (Gallo, 2017). Após diversos debates políticos e sociais foi formulada a LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996⁴¹, representou um marco significativo na história da educação brasileira. Conhecida formalmente como Lei nº 9.394, a LDB de 1996 substituiu a LDB de 1971 (Brasil, 1971) e trouxe importantes inovações e diretrizes para a educação no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior.

Esse caráter de transformação da educação passou a ser percebido porque modificou toda a estrutura educacional do país, destacando a finalidade precípua da educação. A palavra chave que guiou a LDB foi a cidadania, estando muito reluzente no art. 2º, onde se lê: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, não paginado).

Para Didonet (2000, p. 14), “As ações estão carregadas de intenções”, sobretudo, as ações que tem como objetivo o controle e a regulação de uma população e a análise crítica sobre essas intenções é que conseguirá entender quais são essas intenções. Para o autor, é importante que análise tangencie seu foco para esclarecer “sobre os rumos projetados, a que grupos estará dirigida, que tipo de homem, de mulher e de sociedade se quer formar” (p. 14).

Tanto no ECA como na LDB repete-se o princípio de proteção integral da criança, sendo a família e o Estado responsáveis por essa função. Isso é corroborado a partir do momento em que a lei define a educação como uma obrigatoriedade. No art. 5º fica estabelecido que “O acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1996, não paginado). Aqui se nota como a

⁴¹ A LDB/96 teve o início da sua formulação em 1988, pelo então Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), porém, diante de um intenso e extenso debate que perdurou por 5 anos, sendo incluídos e retirados diversos artigos, após o senador Darcy Ribeiro apresentar um substitutivo do projeto alegando inconstitucionalidade de vários artigos da LDB. O então Presidente do Senado, José Sarney, decide retomar a tramitação de três projetos: o antigo Projeto de Lei 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo de Darcy Ribeiro, contudo, estando Darcy Ribeiro como relator da tramitação, toma o seu projeto como referência e suas concepções de Educação (Ramal, 1997).

maquinaria da governamentalidade democrática da infância é colocada em ação através da ambiguidade em que afirma uma educação orientada para a formação cidadã e, ao mesmo tempo, coloca a criança sob a égide da família e do Estado, garantindo legalmente seu direito à educação.

Na referida Lei, a Educação Infantil ganhou uma atenção especial, presente no Capítulo II do Título V, que trata da estruturação da educação básica, sendo que a Seção II se orienta sobre a oferta da E. I. no Art. 29, compreendendo “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis⁴² anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, não paginado). É possível destacar dois aspectos importantes, o primeiro referente à centralidade da E. I., que não concentra seus esforços no desenvolvimento intelectual das crianças, mas tenta promover a socialização, o desenvolvimento saudável das dimensões psicológica e física, além de introduzir no universo do conhecimento. O segundo versa sobre a complementação da educação, sendo que o Estado só passará a dispensar a E. I. para complementar a educação que deve ser feita inicialmente na família.

A partir disso, Gallo (2021, p. 1101) aponta que “[...] nesta etapa, a responsabilidade do Estado é segunda, em relação à primazia da família na formação da criança” fazendo com que se abra uma “brecha” na LDB para o descomprometimento do Estado para esta etapa, abrindo espaço para “[...] tensões e confrontos na disputa pela hegemonia do exercício formativo desta faixa etária, podendo, inclusive, levar ao rompimento com a governamentalidade democrática” (Gallo, 2021, p.1102).

De acordo com Gallo (2021) é possível estabelecer uma linha transversal que parte desde a LDB até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴³, atravessando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação, as políticas públicas para a Educação

⁴² A Lei n. 12.796/2013, estabeleceu a idade para 5 anos (Brasil, 2013).

⁴³ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entrou em vigor em 2018, através da promulgação da Lei 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017)

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de políticas afirmativas da diversidade no campo educativo, etc.

Como o foco de análise desta Dissertação é o RCNEI, serão empenhados esforços para compreender os mecanismos que garantam que a finalidade estabelecida em lei seja alcançada, além de refletir sobre o estabelecimento de uma governamentalidade específica para este segmento. Para ampliar a forma com que o RCNEI pôde ser tomado como uma engrenagem da biopolítica, a seguir se analisará o documento para compreender como a governamentalidade democrática da criança vem sendo implementada na E. I.

Antes de adentrar para uma análise mais detalhada do RCNEI, é preciso considerar que este documento foi um currículo que norteou as ações da Educação Infantil no Brasil. Seguindo o pensamento de Cerisara (2001), é preciso se perguntar quais as intenções de um currículo e, antes disso, se perguntar “O que, afinal de contas, ‘é’ um currículo para querer alguma coisa?” (p. 9). A autora defende que um currículo é, a partir da perspectiva pós-estruturalista, uma linguagem. Considerando-o como tal, nele se encontra apenas um de tantos modos de formular o mundo e atribuir-lhe sentido. Tanto na sua sintaxe como em sua semântica tem como função estabelecer os limites do que chama “aluno/estudante”, “professor(a)”, “pedagogia” e até mesmo o que define como currículo. Sendo assim, “um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Cerisara, 2001, p. 09).

Para Cerisara (2001) o currículo é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem e é tudo o que dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Um currículo por si só não personifica nenhum tipo de poder porque, cativo da linguagem, é incapaz de entender-se como um problema. Ao enunciar o que quer falar, acaba sendo ele utilizado pela linguagem, “Ele sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa” (Cerisara, 2001, p. 11) pois, nessa enunciação podemos encontrar o seu sentido que marca uma época e um lugar, no qual está enredado.

Ao desenvolver uma analítica sobre o RCNEI, compreende-se que este documento traz consigo diversos “olhares”, quais sejam do próprio currículo, da didática, da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da filosofia, da antropologia e que estão comprometidos historicamente com diversas relações de saber-poder. Esses “olhares” nunca estão isentos, nem desinteressados e nem descritivos, estão sempre implicados na

constituição de uma certa política de identidade e de representações culturais (Cerisara, 2001).

O que se pretende, ao analisar o RCNEI, é dar visibilidade a um desses olhares, tomando o RCNEI como um dispositivo⁴⁴ para a regulação da população das crianças escolarizadas. Para isso é preciso compreender as formas com que foi possibilitada a emergência deste documento, a racionalidade que ele traz em sua discursividade e quais seus efeitos.

4.3. RCNEI – Governamentalidade democrática através da emergência de um currículo para a Educação Infantil

A história da E. I. no Brasil reflete uma trajetória de crescente reconhecimento e proteção dos direitos das crianças, articulada através de marcos legais e políticas públicas. Ao fazer a análise utilizando os conceitos de governamentalidade e biopoder de Michel Foucault, pode-se entender como o Estado brasileiro passou a exercer o controle da população infantil ao longo do tempo, moldando comportamentos e desenvolvendo políticas que tem em seu invólucro o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Conforme apontado por Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a expansão acentuada do atendimento às crianças menores de 7 anos teve início em meados dos anos de 1970. Com isso, diversas instituições governamentais e comunitárias passaram a ofertar diversas modalidades desse serviço de forma desarticulada e de qualidade variável. Muitos dos programas estavam voltados para o caráter assistencialista e não havia nenhuma regulação que definisse responsabilidades ou deveres em relação ao conjunto de atendimentos.

No final dos anos de 1970, surgiram diversas reivindicações dos movimentos sociais urbanos em prol da melhoria da qualidade de vida das populações e a creche foi uma dessas demandas que mais teve destaque (Campos, 1999). Contudo, o que se teve de resposta dos órgãos responsáveis foi a criação de diretrizes que estavam mais alinhadas ao assistencialismo e “[...] as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (Campos, 1999, p. 122), ficando

⁴⁴ O sentido do termo dispositivo que se empregou aqui é o que foi proposto por “Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder (Revel, 2005, p. 39).

manifestada a preocupação com o aspecto pedagógico para as crianças acima de sete anos de idade.

Na década de 1980, antes da promulgação da Constituição Federal, que vigora até a atualidade, existiu uma intensa mobilização em torno de um ordenamento legal para a educação, incluindo a E. I. O que se percebe é a mudança do caráter das reivindicações, antes alinhados ao assistencialismo e depois às reivindicações de direitos (Barreto, 2000).

Se a década de 1980 foi marcada pela luta de garantia da educação de crianças enquanto um direito, na década de 1990 emerge a luta pela consolidação desses direitos na sua forma prática, deixando explícita toda a fragilidade do sistema e um novo desafio fica evidente: garantir os avanços (Bujes, 2001a). Os discursos passaram a mostrar a falta de políticas públicas para a E. I., a falta de recursos, a indefinição de onde viriam os recursos para a manutenção dessa etapa de escolarização, a falta de qualificação de professoras e profissionais da educação, a qualidade das propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que passaram a ser colocadas em questão, como mostram diversos trabalhos publicados nos Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994).

