2 Escola e Sociedade Disciplinar

“A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era 1840”.

Para lá, um menino hesitante entre brincar no morro de São Diogo ou no campo de Santana, resolveu se dirigir: “foi a lembrança do último castigo (aplicado pelo pai) que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.”

“Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume. (...) Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Depois de sentar-se, “relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos”.

Assim, se inicia o *Conto de escola*¹. Nele o bruxo do Cosme Velho descreve um dispositivo que, umas sete décadas depois, Michel Foucault nos apresentou. Trata-se de uma estratégia de vigilância, como um dos aspectos da disciplinarização e do controle do corpo de crianças e jovens, que se instaurou com o seqüestro da infância pela escola moderna. A instituição escolar e seu desenvolvimento ocorreram em paralelo ao surgimento do sentimento de infância e à nuclearização da família burguesa (Ariès, 1981, p.19). Um entrelaçamento entre esses três fatos foi se compondo, porém num movimento descontínuo (Gélis, 2009; Narodowski, 2001). A escola moderna deslocou em movimentos constantes e diferenciados, por um lado e, ajudou a configurar, por outro lado, a infância, de modo a não ser possível pensá-la sem levar em conta a sua escolarização. Houve, então, a produção da criança-aluno e da infância escolar.

Retomando o conto de Machado de Assis, três meninos-alunos são os personagens que, junto com o professor Policarpo, encarnaram procedimentos e ações que o dispositivo de vigilância impôs aos quatro. Ouçamos o narrador, “seu” Pilar, criança-aluno, a que o conto deu voz, descrever o modo como suas condutas estavam, de certo modo, previstas no dispositivo, de modo que ele pudesse funcionar, num processo de auto-legitimação das estratégias disciplinares.

¹ Machado de Assis, Obras completas, [1896] 1997, p. 548-554.

“- “Seu” Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tardia”. Tinha muito medo do pai. “Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes”.

“- O que é que você quer?

- Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. (...) não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita (...) acabava sempre antes de todos. (...)”

“-“Seu” Pilar, murmurou ele daí a alguns minutos.

- Que é?

- Você...

- Você que?

Ele deitou os olhos ao pai e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera”. (...) “Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.”

Inquieto, “seu” Pilar solicitou que Raimundo lhe dissesse o que queria dele.

“- Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo com o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro. E continuamos a ler.”

E isto fez o professor Policarpo retomar o seu jornal do dia, que “ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos no fim da Regência,² e que era grande a agitação política.

²A Regência (1831-1840) foi o período em que o governo imperial foi exercido por regentes. Na sua etapa final, foi marcado pela luta política entre conservadores e liberais. Estes últimos deflagraram a campanha pela antecipação da maioria do jovem imperador D. Pedro II.

Uma vez o mestre entretido com “as folhas do dia”, Raimundo ofereceu a “seu” Pilar uma “moeda do tempo do rei, cuidou que doze vinténs ou dois tostões (...); mas era uma moeda, e tão moeda que me fez pular o sangue no coração.”

Em troca da moeda, “eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguia reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos (...).”

“Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais lendo com fogo, com indignação (...).”

“Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu metia-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir.” Cumprindo o trato “passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção.”

“De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador.”

Raimundo solicitou mais uma explicação. “Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior.”

“-Oh! “seu” Pilar! Bradou o mestre com voz de trovão. Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento.”

Policarpo exigiu que lhe entregasse a moeda e atirou-a à rua, com raiva. “E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou a palmatória. (...)”

O conto prossegue, mas fiquemos por aqui.

Uma rede de vigilância mútua está presente no conto. Uma rede composta de olhares que, num jogo de poderes e resistências, busca controlar, submeter, disciplinar. Uma rede que em seus pontos de vigilância remete de um para outro,

numa composição de olhares que, além de controlar e disciplinar, produzem identificações, aproximações e afastamentos, delimitações dentro de um campo de tensão de forças. Silêncios que constroem, cenhos e olhares ameaçadores, gestos medidos e medrosos, corpos imobilizados, lugares fixos, vigilância, corretivos e castigos.