É importante salientar que o Estado brasileiro passou a sofrer uma forte pressão internacional, a partir da Conferencia de Educação para Todos em 1990, realizada na cidade de Jontiem (Tailândia), na qual diversos países se comprometeram a erradicar o analfabetismo e mudar a finalidade da educação. As décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas pela expansão e legitimidade jurídica da E. I.

Foi no interior de um quadro institucional pautado pela garantia de direitos, amparado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que o RCNEI se consolidou como um documento técnico-político norteador, que visa orientar as práticas pedagógicas nas instituições de E. I. em todo o país. O RCNEI, foi um marco importante na consolidação e regulamentação da E. I. no Brasil e sua concepção ocorreu dentro de um panorama de reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, presidente da República entre 1995 a 2003. De acordo com Cerisara (2002), o RCNEI deveria ser considerado um avanço para a E. I., entretanto, é preciso “verificar até que ponto ele contempla o que anuncia” (p. 335).

O RCNEI, é um documento de orientação curricular que foi elaborado a pedido do Ministério da Educação e passou a vigorar no início do ano eletivo de 1999. Ele “[...] integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo

Ministério da Educação e do Desporto” (RCNEI, 1998, p. 5). É composto por três volumes denominados: 1. Introdução, 2. Formação Pessoal e Social e 3. Conhecimento do Mundo.

O volume 1 traz normativas mais gerais, propondo uma reflexão acerca das creches e pré-escolas no Brasil, além de apresentar as concepções de criança, educação, instituições voltadas para a Educação Infantil e seus profissionais. Este volume traz no seu texto os objetivos gerais para a E. I. e a forma como foram organizados os outros dois volumes. Os volumes 2 e 3 são mais específicos, apontando para um conjunto de sugestões de trabalho junto às crianças e trazem algumas orientações didáticas envolvendo sempre tempo e espaço para a realização dos trabalhos nos referidos eixos, além de sugerir a observação, o registro e a avaliação formativa (RCNEI, 1998)

O segundo volume trata de questões relativas à formação, tais como os processos de constituição da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro volume refere-se ao âmbito de experiência, sendo composto pelos eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. No total, os três volumes possuem 468 páginas, têm por função orientar as práticas, as discussões e a elaboração de projetos curriculares que se destinam às instituições de E. I. (RCNEI, 1998).

Considerar a escolarização infantil como um dispositivo é apontar que ele tem a função de estratégia (Foucault, 1993). Essa estratégia “[...] põe em marcha uma intervenção racional e organizada que supõe, sempre, a manipulação de força. Nesse sentido, pode operar tanto para maximizar determinados resultados” (Bujes, 2000, p. 32). Isso quer dizer que, a E. I. enquanto um dispositivo, passou a operar para que o biopoder controlasse, de forma minuciosa, a população infantil. Através da governamentalidade empreendida na E. I., tendo o currículo como um instrumento, possibilitou no ambiente escolar, que circulasse discursos que se aliam à um certo regime de verdade, tendo como efeito a produção do sujeito infantil.

Partindo do ponto em que se pretende verificar o que o RCNEI anuncia e o que ele contempla, se considera este documento como uma das tecnologias de uma governamentalidade política que, assim como dito anteriormente, se estabelece através de um conjunto de ações que tem como finalidade exercer um controle sobre indivíduos, trabalhando sobre as populações que, aqui, são as crianças de até seis anos escolarizadas. Contudo, foi preciso verificar a forma com que se anuncia a finalidade da E. I. inscrita no

RCNEI, buscando identificar no documento as formas do estabelecimento de uma governamentalidade democrática.

De acordo com Cerisara (2001), um currículo é aquilo que as relações entre saber-poder-verdade são capazes de materializar na sociedade, dentre essa materialização, encontra-se o objeto “infantil-cidadão” (p. 82). Para a referida autora, a prática do Governo de produzir um currículo específico é o que determina a criação desse infantil-cidadão e não o contrário, ou seja, para que o infantil se tornasse um objeto ao qual seriam empreendidos esforços para governa-lo, foi preciso que o próprio Governo, antes, objetivasse todos os seus governados, compreendendo-os como “povo-infantil” (p. 82).

Isso demonstra que o “infantil-cidadão” não é um objeto natural, mas tem uma época histórica, criado pelo conjunto de legislações que se operam sobre ele. Ao analisar o RCNEI, “[...] encontram-se práticas, muito bem localizadas, que objetivaram, e subjetivaram, o infantil deste modo: como um sujeito político de direitos e deveres” (Cerisara, 2001, p. 83).

A análise do discurso do RCNEI aqui empreendida, visa identificar os trechos do documento em que se explicita a sua inclinação. O que se buscou no documento foram as partes que evidenciam a sua intencionalidade na garantia dos direitos das crianças, tomando-as como pequenos cidadãos. O foco aqui empregado foi encontrar como será colocada em prática a governamentalidade que ele propõe.

Os três volumes do RCNEI iniciam com a “Carta do Ministro”. Essa carta é uma espécie de apresentação do documento e contém informações importantes que demarcam o ineditismo desse tipo de documento referente à Educação Infantil.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas (RCNEI I, 1998, p. 05).

Além de ser o primeiro documento específico para a definição de uma etapa de escolarização de crianças pequenas, este trecho deixa clara a tentativa de conduzir as condutas dos profissionais atuantes na E. I., demonstrando um alinhamento com o que Foucault conceituou de governamentalidade. O discurso volta-se para legitimar democraticamente a formulação do documento, afirmando a participação de professores e demais profissionais da educação, bem como a mudança do escopo da escolarização,

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes de vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista de creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (RCNEI I, 1998, p. 05).

Ao criticar o modelo das creches, o documento aponta como as instituições destinadas às crianças antes eram voltadas ao assistencialismo e, a partir de agora, respeitar os “direitos de cidadão” que a criança passou a ter.

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma **compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias**. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de **cidadania** ligadas aos ideais de **liberdade e igualdade**.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além de aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as **especificidades da educação infantil** e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o **papel do Estado** diante das crianças pequenas (RCNEI I, 1998, p. 17, grifo nosso).

Esta passagem consegue relacionar a forma com que a E. I. passou a ser tomada enquanto uma engrenagem na maquinaria do poder. A mudança daquilo que se deseja, através da atuação do Estado, antes um modelo paternalista, voltado para as técnicas do poder pastoral do século XVI que, segundo Foucault (2008, p. 308) passou a atuar em “toda uma série de questões, de problemas referente a vida material, a higiene, a educação de crianças”. Agora, o poder do Estado passou a ser em garantir toda uma série de direitos legais das crianças e sua escolarização.

Essa mudança do escopo do Estado, sendo cada vez mais governamentalizado, alinha-se de forma análoga às biopolíticas de controle populacional, seguridade social, etc. Para Gallo (2017) a função de constituir um indivíduo em cidadão é para que este acesse tais políticas e benefícios, contudo, o ônus é ser governado pelo Estado.

Outra característica do RCNEI é a afirmação do trabalho escolar com a primeira infância, centrada em princípios articulados com o “exercício da cidadania”, onde se lê: “Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (RCNEI I, 1998, p. 13) e em seguida considera que algumas experiências oferecidas, a partir do Referencial, contribuem para o exercício da cidadania. Tais princípios são:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (RCNEI I, 1998, p. 13).

Como forma de atender os princípios apontados no Referencial, a E. I. deverá ser baseada no tripé: Cuidar/Educar/Brincar, materializando o direito das crianças acima expostos. Esta Dissertação não tem como objetivo fazer uma análise teórico-pedagógica que se encontra no RCNEI, reitera-se que a análise aqui empreendida está voltada para compreender as ações que tiveram como objetivo o estabelecimento de um governo democrático da infância brasileira.

Desde a década de 1980, foi observado o desenvolvimento de uma intensa produção de políticas públicas pelo Ministério da Educação, instituindo um marco regulatório para o setor, centrada na afirmação e na promoção da cidadania que evidencia, segundo Gallo (2017) “[...] uma governamentalidade democrática como maquinaria posta em curso no Brasil” (p. 89). Ainda, para o autor, ao sermos assujeitados como cidadãos somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios da sociedade democrática. Essa subjetivação está centrada na participação, na confissão da nossa verdade política através do voto, na verdade técnica que nos coloca no mercado de trabalho, na nossa verdade acerca daquilo que somos nos mais variados contextos sociais, “porque somos cidadãos de direitos” (p. 89).