O olhar disciplinar do professor se estendeu ao campo de tensões, descrito por Machado, na identificação do personagem Curvelo com o mestre. Embora este não dirigisse seu olhar para a dupla no momento chave da trama, Curvelo já abrigara em si o dispositivo disciplinar, poupando ao mestre a tarefa. Trata-se de um panoptismo disseminado pela escola e encarnado nos sujeitos. A delação parece ser um comportamento previsto e estimulado neste contexto. Constitui-se, assim, um dispositivo que produz certos tipos de subjetividade e para as quais ele se volta para corrigi-las, submetê-las, discipliná-las e docilizá-las. Eis aqui a fórmula deste dispositivo.

Desta escola de 1840 até as de hoje, muita coisa mudou, especialmente na forma como as crianças e os jovens resistem à disciplina e ao controle. Mudaram também os modos de disciplinar e controlar, embora a escola ainda seja uma das instituições modernas na qual é notável a persistência das tecnologias políticas do corpo que abordaremos neste capítulo.

Sendo o tema deste trabalho as relações possíveis entre a psicanálise e a educação, começaremos abordando a educação escolar. Neste primeiro capítulo trataremos da escola na sociedade disciplinar, com o objetivo de levantar as discontinuidades na produção da infância, recortando nela a produção da criança-aluno. E concluiremos, adotando a descrição deste processo por autores que se voltaram para analisá-lo.

Fundamentaremos nossa análise nas idéias expostas por Michel Foucault (1999), que afirmou que a sociedade disciplinar é a forma específica de organização da sociedade moderna. O funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, ou de falta de disciplina, para o qual são produzidos os dispositivos disciplinares. Assim, a sociedade disciplinar alimenta-se de suas próprias crises e tende a produzir mecanismos que intensificam o alcance daqueles dispositivos.

2.1 A Tecnologia Política do Corpo

A disciplina visa tornar os corpos dóceis, como diz Foucault em *Vigiar e Punir* (1984). E, assim, possibilita a produção do anormal e do delinqüente. Estes seriam o negativo do qual o poder pastoral se propõe cuidar por meio de técnicas de poder que se aplicam aos corpos e que estão na gênese das ciências clínicas do indivíduo. A genealogia do poder, que este autor analisa, mostra o papel que os sistemas de poder e de verdade desempenham na produção dos indivíduos normais e anormais aos quais vão se referir às ciências humanas e biomédicas.

Trata-se de um saber, o destas últimas, que produz um poder cujos efeitos, como poder disciplinar, são a docilização e a utilização (no sentido econômico) dos corpos, cujas condutas serão classificadas dentro de critérios de normalidade. Foucault está interessado em problematizar os processos históricos que articulam a produção de subjetividades e os discursos de verdade.

Vejamos mais de perto, acompanhando esta problematização em *Vigiar e Punir*, a questão dos corpos dóceis. Em *Vigiar e punir*, Foucault afirma que:

“(...) Num regime disciplinar, a individualização, (...) é ‘descendente’: à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência, e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência; por ‘desvios’ mais que por proezas. Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinqüente mais que o normal e o não-delinquente. É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer. Todas as ciências, análises ou práticas com radical ‘psico’, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo” (1984, pp. 171-172).

Passemos, então, ao que diz Foucault sobre os corpos dóceis, porém trilhando a compreensão prévia de algumas questões.

Segundo Foucault (1984, pp. 28-29) o corpo é um tema há muito tempo estudado pelos historiadores sob diferentes enfoques, como, por exemplo, no campo da demografia, das doenças históricas, na implicação da história sobre a natureza biológica da vida etc.

Porém, o autor vai enfatizar e focalizar a dimensão política em que o corpo está inserido. O corpo é objeto de cerimônias e suplícios, de exaltação da beleza ideal e das mais cruéis torturas. É utilizado como uma das forças de produção na dimensão da sua utilidade econômica e neste âmbito as relações de poder e de dominação investem o corpo em maior proporção. É o corpo constituído em força de trabalho, é o corpo que se torna força útil e, portanto, corpo produtivo.