Sendo assim, Gallo (2017), afirma que a biopolítica da governamentalidade democrática nos assujeita como cidadãos. Ao retomar a dupla articulação entre assujeitamento/subjetivação que produz o cidadão no contexto da biopolítica da governamentalidade democrática brasileira contemporânea, o autor aponta para uma possível atuação sobre nós mesmos, contudo, há de se considerar que “[...] a abrangência deste assujeitamento nos deixa cada vez menos brechas para interferimos naquilo que somos; a maquinaria de poder nos enreda em teias cada vez mais complexas, de modo a praticamente não enxergar saídas” (Gallo, 2017, p. 90). Ao desenvolver um pensamento sobre o cuidado de si e dos processos de subjetivação, Foucault encontrou na cultura de si da antiguidade grega e romana poderia ser visto como uma espécie de resistência à biopolítica, portanto é preciso pensar se há a possibilidade de pensar em resistência estando enredados nessa trama do poder.

Seguindo o pensamento foucaultiano acerca da constituição do sujeito na Modernidade, o texto *O Sujeito e o Poder*, publicado em 1982, Foucault destacou o duplo sentido da palavra “sujeito”. Para o filósofo, os sentidos são: “[...] sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete” (Foucault, 2014, p. 123).

A partir dessa formulação, Foucault destaca que há três tipos de luta, sendo a primeira luta aquela que se trava contra os processos de dominação, como por exemplo lutas étnicas, sociais e religiosas; a segunda luta contra os processos de exploração dos trabalhadores que separam o indivíduo daquilo que ele produz. Por último, a terceira luta contra os modos de submissão e sujeição, ou seja, a forma como se constituiu um sujeito.

Ao evidenciar que a relação do sujeito com o poder acaba produzindo uma tensão, quer dizer que também haverá espaço para uma luta, uma recusa ou uma resistência. Com isso é preciso que se saiba quem é o sujeito que o poder produz e, a partir daí, Foucault (2014) alerta para que não haja uma conformação sobre quem nos tornamos, mas que haja uma recusa sobre o que somos. Nas palavras do filósofo,

Sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que nós somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa espécie de “dupla obrigação” política que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno.

Poder-se-ia dizer, para concluir, que o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de

tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que ele pretende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se impôs durante vários séculos (Foucault, 2014, p. 128).

A teorização foucaultiana, acerca da forma de resistir aos efeitos do poder, no contexto da produção biopolítica da governamentalidade democrática brasileira contemporânea, estaria voltada para recusar a cidadania neoliberal que tem sido imposta nas últimas décadas que, de acordo com Cerisara (2001), cria regras para governar de forma com que as condutas sejam adaptadas e se tornem a norma, o padrão. Todo esse empenho do poder para a conformação da infância, se materializa nas políticas educacionais de conformação da escola, nas políticas de saúde de conformação do saber médico que normaliza e institui um padrão do infantil, no entorno social que é conformado através da relação poder-saber que coloca a criança dentro de um regime de verdade, por exemplo.

Gallo (2017) apontou dois passos para construir uma luta de resistência, o primeiro é reconhecer os processos que constitui o indivíduo em um cidadão de direitos e o segundo passo seria criar ferramentas e desenvolver ações de resistir. Para isso, o pensamento foucaultiano auxilia para compreender que não se trata de libertar o indivíduo do Estado e das instituições que fazem parte da maquinaria de produção dos sujeitos, mas recusar aquilo que somos e, a partir das micro relações, criar ações de “transformações de nossos panoramas subjetivos” (Gallo, 2017, p. 91).

Se a biopolítica é o governo da vida, tanto no sentido biológico como na dimensão da espécie, a possibilidade de resistência está na afirmação da vida para além de todo o governo. Gallo e Aspis (2011) apontam na direção que resistir é reexistir, é afirmar as potências da vida, recusando as subjetivações impostas e, com isso, possibilitando a criação de novas formas de subjetividade. Para os autores,

[...] considerando que não haja sociedade sem relações de poder, o agonismo entre poder e liberdade é uma tarefa incessante, uma tarefa política inerente à existência social, à existência de qualquer um na sociedade, o que vale dizer: a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política. Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir [sic].

Re-existir [sic]: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a ‘combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização’ (Foucault, 1995, p. 236) às quais o Estado Pastor moderno quer nos sujeitar. Escapar. Insistir em existir, imprevisíveis (Gallo; Aspis, 2011, p. 175-176).

No percurso aqui realizado, a fim de responder à pergunta norteadora dessa parte da pesquisa sobre a intencionalidade do RCNEI, enquanto uma das formas privilegiadas de governamentalidade operada pelo Estado, foi possível identificar que é um documento regulatório específico para a população infantil escolarizada tendo como principal função afirmar e garantir o direito de escolarização, e tudo o que isso implica socialmente para o pequeno-cidadão, referido a partir da Constituição Federal de 1988 e com a construção de uma perspectiva democrática do governo da infância, estando centrada, sobretudo, na cidadania. Para Gallo (2021), no Brasil, estamos vivendo um pleno exercício do governo da infância, através da governamentalidade democrática.

5. NOTAS PARA UM POSSÍVEL FECHAMENTO: NÃO HÁ VERDADE SEM ALTERIDADE

Pequeno Cidadão

Arnaldo Antunes e Antônio Pinto (2009)

Agora pode tomar banho,
Agora pode sentar pra comer,
Agora pode escovar os dentes,
Agora pega o livro, pode ler.

Agora tem que jogar videogame,
Agora tem que assistir TV,
Agora tem que comer chocolate,
Agora tem que gritar pra valer!

Agora pode fazer a lição,
Agora pode arrumar o quarto,
Agora pega o que jogou no chão,
Agora pode amarrar o sapato.

Agora tem que jogar bola dentro de casa,
Agora tem que bagunçar,
Agora tem que sujar de lama,
Agora tem que pular no sofá!

É sinal de educação,
Fazer sua obrigação,
Para ter o seu direito de pequeno cidadão,

É sinal de educação,
Fazer sua obrigação,
Para ter o seu direito de pequeno cidadão.



Este trabalho se propôs a contar o início de uma história. A história da criança brasileira e de sua escolarização, buscando recuperar as marcas que foram se colocando para governar a criança no âmbito do RCNEI. Aqui foram apontadas algumas formas de governo sobre o sujeito infantil escolarizado na Modernidade. A história da criança nesse período é correlata à história da Educação Infantil no Brasil, uma vez que, não é possível pensar a criança moderna sem as práticas pedagógicas que envolvem esse indivíduo e o transformam nesse sujeito específico.

As discussões realizadas até aqui e com o referencial teórico que sustentou esta pesquisa, indicam que a infância moderna não é algo natural, ela foi construída historicamente e, nessa construção, emergiu como “o outro”, “o diferente”, “o estranho” sobre o qual os saberes deveriam capturar. A emergência de um estatuto específico da

infância a enredou em uma malha de saberes que os adultos teceram sobre ela. Esses saberes possibilitaram a construção de conceitos, classificações e diagnósticos que estabeleceram os limites do que é ser criança/infância.

As pesquisas de Michel Foucault não foram desenvolvidas para uma analítica do poder, apesar de estarem intimamente ligadas às formas como se constitui o sujeito na Modernidade. A compreensão que o filósofo teve sobre como o poder foi transmutando em seu centro, desde o poder soberano e seu governo sobre o território que destravou uma nova forma de governar, na qual o território deixa de ser o foco do governante e o que se buscava era o controle social através do exercício do poder disciplinar com um sistema jurídico estruturado em diversos níveis sociais. Em seguida, se observou a constituição de uma ciência política, que passou a estabelecer novos problemas de governo e que, não se buscava o controle pela disciplina, mas de forma cada vez mais ínfima, no detalhe, na individualização, sem abrir mão da totalidade para incidir sobre a vida de cada indivíduo através do exercício do biopoder.

Essa transmutação das formas de exercício do poder possibilitou compreender como a infância foi sendo objetivada e instrumentalizada na Modernidade, as formas como a criança passou a ser circunscrita pelos saberes, sobretudo, da Medicina Moderna e da Pedagogia Moderna, que estabeleceram os limites e as formas de intervenção sobre esse indivíduo e, ao mesmo tempo, sobre a população de crianças. Ao desenvolver discursos que “maiorizam⁴⁵”, ou seja, que entende que o ideal de ser humano é a pessoa adulta, ser racional, dotado de razão plena, em detrimento de um discurso que “minorizam”, englobando a criança e a infância, isso quer dizer, ou seja, o ser não-adulto. Com isso, é possível promover uma divisão entre o desejado e o indesejado através de um mecanismo de ação que é o binarismo, característico do sistema do biopoder, que divide e inferioriza.

A Medicina Moderna, enquanto uma Medicina Social (Foucault, 2006), operou para o biopoder enquanto uma estratégia para controlar do corpo e dos modos de viver. Apoiando-se em pesquisas e estatísticas, buscou estabelecer uma norma. Com a explosão demográfica que ocorreu a partir do século XVIII, a medicina social tinha como objetivo estabelecer uma higiene pública através do controle de doenças e possíveis fenômenos de

⁴⁵ Essas palavras não tem um significado disponível em dicionário da Língua Portuguesa, mas têm um sentido social de valoração, sendo o “maiorizado” aquele que teria um valor maior nos discursos dominantes, mesmo que sejam minoria em quantidade de indivíduos, e os minorizados aqueles que são desqualificados e tido como inferiores nos discursos dominantes, mesmo que estejam em maior quantidade de indivíduos.

endêmicos ou epidêmicos, controlar a circulação e organizar a distribuição dessas pessoas. Foucault (2006) também aponta que essa medicina é a das coisas, como por exemplo do ar, da água, das decomposições, ou seja, “uma medicina das condições de vida e do meio de existência” (Foucault, 2006, p. 92), ou seja, a medicina enquanto um saber que vai regular, controlar e estabelecer os modos de viver.

A Pedagogia Moderna, que surge, conforme indicado por Narodowski (2001) e Larrosa (2017), como uma ciência que vai intervir especificamente na infância, uma vez que essa ciência se apoiou em discursos que versam sobre a normalização de uma infância frágil que necessita de intervenções através de técnicas e instituições específicas para isso.

A partir disso, se viu estruturar isso que se chama Educação na Modernidade. Para Hannah Arendt (2000, p. 223) “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”. Isso aponta para o temor que o mundo adulto tem de cada nova pessoa que nasce, estabelecendo que a criança representa um possível abalo da estabilidade que o tem no mundo adulto.

A Educação, ao ser tomada como um dispositivo do biopoder para operar uma governamentalidade sobre a criança no Brasil, utilizou de outro dispositivo, o da cidadania. Para Danelon (2015), a instituição escolar entrou em um movimento para universalizar a criança, através de técnicas de ensino comum à educação de todas as crianças, sendo essa uma das características da biopolítica que “procede por massificação” (Gadelha, 2009, p. 112) e, com isso, “forma a criança à luz de um ideal de ser humano civilizado e moralizado, que se emancipa de seu estado natural pelo cultivo da razão esclarecida” (Danelon, 2015, p. 221-222). A partir dessa afirmação, compreende-se que a educação idealiza um indivíduo para que deixe de ser quem ele realmente é.

As políticas e a forma de governar a criança desde os anos 1980 demonstram um esforço do Estado em afirmar os direitos de cidadania das crianças começando pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, chegando no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, este último, o *corpus* de análise desta Dissertação.

Analizando com afincos a intencionalidade do RCNEI, foi possível compreender que este é mais um dos documentos institucionalizados que vai estabelecer para a criança a condição de “pequeno cidadão”. Com isso, o poder pode operar sobre esse sujeito todas as suas estratégias de controle e regulação social, uma vez que só é possível governar o

cidadão, de acordo com Gallo (2017) “O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (p. 1506). O resultado da análise do RCNEI aponta para a formação centrada na cidadania, na qual é preciso educar o cidadão e, assim, haver a consolidação do Estado democrático de direito.

A governamentalidade democrática da infância brasileira na contemporaneidade pode ser ilustrada a partir da música “Pequeno Cidadão” que foi utilizada como epígrafe deste capítulo. Não se pretende aqui tecer qualquer comentário sobre a canção, mas, ressalta-se como o autor usa as palavras indicando os desejos da criança como “tem que fazer” e o que seriam as obrigações da criança é indicado como “pode fazer”, estabelecendo a conexão entre fazer o que é “dever” para que se possa ter o “direito”. Isso indica a forma como a infância foi instrumentalizada e que o jogo do poder tenta conformar socialmente essa instrumentalização.

Essa afirmação da cidadania da criança é uma estratégia para incidir um governo sobre ela, seja através da família, da escola ou do Estado. A partir da inquietação discutida no capítulo 4, acerca de uma possível resistência, se seguiu a sinalização de uma possível fuga para o enfrentamento da captura da infância proposta por Danelon (2015),

Apesar dos procedimentos disciplinares para governar a infância, há sempre a possibilidade de ela transcender o lugar em que foi fixada pelo outro, uma vez que, apesar dos saberes e das táticas de captura da infância, a liberdade de permanecer ou resistir ao governo sobre si pertence ontologicamente ao ser humano (p. 237-238).

Desenvolver qualquer estudo sobre os moldes de constituição do sujeito infantil na Modernidade não é algo fácil, implica desconstruir verdades que se acreditam. Partindo do pensamento de Kohan (2010),

As coisas importantes costumam ser mais difíceis de ler. Não há verdade sem alteridade. Eis o último ensinar de Foucault. Eis o último aprender. Na alma e no mundo. Na metafísica e na vida. Não há verdade no mesmo. Não se pode pensar sem alteridade e, sobretudo, não se pode viver sem a alteridade. Bastaria essa verdade para reler a história inteira das ideias pedagógicas, para abrir escolas e propiciar práticas educativas. Como um frontispício, escrever no pórtico de cada sala de aula, de cada leitura, de cada pensamento: “não há verdade sem alteridade” (p. 8).

Nas relações que os indivíduos estabelecem no cotidiano, enquanto sujeitos concretos de um mundo real, é possível desenvolver novas subjetividades. Para Oliveira (2011) “[...] na experiência da convivência da alteridade, no mútuo reconhecimento, estes constroem e compreendem a vida, viabilizando o pensamento verdadeiro, não possível fora das experiências existenciais reais” (p. 15-16).

Quem se dedica a trabalhar com o ensinar e o aprender dentro das escolas, sobretudo com crianças, precisaria compreender que “a infância é um dos nomes da alteridade” (Kohan, 2010, p. 8). Para compreender essa alteridade, se seguiu a definição proposta por Larrosa (2011), entendendo o outro como alguém completamente diferente, no sentido mais radical do termo, alguém que é possível constituir-se mesmo que tenha sido capturado pelas máquinas que o objetivaram.

As práticas educativas baseadas nas experiências de alteridade pretendem acolher a novidade, percebendo essa alteridade intrínseca ao ser humano. Para Kohan (2005, p. 112), “uma educação transformadora é aquela que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos numa relação aberta com a novidade dos novos”. Gallo (2013) propõe que se pense em uma noção de “povo criança” com suas potências e possibilidades e, no contexto da governamentalidade democrática, a assunção do povo criança deveria se assumir a impossibilidade de controle e de governo. Essa diferença radical entre o povo criança e o povo adulto que possibilita a resistência do controle.

Em um outro texto, Gallo (2010) aponta para uma política da infância na escola que deveria ouvir o que as crianças dizem. O medo de fazer ruir os castelos solidificados das nossas certezas, nos paralisa diante das vozes infantis que gritam aquilo que são e a forma como compreendem o mundo que as rodeiam. Não querer ouvi-las,

significaria ouvir outra língua, colocar-se numa posição de escuta para acolher um discurso que não é o nosso. Mas a fala está ali, produzindo e resistindo, enquanto a governamentalidade democrática não faz sobre as escolas de educação infantil seu trabalho de terra arrasada (Gallo, 2013, p. 211).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História - a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história*. Curitiba, PR: Editora Appris, 2019.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda B. Blanco de (Orgs.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 179-207.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Debates, v. 64)

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986 (Série Antropologia Social. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARIÈS.%20História%20social%20da%20criança%20e%20da%20família_text.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da infância**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

AZANHA, José Mário Peres. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/PDE, 2000. (Cap. 2, p. 25-40). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2437/2392>. Acesso em: 13 maio 2024.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 1. reimp. Tradução de Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1-2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Lei da Reforma do Ensino Médio). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 (Volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001a. (Cap. 1, p. 13-22).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50778/31639>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CAMPOS, Maria Malta A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. (Seção Outros Temas). DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 abr. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARMO, Miguel Ângelo O. do. Biopolítica, governo e acontecimento em Michel Foucault. In: PAVINI, Renan; NALLI, Marcos; FURLANETE. **Ensaio sobre biopolítica: entre caminhos e desvios**. Santo André, SP: EdUFABC, 2021. (p. 71-92).