Mas Foucault acrescenta a esta chave de análise uma outra, a saber: é preciso interrogar o que permite que o corpo se constitua como força de trabalho, ou seja, interrogar a sujeição e a submissão do corpo como expressão de uma realidade que pode não ser da ordem da violência ou da ideologia, do uso de armas ou do terror, mas que continua sendo de ordem física e tão real e eficiente quanto as formas diretas e espetaculares de sujeição e submissão pela força. Trata-se, então, de um conjunto de saberes e de práticas sobre o corpo às quais ele denomina de *tecnologia política do corpo*.

Ao caracterizar esta tecnologia, Foucault dirá que ela não se constitui em conhecimento claro e acessível como se estivesse codificada num discurso sistematizado. Ainda que seja eficiente em seus objetivos de impor sujeição e submissão ao corpo, ela se apresenta sob múltiplas formas de disciplina das forças do corpo. Tampouco ela pode ser localizável numa instituição definida ou em alguma instância precisa do aparelho de Estado, conquanto esteja inscrita nestes últimos, na medida em que as instituições e o Estado recorrem à tecnologia política do corpo como instrumento de sujeição e submissão. Enfim, esta tecnologia aplica-se ao corpo numa dimensão microfísica do poder. Esta dimensão microfísica é aquela que dá sustentação à eficácia do Estado e das instituições como instâncias de poder.

Foucault se interessou pelos poderes que se circunscrevem às pequenas áreas de ação, mas que, embora sejam pequenas, não são menos eficientes e eficazes quando se conjugam para formar a trama disciplinar (Foucault, 2006, pp. 231-232).

Ele faz uma distinção entre duas formas de poder, o microfísico e o piramidal, e mostra como uma análise do poder que não leve em conta sua dimensão microfísica, termina por mascarar justamente este aspecto de base das estruturas de poder.

Em todos os dispositivos de poder, em todas as instituições, há uma forma piramidal e constitutiva da rede do poder. Como, por exemplo, nas hierarquias de fato ou de direito que ocorrem na família, no exército, na fábrica, na escola, no hospital etc. Há, portanto, um pólo de poder, um “ápice”, que, contudo, “não é a fonte ou o princípio de onde todo o poder derivaria como de um foco luminoso” (Idem, 1982, p. 221).

Ao contrário, os diferentes estratos, as diferentes camadas de poder (sob o ponto de vista sociológico) se relacionam e se condicionam reciprocamente. Os elementos da hierarquia piramidal, sob a óptica microfísica, funcionam numa relação de apoio que fará Foucault afirmar que onde há poder há resistência (Foucault, 2006, pp. 231-232).

O marxismo e a sociologia clássica se voltaram para a dimensão macro das relações de poder. Dentro destas perspectivas, haveria uma divisão de classes ou segmentos sociais com interesses específicos que estariam, em última instância, na origem da submissão aplicada ao corpo social dominado. Sem dúvida, em contextos de extrema violência, a rede de poderes perde sua elasticidade e flexibilidade, e configura o que Foucault analisa em *Vigiar e punir*, quando se debruça sobre os suplícios aplicados ao corpo como forma de poder nos regimes monárquicos (voltaremos a isto mais adiante).

No entanto, o poder que a microfísica ilumina são “táticas (...) inventadas, organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares” (Foucault, 1982, p. 222). Estas táticas teriam sido delineadas em microcosmos, inicialmente. Este delineamento inicial, particular e local permitiria a constituição de um acervo de tecnologias de poder que, por sua vez, possibilitaria a sua apropriação por meio de estratégias dos segmentos e classes sociais, solidificando estas estratégias em conjuntos complexos, constituídos de diferentes mecanismos.

Estes conjuntos complexos mantêm a especificidade de seus elementos. Estes poderes microfísicos não se homogeneizam, mas se articulam. E é esta articulação entre suas diferentes instâncias que permite que sua ação seja capilar e segundo modalidades próprias. É o caso, por exemplo, da articulação entre

“família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça, a respeito das crianças”, como assinala Foucault, no artigo “O olho do poder” (1982, p. 222). E é também, nos parece, o caso da articulação que estamos cartografando, no que diz respeito, por um lado à medicalização e à patologização das formas de resistência de crianças e jovens à disciplina e ao controle, e, por outro lado, aos poderes microfísicos com que estes têm de lidar, nos contextos institucionais de saber-poder que lhes são destinados, como espaços de constituição de suas subjetividades, como a escola.

Enfim, a concepção microfísica do poder opõe-se à concepção do poder como superestrutura. No entanto, Foucault concorda em que as formas microfísicas de poder conjugam-se com o desenvolvimento das forças produtivas transformando-se, ambas, mutuamente.

2.1.1

A microfísica do poder

A microfísica do poder, como campo de estudo e pesquisa, pressupõe uma concepção de poder diferente, por exemplo, da que é concebida pelo contratualismo (Rousseau) e pelo marxismo althusseriano. No contratualismo há uma cessão de poder dos súbitos ou cidadãos ao Estado que passa a deter o monopólio da força em troca da garantia da manutenção da paz social. Neste caso, os espaços de poder se tornariam mais delineados e definidores de posições que se complementariam, mas não se assemelhariam em práticas de legitimação, no tabuleiro político das formas consensuais de relações sociais.

No ponto de vista althusseriano, por sua vez, o conceito de *aparelhos ideológicos de Estado* pôs ênfase no funcionamento e no poder das instituições sociais (escolas, família, meios de comunicação, instâncias jurídicas, políticas, instâncias da cultura dominante etc.) como resultado da ação da ideologia, mais do que da repressão, esta última sendo a forma do que Althusser denomina “Aparelho (repressivo) de Estado” (Althusser, s.d., pp. 46-47). Segundo este autor, a ideologia que preside o poder dos dominantes sobre os dominados nos Aparelhos Ideológicos de Estado é unificada, embora não isenta de contradições e da sua diversidade, pela ideologia dominante, que é da “classe dominante” (Cf, Althusser, s.d., p. 48).

O que a concepção microfísica vai iluminar, na questão das relações de poder, é a dimensão da dominação que se exerce por estratégias, manobras, táticas, funcionamentos de um poder que não é propriedade específica de uma classe ou segmento social determinado, mas que pode produzir efeitos recíprocos nos diferentes setores, classes e segmentos sociais, sem que os sujeitos que o exercem estejam identificados com sua posição dentro destas instâncias sociais.

O poder microfísico perpassa tanto os que o exercem quanto aqueles sobre os quais é exercido. Há uma capilaridade que faz com que aqueles que estão na condição de dominados possam apoiar-se no próprio poder em sua luta contra ele. Os efeitos deste poder não podem ser compreendidos se não forem consideradas estas formas microfísicas que ele assume e que estão além das relações do Estado com seus cidadãos e da oposição de classes. E além também de uma localização do poder nas instituições.

As tecnologias disciplinares que os micropoderes introduzem nas instituições, como por exemplo, a classificação e a individualização dos sujeitos na escola, por meio dos saberes pedagógicos, médicos e psicológicos, representam o papel produtivo do poder, como “matriz geral das relações de força, num tempo dado, numa sociedade dada” (Dreyfus; Rabinow, 1995).

Assim, numa perspectiva diferente daquelas que estudam os efeitos de poder no âmbito da ideologia, Foucault vai se perguntar se “antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele” (Foucault, 1982, p. 148). E aqui ele se opõe ao modelo construído pela filosofia moderna, de um sujeito dotado de uma consciência que pode ser apropriada pelo poder, sem muitas brechas para a resistência. E ainda ao marxismo que teria preterido essa dimensão microfísica do poder sobre o corpo, em vista da ênfase colocada sobre a consciência e a ideologia. E chama também atenção para o fato de que o poder não se define nem se constitui apenas de negatividades, mas produz um saber positivo. Os saberes sobre o corpo, por exemplo, foram constituídos por meio de um conjunto de disciplinas que buscavam exercer um poder sobre ele.