CARVALHO, José Sérgio *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004. (Seção Artigos). DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/f5K49LxKsQSZp7WyVs3mnLk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 jan. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF. Acesso em: 30 abr. 2024.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (orgs.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (p. 217-239). (Coleção Estudos Foucautianos).

DIDONET, Vital. A LDB e a política da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (Cap. 1, p. 13-24). Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2437/2392>. Acesso em: 15 maio 2024.

FERRARI, Alceu Ravanello. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 69, n. 161, p. 55-74, jan./abr. 1988. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/542/193>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College De France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em:

https://www.academia.edu/40654973/FOUCAULT_Michel_A_ordem_do_discurso. Acesso em: 15 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2015a. (Coleção obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Polêmica, Política e Problematisações**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos & Escritos II).

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. In: MOTTA, Manoel de Barros da. (org.). **Ditos & escritos IX**. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso no College de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica? Seguido de A cultura de si**. Edição estabelecida por Henri-Paul Fruchaud e Daniele Lorenzini. Lisboa: Texto & Grafia, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7931744/mod_resource/content/1/Rabinow%20e%20Dreyfus%20%281995%29%20Foucault.%20Uma%20trajetoria%20filosofica%20-%20Apêndice%20%28p.229%29.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematisações. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no College de France (1977-1978). Tradução de. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Jeremy Bentham. **Ebiografia**, 18 fev. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jeremy_bentham/. Acesso em: 18 nov. 2023.

GADELHA, Sylvio. (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. *In*: **Biopolítica, arte de viver e educação**. PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz, GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Cap. 4, p. 77-102).

Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/35/92/2420.

Acesso em: 22 out. 2024.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Educação, Experiência e Sentido).

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012. (Tema em Destaque: Biopolítica, Governamentalidade e Educação). DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwfrDc45K4z54Pjy38TGK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 ago. 2024.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: infância e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (p. 109-121).

GALLO, Silvio. Infância e Resistência – resistir a quê? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 199-211, nov./2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p199-211>. Disponível em:

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/184/121>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GALLO, Sílvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago., 2021. (Dossiê: O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador). DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81100>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81100/47104>. Acesso em: 01 mar. 2024.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/38290>. Acesso em: 20 maio 2024.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 29, n.1, p. 79-97, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GALLO; Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez./2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/651/634>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Cap. 1, p. 09-20). (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre a educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. (p. 159-185).

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza; FARENZENA, Nalú. Novas Abordagens em Educação Infantil. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 6, n. 23, p. 50-53, set./out. 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 1, n. 1. p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 13 out. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: 1877 a 1940**. São Paulo: Edições Loyola, 1988. (Coleção Educar, v. 9).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 55–66, dez./1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488/11908>. Acesso em: 02 nov. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 85-88, maio/1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/907/913>. Acesso em: 05 mar. 2024.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago./1991. (Seção Artigos). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027/1035>. 01 mar. 2024.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 out. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Cap. 3, p. 35-86).

LÔBO, Daniella Couto. **Michel Foucault [manuscrito]: a sociedade punitiva e a educação**. 2017. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidade, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3844/2/DANIELLA%20COUTO%20LÔBO.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

MACHADO, Maria Lucia de A. Apresentação. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (p. 7-10). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2437/2392>. Acesso em: 13 maio 2024.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. (Cap. 6, 185-210)

MATOS, Julia Silveira. Da escola dos Annales à história nova: propostas para uma leitura teórica. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, Morrinhos, GO, v. 4, n. 1, jan./jul. 2013. (Seção Artigos Livres). Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/1487. Acesso em: 02 fev. 2024.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.04>.

Disponível em:

<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Textos Reunidos).

NALLI, Marcos. Foucault: o historiador dos sistemas de pensamento. *In*: OLIVA, Alfredo os Santos *et al.* (org). **Michel Foucault e o poder pastoral**. São Paulo: Editora Recriar, 2002. (p. 11-32).

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Cap. 9, p. 173-210).

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador: **Revista de Educação CEAP**, v. 5, n. 17, p. 05-21, jun./1997. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb_\(historico_e_comentarios\).pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb_(historico_e_comentarios).pdf). Acesso em: 16 nov. 2023.

RESENDE, Haroldo de (orgs.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucautianos).

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços de escolarização na Modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo de (orgs.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Cap. 8, p. 127 -140). (Coleção Estudos Foucautianos).

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. *In*: GROS, Frédéric *et al.* (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (p. 65-87).

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 3a ed. Organização, Tradução e Apresentação de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 Anos da educação infantil na anped: caminhos da pesquisa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 10, n. 17, p. 52-65, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2008n17p52>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>. Acesso em 01 dez. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan/abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915/11382>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana. GARCIA, Renata Monteiro. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 613-632, jan./ago. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200019. Acesso em: 29 nov. 2023.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. **A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para a educação infantil**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/367391>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Keitiana de Souza. **A estética da existência como ética possível: Foucault e a reinvenção do sujeito**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5585/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da *et al.* (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. (p. 245-260). Disponível em: https://mundodeoz.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/12/aula_o_projeto_educacional_moderno_silva_t_t_o_projeto.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos Culturais, v. 4)

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001906.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

STAFFEN, Luciane Wayss. **A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em:

https://www.academia.edu/79975448/A_abordagem_da_diversidade_no_discurso_do_Referencial_Curricular_Nacional_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_e_o_aco_lhimento_das_diferentes_religi%C3%B5es_na_escola_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_p%C3%BAblica_brasileira. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Equipe Docente. **Selmo Haroldo de Resende**. Uberlândia, MG, 25 maio 2019, 2019b. Disponível em: <https://ppged.faced.ufu.br/pessoas/docente/selmo-haroldo-de-resende>. Acesso em: 25 fev. 2024.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Ciências Sociais. Equipe Docente. **Maria Lúcia Vannuchi**. Uberlândia, MG, 27 ago. 2019, 2019a. Disponível em: <https://www.incis.ufu.br/pessoas/docentes/maria-lucia-vannuchi>. Acesso em: 25 fev. 2024.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Graduação. **Armando Quillici Neto**. Uberlândia, MG, 23 jun. 2019, 2019c. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/equipe/armando-quillici-neto>. Acesso em: 25 fev. 2024.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n. 6, p. 68-97, 1992. (Dossiê História da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (eds.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. (p. 13-34).

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. (p. 179-217).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 79-91).

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de (orgs.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucautianos). (Cap. 3).

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar; Maria Auxiadora Kneipp. Brasília, Editora da UnB, 1982.

7. APÊNDICE

Tabela 1 - Tabela com todos os trabalhos analisados

AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	CATEGORIA
Felipe, Jane	Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX	Tese	gênero
Bujes, Maria Isabel Edelweiss	Infância e maquinarias	Tese	subjetividades
Demarzo, Marisa Adriana Dulcini	Construções sociais discursivas sobre a infância a partir do ECA e denúncias aos Conselhos Tutelares de Campinas e São Carlos-SP	Tese	cultura da infância
Eliana Borges Correia de Albuquerque	Apropriações de propostas oficiais de ensino por professores: o caso do Recife	Tese	práticas de ensino
Horn, Maria da Graça Souza	O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil	Tese	identidade de gênero
Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni	Corpo e movimento no cotidiano de uma escola "plural": um estudo de caso	Tese	inovações pedagógicas
Tania de Freitas Resende	Escola tá bravo... bravo, escola!: acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula	Tese	práticas de ensino
Fernanda Simone Lopes de Paiva	Sobre o pensamento médico higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidades para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil	Tese	práticas de ensino
Jaqueline de Jesus	Entre estratégias e táticas: relações de professoras da 1ª série com o currículo	Dissertação	práticas de ensino
Favaretto, Antonio Carlos	A noção de "conversão a si": uma leitura da abordagem de Michel Foucault a respeito da relação subjetividade e verdade na filosofia antiga	Dissertação	subjetividades
Damin, Maria Aparecida da Silva	Olhares nomades sobre o aprendizado na arte da modelagem matemática no "Projeto Ciencia na Escola"	Dissertação	práticas de ensino
Tania Aretuza Ambrizi Gebara	Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG	Dissertação	identidade de gênero
Arlete Maria Monte de Camargo	Tendências de dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais: o caso do Pará	Tese	práticas de ensino
Frederico Assis Cardoso	A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?	Dissertação	gênero
Lima, Ana Laura Godinho	O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a 'criança-problema'	Tese	governamentalidade
Carvalho, Rodrigo Saballa	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	Dissertação	subjetividades
Guerra, Judite	Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Dissertação	sexualidade
Argüello, Zandra Elisa Argüello	Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil	Dissertação	gênero
Cunha, Susana Rangel Vieira da	Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância	Tese	práticas de ensino

Furlani, Jimena	O bicho vai pegar!: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis	Tese	gênero
Guizzo, Bianca Salazar	Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil	Dissertação	gênero
Wagner dos Santos	Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção	Dissertação	práticas de ensino
Paiva, Núbia Silvia Guimarães	A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula	Dissertação	subjetividades
Moura, Michele Cristina	Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	práticas de ensino
Almeida, Carmen Lúcia de	Da igualdade de direitos ao direito à diferença: interfaces no cotidiano de uma escola plural	Dissertação	inovações pedagógicas
Silva, Isabel Cristina de Andrade Lima e	A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para a educação infantil	Dissertação	cidadania
Angela Maria Cibiac Fernandes	A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação	Tese	subjetividades
Marta Passos Pinheiro	Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores"	Tese	práticas de ensino
Pougy, Eliana Gomes Pereira	"Educação e comunicação: pelas vias de uma didática da obra de arte"	Dissertação	análise do discurso
Ribeiro, Cintya Regina	A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional	Tese	subjetividades
Berto, Danila de Faria	Processos de subjetivação no espaço escolar: práticas e discursos pedagógicos numa escola pública de ensino fundamental a partir de uma perspectiva foucaultiana	Dissertação	subjetividades
Domingues, Renata Pimenta	Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	Dissertação	sexualidade
Flores, Maria Luiza Rodrigues	Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)	Tese	políticas públicas
Isaia, Clarice Verissimo	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Dissertação	inovações pedagógicas
Luciano Campos da Silva	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica	Tese	subjetividades
Tiago, Roberta Alves	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes	Dissertação	inovações pedagógicas
Staffen, Luciane Wayss	A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira	Dissertação	subjetividades
Hamed, Marcel Iucef	A escola em seu duplo - a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática	Dissertação	práticas de ensino
Reis, Lúcia de Almeida Durante Correa dos	Filosofia e estética na formação da criança: considerações a partir da novela filosófica Suki	Dissertação	práticas de ensino
Fernandes, Cinthia Votto	Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!: culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar	Dissertação	cultura da infância
Carvalho, Alexandre Filordi de	Da sujeição as experiências de construção de si na função-educador: uma leitura foucaultiana	Tese	cultura da infância

Antonia Simone Coelho Gomes	Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)	Tese	gênero
Eneida Pereira dos Santos	Gil Amâncio & Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência	Tese	identidade étnica
Daniela Amaral Silva Freitas	O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento	Dissertação	análise do discurso
Maria Carolina da Silva	A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis	Dissertação	subjetividades
Terezinha Cogo Venturim	Cantos de Encenar Brasilidade: análise das marcas de subjetividade no enunciado dos enredos de Escolas de Samba, numa abordagem modular	Dissertação	análise do discurso
Fernandes, Daniela Mota	Investigando a sexualidade de professoras: suas histórias, saberes e práticas	Dissertação	identidade de gênero
Pereira, Reginaldo Santos	O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil	Dissertação	subjetividades
Bernardes, Marina Gomes de Paiva	Inventariando a produção do "aluno-problema": a queixa escolar em questão.	Dissertação	subjetividades
Lima, Carolina Yokota de Paula	Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990).	Dissertação	práticas de ensino
Andrade, Silvanio de	A pesquisa em educação matemática, os pesquisadores e a sala de aula: um fenômeno complexo, múltiplos olhares, um tecer de fios	Tese	práticas de ensino
Loyola, Olga Aparecida do Nascimento	Filosofia na universidade: traçar, inventar, criar.	Tese	subjetividades
Oliveira, Helena Dória Lucas de	Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares: a constituição de pedagogias financeiras para a infância	Tese	práticas de ensino
Fernandes, Adriana Dezotti	Cartografando novas formas de subjetivação no cotidiano de uma ONG	Dissertação	subjetividades
Kely Cristina Nogueira Souto	As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte	Tese	práticas de ensino
Nadia Laguardia de Lima	A Escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance	Tese	inovações pedagógicas
Araci Rodrigues Coelho	Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas	Tese	práticas de ensino
Arnaldo Leite de Alvarenga	Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 - 1990)	Tese	práticas de ensino
Danielle Lameirinhas Carvalhar	Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	Dissertação	identidade de gênero
Mourão, Marisa Pinheiro	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância	Dissertação	políticas públicas
Dulci, Thomas Stark Spyer	Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares	Dissertação	subjetividades
Nogueira, Luciana Valeria	Aproximações entre biologia, biopolítica e bioarte: um ensaio sobre a biocontemporaneidade	Dissertação	subjetividades
Pires, Carlos Manoel Pimenta	Das mortificações da carne ao governo da alma: Igreja, modernidade e educação	Dissertação	história da educação
Rito, Marcelo	O aluno-problema e o governo da alma: uma abordagem foucaultiana	Dissertação	subjetividades
Rabatini, Vanessa Gertrudes	A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar	Dissertação	história da educação

Venzke, Lourdes Helena Dummer	'Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir': gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)	Tese	gênero
Canavieira, Fabiana Oliveira	A educação infantil no olho do furacão = o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	Dissertação	análise do discurso
Preve, Ana Maria Hoepers	Mapas, prisão e fugas = cartografias intensivas em educação	Tese	inovações pedagógicas
Favaretto, Antonio Carlos	Subjetividade e problematização do transcendental em Michel Foucault	Tese	subjetividades
Margarete Parreira Miranda	O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação	Tese	subjetividades
Clara Tatiana Dias Amaral	Currículo e educação de surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas	Dissertação	subjetividades
Shirlei Rezende Sales	Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil	Tese	subjetividades
Cleide Maria Maciel de Melo	A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais 1927	Tese	subjetividades
Elisabeth Rosa da Silva Junia	Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental	Dissertação	identidade étnica
Andrea Maria Favilla Lobo	Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes	Tese	práticas de ensino
Chagas, Artur Alves de Oliveira	O transbordamento do lúdico e da biopolítica em jogos Massive Multiplayer online: um estudo sobre World of Warcraft	Dissertação	práticas de ensino
Engelberg, Marcel Francis D'Angio	A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência	Dissertação	subjetividades
Picchioni, Marta Serra Young	À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu	Dissertação	práticas de ensino
Aguiar, Eliane Aparecida de	Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar	Tese	práticas de ensino
Freitas, Claudia Rodrigues de	Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola	Tese	subjetividades
Guizzo, Bianca Salazar	'Aquele negão me chamou de leitão': representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil	Tese	subjetividades
Silva, Ricardo de Castro e	De Abaiara a Bissau = por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência	Tese	subjetividades
Magalhães, Maria das Graças Sandi	Medos, mimos e cuidados. Leituras úteis para educar as mães = os guias maternos brasileiros (1919-1957)	Tese	cultura da infância
Silva, Marcelo Moraes e,	Novos modos de olhar outras maneiras de se comportar = a emergência do dispositivo esportivo da cidade de Curitiba (1899-1918)	Tese	inovações pedagógicas
Valeria Barbosa de Resende	Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes	Tese	práticas de ensino
Rosane da Silva Gomes	Entre Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós: a criação de uma infância da escrita	Tese	cultura da infância
Deborah Saib da Silva	A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o plano de ações articuladas e a relação entre as escolas e a união	Dissertação	história da educação