Daí a dificuldade que enfrentamos no cotidiano para com as questões do poder e do corpo. Não são as questões macropolíticas as únicas a serem formuladas. Não basta mudar o conteúdo e manter as formas estruturais, em que os conjuntos complexos de redes institucionais estão organizados. Pois é

justamente nas formas estruturais que os mecanismos de poder agem no nível microfísico, no cotidiano. Portanto, é para o âmbito da microfísica do poder que as análises de Foucault sobre o corpo se voltaram. Assim, não escapou à sua crítica todo o conjunto de saberes denominados de Ciências Humanas, que se foram constituindo ao longo de um período histórico, cujo marco inicial ele situa no século XVI e cujos desdobramentos, no século XX, desembocam em formas de controle, disciplina e normalização, como a Pedagogia, a Psiquiatria e certos vieses da Psicanálise e da Psicologia.

2.1.2

A genealogia do indivíduo moderno como corpo dócil

Conforme Dreyfus & Rabinow, em *Vigiar e Punir*, “Foucault apresenta a genealogia do indivíduo moderno como um corpo dócil e mudo, mostrando a inter-relação da tecnologia disciplinar com uma ciência social normativa”. E acrescentam que esta obra “é uma narrativa sombria do crescimento da tecnologia disciplinar dentro de uma rede histórica mais ampla do biopoder” (1995, p. 158).

É assim que, a par do desenvolvimento das tecnologias disciplinares e seus efeitos instrumentais sobre as formas históricas específicas do poder, se desenvolveria a emergência dos conhecimentos objetivos sobre o homem e sobre a sociedade e a construção do sujeito moderno “docilizado” como resultado das articulações do saber com o poder.

Para compreender a disseminação da tecnologia disciplinar, este autor analisa o movimento que vai das práticas dos suplícios infligidos aos condenados na época da monarquia absoluta em direção às práticas de enclausuramento, que substituíram (em parte) as práticas do suplício, e que deram origem às prisões. Estas são, conforme sua análise, a principal figura para compreender a relação que a cultura ocidental vai desenvolver em relação à disciplina.

Três figuras da punição estão na base de uma história das relações de poder, a saber: “a tortura como uma arma da soberania, a correta representação como um sonho de reformadores humanistas da Época Clássica, e a prisão e a vigilância normalizadoras, enquanto encarnação da tecnologia do poder disciplinar” (Dreyfus; Rabinow, p. 159).

Na primeira figura, correspondente à relação que se estabelecia entre o soberano absoluto e o criminoso, este último era submetido a suplícios públicos em que

era forçado, durante a execução teatral e espetacular de sua pena, a confessar seu crime para os que assistiam ao desenrolar dessa tortura pública. Este modelo foi abandonado em virtude de certos supliciados não se curvarem à fúria e à força excessiva com que o monarca absoluto respondia ao ataque do criminoso, na representação simbólica da reação ao corpo ameaçado do primeiro. Esta inversão do processo de arrancar publicamente a verdade do supliciado, produzida por sua resistência, gerava revolta nos espectadores, o que transformava o condenado em herói.

Na segunda figura, correspondente à reforma humanista durante o século XVIII, sob o temor da revolta que os excessos do teatro das atrocidades poderia estimular nos súditos, funcionando mais como um incitamento do que como um dispositivo de regulação e manutenção da ordem social estabelecida, os reformadores iluministas vão defender a punição em vez da vingança, combinando a clemência pelo criminoso com uma maior eficácia da aplicação da pena.

A base teórica deste novo conceito de crime é a teoria do contrato social, em que se afirma que é da reunião de contratantes da ordem social que se formou a sociedade. Aqui, o crime não é encarado como ataque ao soberano, mas como traição ao contrato firmado pelos indivíduos que formavam aquela sociedade. Há, assim, uma defesa da racionalidade das penas. Caberia à sociedade reparar esta traição ou erro do indivíduo criminoso, exercendo uma justiça que opera segundo critérios que garantiriam uma punição “humana” a um criminoso que deveria receber uma lição de moralidade pública. Quanto a esta humanização das penas Foucault diz que:

“o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a ‘suavidade’, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um deslocamento no ponto de aplicação desse poder: que não seja mais o corpo, com o jogo ritual dos sofrimentos excessivos, das marcas ostensivas no ritual dos suplícios; que seja o espírito ou antes um jogo de representações e de sinais que circulem discretamente, mas com necessidade e evidência no espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma, dizia Mably. E vemos bem o que se deve entender por esse termo: o correlato de uma técnica de poder. Dispensam-se as velhas ‘anatomias’ punitivas” (Foucault, 1984, pp. 91-92).