Cristina D'avila Reis	Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos	Dissertação	subjetividades
Marlecio Maknamara da Silva Cunha	Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?	Tese	práticas de ensino
Zulmira Medeiros Roque	Letramento digital em contextos de autoria na internet	Tese	práticas de ensino
Pacheco, Márcia Arantes Buiatti	Educação digital: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola	Dissertação	práticas de ensino
Severo, Rafael Adriano de Oliveira	Gênero e sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa	Dissertação	identidade de gênero
Silva, Gizelda Costa da	O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente	Tese	história da educação
Tiberio, Wellington	A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores	Dissertação	práticas de ensino
Val, Gisela Maria do	A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos	Dissertação	práticas de ensino
Farah, Marisa Helena Silva	Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas	Tese	identidade de gênero
Nunes, Mário Luiz Ferrari	Fkankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física	Tese	governamentalidade
Silva, Adélia Mara Pasta da	A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar	Tese	governamentalidade
Leonardo Tolentino Lima Rocha	Norma de gênero e instituição escolar: um estudo psicossocial sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte	Dissertação	identidade de gênero
Thiago Rannieri Moreira de Oliveira	Currículo-teatro: uma cartografia com Antonin Artaud	Dissertação	políticas públicas
Flávia Virgínia Melo Pinto	Práticas informacionais na organização político-sindical dos professores da rede municipal de Belo Horizonte	Dissertação	história da educação
Monica Medeiros Ribeiro	Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros: entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas	Tese	políticas públicas
Leonardo Machado Palhares	Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História	Dissertação	identidade étnica
Fernanda do Valle Corrêa Ramos	Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar	Dissertação	subjetividades
Marco Antonio Torres	A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas	Tese	identidade de gênero
Lívia de Rezende Cardoso	Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências	Tese	subjetividades
Maria Clara Maciel de Araujo Ribeiro	O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante	Tese	subjetividades
Cantuário, Marta Fontoura Queiroz	A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação	Dissertação	história da educação
Guimarães, Rosângela Maria Castro	O percurso institucional da disciplina História da Educação em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 1970)	Tese	história da educação

Souza, Marilsa Aparecida Alberto Assis	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	Dissertação	história da educação
Alboz, Lilian	Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos cinetíficos da educação de 2000 a 2010?	Dissertação	subjetividades
Beltran, Ana Carolina de Viveiros	Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo	Dissertação	políticas públicas
Caffagni, Lou Guimarães Leão	Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo ECA: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault	Dissertação	governamentalidade
Camargo, Danilo Alexandre Ferreira de	O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores	Dissertação	políticas públicas
Vieira, Elisa	A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea	Dissertação	inovações pedagógicas
Aguiar, Tânia Margareth Bancalero	A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica	Tese	história da educação
Costa, Carlos Rubens de Souza	O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar	Tese	governamentalidade
Pontes, Gilvânia Maurício Dias de	Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética	Tese	práticas de ensino
Frederico Assis Cardoso	O que fizeram (e o que fizemos) de nós?: estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetizaçã (CBA) em Minas Gerais	Tese	análise do discurso
Luiz Alberto de Souza Ferreira Pinto	O trabalho docente do professor de Educação Física e suas relações sociais	Tese	práticas de ensino
Elisangela Chaves	Uma escola de graça, saúde e beleza: Natália Lessa, a dança e a educação da feminilidade	Tese	história da educação
Andre Julio Costa	A psicanálise em cursos de pedagogia	Dissertação	análise do discurso
Lima, Geraldo Gonçalves de	A disciplina história da educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)	Tese	história da educação
Richter, Solange Raquel	A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia	Dissertação	análise do discurso
Nascimento, Regina Lúcia da Silva	Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira	Tese	cidadania
Pereira, Alexandre Adalberto	Imagens da diferença: artes visuais e diversidade sexual no ensino fundamental	Tese	sexualidade
Favaretto, Simone Aparecida Conceição	Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)	Dissertação	subjetividades
Ferreira, Patricia Helena	Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil	Tese	governamentalidade
Fernandes, Cinthia Votto	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Tese	análise do discurso
Beber, Irene Carrillo Romero	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Tese	cultura da infância
Silveira, Paloma Dias	Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores	Tese	práticas de ensino
Daniela Amaral Silva Freitas	Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG):	Tese	identidade étnica

	um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?		
Maria Elena Ortiz Ferreira	Currículos por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobierno de los infantes?	Tese	análise do discurso
Manuella Felicíssimo	Re(a)apresentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do kit "escola sem homofobia"	Tese	sexualidade
Anna Cláudia Eutropio Batista D'andrea	Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)	Tese	análise do discurso
Elaine Maria da Cunha Morais	Leituras de professores de pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes	Tese	práticas de ensino
Flavia Graciela de Alcantara	Descobrimos Minas de causos: narrativas orais e culturas do escrito em Belo Horizonte (1930 a 1960)	Tese	história da educação
Parreira, Fátima Lúcia Dezopa	Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU	Dissertação	sexualidade
Almeida, Neil Franco Pereira de	Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar	Tese	sexualidade
Santos, Tatiani Rabelo Lapa	Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED	Dissertação	cultura da infância
Pelegriini, Thiago	A revista brasileira de ciências do esporte e a revista stadium: materialidades, estratégias editoriais e representações (1979-1986)	Tese	história da educação
Carleto, Eliana Aparecida	Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha	Tese	práticas de ensino
Santos, Gustavo Henrique Guiral dos	Por uma história outra da literatura: à guisa de um almanaque sobre os discursos de posse da Academia Brasileira de Letras (1897-2014)	Dissertação	subjetividades
Vinci, Christian Fernando Ribeiro Guimarães	Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)	Dissertação	análise do discurso
Calixto, Cláudia Ribeiro	Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX)	Tese	governamentalidade
Chiquito, Ricardo Santos	Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius	Tese	governamentalidade
Gimenes, Alessandra Maria Moreira	Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo: uma ideia de formação nos contos "Um cão de lata ao rabo", "O programa" e "Conto de escola"	Tese	história da educação
Kowalewski, Daniele Pechuti	Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação	Tese	identidade étnica
Lima, Samantha Dias de	Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Tese	cultura da infância
Simões, Eleonora das Neves	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções	Dissertação	cultura da infância
Viana, Anamaria Fernandes	Dança e autismo, espaços de encontro	Tese	governamentalidade
Marília Carla de Mello Gaia	O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência	Tese	práticas de ensino
Viviane Marques Alvim Campi Barbosa	Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância	Dissertação	cultura da infância

Mauricio Estevam Cardoso	Dirigentes municipais de educação: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades.	Tese	subjetividades
Leonardo dos Santos Neves	Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)	Tese	história da educação
Lucineia Silveira Toledo	Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da Psicanálise	Tese	subjetividades
Aline Neves Rodrigues Alves	Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento	Dissertação	identidade étnica
Juliana Valeria de Abreu	Literatura infantil no Brasil: a voz da FNLIJ nas premiações de 2012 e 2013	Tese	história da educação
Silva, Maria Ivonete Santos	Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI	Tese	práticas de ensino
Barbosa, Sergio Sérvulo Ribeiro	Profissão professor de educação física: história sobre: Thales de Assis Martins	Tese	história da educação
Garcia, Silas Sampaio	Voz e silêncio da escrita: cem anos de depoimentos de literatos brasileiros	Dissertação	história da educação
Santos, Flavio Tito Cundari da Rocha	Escrever, verbo intransitivo: ascensão e ocaso de uma mestria epistolar entre literatos brasileiros	Dissertação	história da educação
Chaves, Ana Paula Nunes	Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP	Tese	práticas de ensino
Pereira, Maria Alice Carraturi	RedeFor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância	Tese	subjetividades
Rito, Marcelo	Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável	Tese	análise do discurso
Arruda, Jeniffer de	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	Dissertação	cultura da infância
Silva, Érick Roberto Freire de Araújo	A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo	Dissertação	sexualidade
Reis, Fernanda	A educação sexual no portal do professor-MEC: Estudo analítico-descriptivo das temáticas referentes à sexualidade no espaço da aula	Dissertação	sexualidade
Meirelles, Melina Chassot Benincasa	Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália	Tese	análise do discurso
Priscilla Moura Bastos	As vozes da infância: narrativas e histórias das crianças em interações em uma Umei de Belo Horizonte	Dissertação	cultura da infância
Maria Carolina da Silva	Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças	Tese	subjetividades
Lucas Eustáquio de Paiva Silva	Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG	Tese	subjetividades
Sandro Vinicius Sales dos Santos	Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	Tese	gênero
Andre Luiz Amancio de Souza	Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental	Dissertação	identidade étnica
Machado, Cláudia Aparecida Ferreira	O processo de escolarização na área rural de Montes Claros - MG (1960-1989): memórias e representações de professores e alunos	Tese	história da educação
Goto, João Felipe Rebelo	O que podem as ideias: práticas educacionais inspiradas no pensamento de Michel Foucault	Dissertação	práticas de ensino
Lima, Anna Carolina Ferreira	Residências artísticas: a política como experiência performativa	Dissertação	práticas de ensino