Mas, não se trata de concluir que os castigos que foram infligidos aos criminosos, a partir da reforma humanista, abandonaram o corpo. Pelo contrário, uma nova política do corpo foi pouco a pouco se formando, apoiada em duas perspectivas de objetivação do crime e do criminoso. Na primeira, que

desembocou na concepção do criminoso como um objeto definido num campo de conhecimento, parte-se da idéia do criminoso como o que traiu ou descumpriu o pacto social e que, portanto, se desqualificou como cidadão, mostrando a face selvagem de sua natureza e aparecendo como “o celerado, o monstro, o louco talvez, o doente e, logo, o ‘anormal’” (Foucault, 1984, p. 92).

Na segunda, preocupada com a

“necessidade de medir, de dentro, os efeitos do poder punitivo, prescreve táticas de intervenção sobre todos os criminosos, atuais ou eventuais: a organização de um campo de prevenção, o cálculo dos interesses, a entrada em circulação de representações e sinais, a constituição de um horizonte de certeza e verdade, o ajustamento das penas a variáveis cada vez mais sutis, tudo isso leva igualmente a uma objetivação dos crimes e dos criminosos” (Foucault, 1984, p.92).

Na terceira figura, o surgimento da prisão, enquanto uma instituição total, reuniu o imperativo político e social ao econômico, pois os prisioneiros eram forçados a trabalhar para pagar a sua correção e para manter a prisão. A detenção preventiva e normalizadora se tornou a principal forma de punição criminal que não buscava mais a representação pública significativa e a compreensão didática da moral, mas objetivava uma mudança comportamental – do corpo e da alma - através da aplicação eficiente de técnicas de poder e saber que deveria produzir “corpos dóceis”. O seu alvo era o corpo do criminoso que deveria ser tratado, exercitado e vigiado (Dreyfus; Rabinow, 1995, pp. 167-168).

2.1.3 A tecnologia disciplinar e o corpo dócil

Como já vimos, a vigilância normalizadora, como encarnação do poder disciplinar e como terceira figura da punição, é uma nova forma de organizar o poder de punir. Ela esteve presente na prisão, porém se estendeu, sobretudo no século XIX, para “outros setores da população, outros lugares de reforma, outras administrações de controle” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p.169).

O poder disciplinar foi apropriado por várias instituições (forças armadas, escolas, hospitais, polícia etc.). No entanto, ele não se reduziu a estas instituições. O que permitiu a produção dos corpos dóceis foi a aplicação de uma tecnologia disciplinar a estes.

A inovação desta tecnologia disciplinar não se localizou no poder que ela exerceu sobre os corpos, pois em todas as sociedades os corpos estão submetidos a limites e proibições. O que é peculiar à tecnologia disciplinar é:

- 1) exercer um poder infinitesimal sobre o corpo, controlando seus gestos, atitudes, rapidez, agindo coercitivamente sobre ele no nível de sua mecânica corporal;
- 2) manter sob controle a economia de seus movimentos em vista de uma eficácia e de uma organização interna, erigindo o exercício como cerimônia em que as forças corporais permanecem sob coação;
- 3) coagir de modo constante os processos da atividade corporal sob a égide do quadriculamento do tempo, do espaço e dos movimentos codificados. Trataria-se, assim, da sujeição das forças do corpo para que este atingisse o máximo de “docilidade-utilidade” (Foucault, 1984, p. 126).

O momento histórico que Foucault localiza como o das disciplinas, o século XVIII e especialmente o século XIX, é o momento em que se produziram formas de intervenção sobre o corpo que ele denominou de “política das coerções” (1984, p. 127). Esta política das coerções exerceu um trabalho sobre o corpo que proporcionou o aumento das suas habilidades, o aprofundamento da sua sujeição, e uma relação de obediência e utilidade, cujo mecanismo age em todos estes aspectos reforçando-os reciprocamente. Diz ele:

“A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1984, p. 127).

Dentre os mecanismos essenciais da tecnologia disciplinar, a distribuição dos indivíduos no espaço opera a possibilidade mesma de sua disciplinarização e controle. A disciplina organiza os indivíduos em espaços heterogêneos e fechados em si mesmos. É o que Foucault exemplifica com os colégios e os quartéis. O modelo do convento e do internato configurou, pouco a pouco, o modo de

funcionamento dos primeiros, e a necessidade de evitar a dispersão da massa de homens que compõem os exércitos, assim como suas ações descontroladas e deserções, determinando o seu enclausuramento nos quartéis (Idem, p. 130).

Todavia, além desta distribuição, a tecnologia disciplinar opera a divisão interna do espaço em unidades elementares. O quadriculamento faz com que cada indivíduo possua um lugar e cada lugar, um indivíduo. Desse modo evita-se que os corpos se misturem, se comuniquem, a não ser que estas ações sejam sancionadas por critérios de utilidade-docilidade. Estas localizações funcionais vão aparecer também, em seu aspecto físico, na codificação espacial que a arquitetura vai criar para os hospitais e as fábricas.

Como exemplo do efeito da disciplina no nascimento de um espaço útil do ponto de vista médico, Foucault cita a experiência de disciplinarização do espaço, no hospital militar de Rochefort. Diz ele:

“um porto militar é, com circuitos de mercadorias, de homens alistados por bem ou à força, de marinheiros embarcando e desembarcando, de doenças e epidemias, um lugar de deserção, de contrabando, de contágio: encruzilhada de misturas perigosas, cruzamento de circulações proibidas” (Foucault, 1984, p. 132).

O quadriculamento dos espaços de controle das doenças e dos contágios, das mercadorias preciosas, da vigilância fiscal, conformou “um espaço administrativo e político que se articula num espaço terapêutico” que “tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas” (Foucault, 1984, p. 132).

Na tecnologia disciplinar o lugar de alguém é o lugar que o indivíduo ocupa numa classificação. Os corpos são individualizados, de acordo com o lugar que ocupam numa rede de relações. Foucault exemplifica com a organização do espaço serial no ensino elementar na França do século XVIII: a repartição de alunos por fileiras, por idades, por mérito etc., que tanto transformou o espaço escolar numa máquina de ensinar, quanto criou as condições para vigiar, hierarquizar, recompensar. Trata-se da organização de multiplicidades em espaços que permitem a fixação e a circulação controladas, uma administração do tempo e do corpo, em um espaço real: o espaço físico arquitetural. Este espaço permitiu um uso simbólico pela projeção de hierarquias sobre ele (Foucault, 1984 pp. 134-135).

Nas fábricas que surgem no final do século XVIII, a organização do espaço torna-se mais complexa, em virtude das diferentes funções e ocupações. Tomando como exemplo a manufatura de Oberkampf, Foucault mostrou como a decomposição individualizante da força de trabalho esteve presente no quadriculamento das funções, no nascimento da grande indústria. Neste sistema de repartição do espaço, os indivíduos podem ser observados com precisão e ordenados em sua multiplicidade.

Assim, a disciplina é uma modalidade de aplicação do poder que se caracteriza por técnicas que cumprem uma função coercitiva, por meio do quadriculamento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos.

Estas técnicas de coerção visam especialmente às atitudes, aos gestos e aos corpos, de modo a conjugar o controle do comportamento, a intensificação do desempenho, o aumento da capacidade e a inscrição do indivíduo no lugar de maior utilidade, de modo que o seu corpo dócil e disciplinado cumpra sua máxima eficiência numa relação de docilidade-utilidade.