Val, Gisela Maria do	Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX	Tese	análise do discurso
Vieira, Elisa	A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica	Tese	subjetividades
Coelho, Olivia Pires	“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.	Dissertação	identidade étnica
Marchan, Geisiele da Silva	Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico	Tese	análise do discurso
Luna, Francisco Demontiei	Educação, extensão e exclusão social: um estudo de caso sobre o Projeto de Recuperação de Jovens a partir da ética do cuidado de si	Dissertação	governamentalidade
Gabriela Silveira Meireles	Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados	Tese	práticas de ensino
Jessica Sapore de Aguiar	Existo porque resisto: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero	Dissertação	identidade de gênero
Josaniel Vieira da Silva	O potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na licenciatura	Tese	práticas de ensino
Silvia Regina de Jesus Costa	Lei nº 10.639/2003 - deslocamentos discursivos sobre a educação das relações raciais no Brasil: tensões e silenciamentos no contexto escolar da rede pública de Belo Horizonte.	Dissertação	identidade étnica
Leziane Parré de Souza	Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de segurança socioeducativos	Dissertação	práticas de ensino
Santos, Diego Elias dos	Foucault como gesto sem autoria: uma incursão pelos cursos do Collège de France (1970-1984)	Dissertação	subjetividades
Zapletal, Patrícia Peixoto	Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?	Dissertação	políticas públicas
Costa, Ana Paula	Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)	Tese	gênero
Santos, Gabriela Campos dos	Por que não falar de gênero?: a polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação	Dissertação	identidade de gênero
Marcel de Almeida Freitas	Assimetrias de gênero na perspectiva de mulheres acadêmicas de uma universidade federal brasileira	Tese	gênero
André Magri Ribeiro de Melo	Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar	Dissertação	subjetividades
Nilma Alves Adriano	Discutindo as relações raciais: intervenção em uma escola municipal de Belo Horizonte	Dissertação	identidade étnica
Camila Amorim Campos	Currículo com música: normaliza ou faz dançar?	Dissertação	práticas de ensino
Juliana Batista Faria	O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente	Tese	subjetividades
Tayline Silva de Oliveira	Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade	Dissertação	identidade de gênero
Juçara Moreira Teixeira	O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II	Tese	práticas de ensino
Andréa Juliana Costa	Simsalamê: vamos brincaduquê? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de educação infantil	Dissertação	gênero
Joaquim Ramos	Análise contrastiva das estratégias de resistência das crianças frente à regulação dos adultos em uma	Tese	cultura da infância

	instituição de educação infantil brasileira e duas colombianas		
Elizabeth Moreira Gomes Barroso	Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento	Tese	análise do discurso
Costa, Cristiane Moreira da	O universo fantástico: uma experimentação para o letramento literário	Dissertação	práticas de ensino
Souza, Juliane Cristina Ribeiro Borges de	Um estudo baseado em dissertações e teses sobre sexualidade em programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais (1997-2014)	Dissertação	sexualidade
Almeida, Daniela Gomes de	Imagens, textos, ícones: análise dos arranjos visuais de livros didáticos de Geografia	Dissertação	análise do discurso
Brito, Denice do Socorro Lopes	Aprendendo a ensinar: a contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores no Curso de Pedagogia da Unimontes (2013 -2017)	Tese	história da educação
Santos, Alexandre Fonseca	Brinquedo: infância e contemporaneidade	Dissertação	cultura da infância
Ranzatti, Raquel Magnólia Ferreira	A educação inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia: dos anos 90 à primeira década do século XXI	Dissertação	história da educação
Medeiros, Roberta Carneiro de	O discurso sobre a criança feliz: o governo da população infantil brasileira	Dissertação	análise do discurso
Lima, Marisa Dias	Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos	Tese	políticas públicas
Bittencourt Junior, Nilton Ferreira	O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos ginásios polivalentes (1960 – 1970)	Tese	análise do discurso
Neviani, Rodolfo Samuel da Silva	Verdade em rede: veridicção e ativismo no contexto da internet	Dissertação	subjetividades
Souza, Luiz Paulo Pimentel de	Do governo das patas: um estudo sobre a emergência do espectador crítico no teatro brasileiro	Dissertação	subjetividades
Beltran, Ana Carolina de Viveiros	Diagnóstico, interpretação e transformação de si: caminhos para a felicidade no magistério?	Tese	governamentalidade
Gomes, Sidmar Silveira	Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro	Tese	história da educação
Leguiça, Michele Lopes	“Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	Dissertação	gênero
Silveira, Catharina da Cunha	Bom senso como prática docente na educação infantil	Tese	governamentalidade
Rosa, Cristiano Eduardo da	Educação, infâncias e arte DRAG: a literatura para crianças tensionando os scripts de gênero	Dissertação	identidade de gênero
Spat, Vanessa da Silva Rocha de Quadros	O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Dissertação	práticas de ensino
Barreiro, Alex	Legisladores do Desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	Tese	gênero
Vale, Fernanda Feitosa do	Na encruzilhada: racismo e educação	Tese	identidade étnica
Scrimim, Nayara Dias	A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s	Dissertação	subjetividades
Morishita, Cristina de Oliveira,	A utilização das redes sociais na área da educação e ensino: um levantamento da produção acadêmica	Dissertação	práticas de ensino
Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a	Tese	políticas públicas

	identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte		
Tulio Campos	A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil	Tese	cultura da infância
Vinícius Figueiredo Costa	O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da EJA	Dissertação	subjetividades
Santos, Darlene Silva dos	Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)	Tese	análise do discurso
Pereira, Marta Emidio	Política de Formação Continuada de Professores: Contribuições do Curso Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	políticas públicas
Rocha, Juliano Guerra	História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886	Tese	história da educação
Parreira, Fátima Lucia Dezopa	Ciência, gênero, sexualidade e religião: alianças, tensões e conflitos no ensino de Biologia	Tese	gênero
Pires, Dickson Duarte	Por uma pedagogia dos corpos negros: o Grupo Terracotta e o projeto dançando a nossa cor no contexto da arte-educação em Uberlândia	Tese	identidade étnica
Calixto, Claudia Ribeiro	Administração escolar e o governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea	Dissertação	governamentalidade
Elias, André Felipe Dutra Martins Rocha	Do planejamento educacional à gestão por incentivos: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais	Dissertação	políticas públicas
Macedo, Sandra Regina Brito de	Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências	Tese	governamentalidade
Oliveira, Guilherme Magalhães Vale de Souza	Michel Foucault e o papel público dos intelectuais: a prática crítica como educação de si e dos outros	Tese	subjetividades
Prates, Adriana Pedrassa	Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica	Tese	práticas de ensino
Naim Rodrigues de Araújo	O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de belo horizonte.	Dissertação	práticas de ensino
Silva, Delvania dos Santos Freitas	Políticas de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Quirinópolis-GO - 2017/2019	Dissertação	história da educação
Pires, Elaine Muniz	Maternidade ativa e cuidado do mundo	Tese	governamentalidade
Oliveira, Thaís Villa	Todas somos educadoras sexuais: a formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?	Dissertação	sexualidade
Souza, Ana Cristina Luiza	Olhar sensível - pensante de crianças: visualidades na/da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tese	cultura da infância
Borges Neto, Fernanda	O MOBRLAL sob o olhar de uma geógrafa	Tese	história da educação
Jesus, Maria Clementina de	Das práticas pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na educação básica ao prêmio professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018	Dissertação	práticas de ensino
Marques, Youry Souza	Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de Ciências da Natureza do PNLD/EJA 2014	Dissertação	subjetividades
Machado, Gilson Batista	Políticas públicas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos	Tese	políticas públicas

Oliveira, Alexandre Cesar Gilsogamo Gomes de	Da criança-problema à escola-problema: discursos e relações de poder	Tese	subjetividades
Sabino, Kelly Cristine	Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte na educação no Brasil	Tese	história da educação
Oliveira, Cristiane Andreazza de	Yoga na Educação Infantil: corporeidade e formação de valores na infância	Dissertação	práticas de ensino
Lemes, Raquel Karpinski	Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição	Tese	práticas de ensino
Mourão, Marisa Pinheiro	Corpo, deficiência, inclusão escolar em teses na Educação em Ciências (2008-2018)	Tese	história da educação
Cardoso, Camila Rocha	Infância da educação em ciências na produção acadêmica de teses: a conformação do saber infantil	Tese	cultura da infância
Rodrigues, Leiliane Soares	As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020	Dissertação	políticas públicas
Cipriano, Patrícia Silva	Núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais: acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos surdos	Dissertação	subjetividades
Silva, Luciana Aparecida Siqueira	Intersexualidade e corpos intersexo em livros didáticos de Biologia (PNLD 2012-2018)	Tese	sexualidade
Costa, Júlio Resende	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	Tese	história da educação
Santana, Marco Antonio de	Representações de preceptoras na obra de Mário de Andrade - conto e romance (1923-1944)	Tese	história da educação

Fonte: Elaborado pela Autora (2024)