Ao se debruçar sobre o nascimento e o desenvolvimento das disciplinas que sujeitam as forças do corpo, Foucault está preocupado em compreender os mecanismos que criaram o par *obediência-utilidade*, como relação que se fortalece reciprocamente na anatomia política do corpo. Estes mecanismos disciplinares são antigos, porém estavam dispersos nos conventos, nas forças armadas, nas oficinas. A partir do século XVIII e, especialmente, do XIX eles abraçam outras instâncias e instituições, como as escolas, os hospitais, as fábricas, assim como todos os espaços que se caracterizam por se constituírem como um cerceamento que torne possível a administração dos indivíduos, por meio do quadriculamento dos grupos e pela identificação de cada indivíduo dentro dos grupos (Revel, 2005, p. 35).

Alguns aspectos dos efeitos do poder disciplinar na escola serão desenvolvidos em pormenor mais adiante neste capítulo.

2.1.4 Panoptismo e sociedade disciplinar

O panoptismo é o modelo que proporciona a perfeição da aplicação do poder disciplinar. Foucault extrai do Panóptico de Bentham a “figura arquitetural” deste conjunto de práticas disciplinares, que vai tornar possível uma economia de poder sobre o corpo que está na base da sociedade disciplinar.

O panoptismo pode ser compreendido como a transformação dos espaços de exclusão de conjuntos de indivíduos (mendigos, vagabundos, loucos) em espaços de confinamento em que o quadriculamento disciplinar individualiza os excluídos utilizando “processos de individualização para marcar exclusões” (Foucault, 1984, p. 176).

É assim que os asilos psiquiátricos, as prisões, as escolas, os hospitais vão funcionar individualizando sua população sob dois aspectos: no primeiro, a divisão binária *louco-não-louco*, *perigoso-inofensivo*, *normal-anormal*, vai permitir a caracterização de cada indivíduo, segundo uma marcação correspondente a um dos pólos desta divisão; no segundo, uma determinação coercitiva vai repartir os indivíduos segundo diferenças, que tomam como parâmetros, critérios que os imobilizam num quadro analítico que reconstrói sua identidade para operar sobre ela. Este quadro compõe-se pelo preenchimento de um saber que resulta de questões do tipo “quem é este indivíduo”, “onde ele deve estar”, “como deve ser caracterizado”, “como deve ser reconhecido”, “como exercer sobre ele uma vigilância constante segundo sua individualidade” (Idem, p. 176). Trata-se, portanto, de mecanismos de poder que estão na base dos dispositivos disciplinares que, até a atualidade, decidem sobre a normalidade e a anormalidade, a inclusão e a exclusão etc.

Os mecanismos de controle e de disciplina que se originaram da figura arquitetural do Panóptico de Bentham possuem a vantagem de abolir a violência espetacular e pública de que o criminoso era objeto, no início da Época Clássica, em favor da instauração de um mecanismo silencioso e eficaz de violência. Ele permitiu, como “máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (Idem, p.176), estender seus mecanismos de tecnologia disciplinar sobre o corpo a todas as instituições que, a partir do século

XIX, vão ser investidas, cada vez mais, por este modelo, em busca de uma eficiência apoiada no par *docilidade-utilidade* dos corpos.

Como diz Foucault, o Panóptico é

“polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (Foucault, 1984, p. 181).

O panoptismo é, portanto, a difusão da função disciplinar generalizada sobre o conjunto da sociedade. Ela substitui a antiga subordinação dos corpos às relações do poder soberano pelo assujeitamento silencioso, eficaz, docilizante e utilitarista, levado a cabo pelas relações disciplinares que atravessam e penetram toda a sociedade (Idem, p. 184).

A difusão e a generalização dos mecanismos disciplinares ao longo dos séculos XVII e XVIII, assim como sua multiplicação por todo o corpo social é o que caracteriza o surgimento e a configuração da sociedade disciplinar.

Algumas transformações das técnicas disciplinares podem ser citadas:

- enquanto na fase de dispersão dos modelos disciplinares a função da disciplina era fixar as populações inúteis ou perigosas evitando sua aglomeração, sua função, a partir do século XVIII, passa a ser a de produzir indivíduos úteis, seja no exército, nas escolas, nas manufaturas etc.;
- a partir da multiplicação do número de instituições disciplinares, as técnicas disciplinares internas a estas instituições passaram a se expandir, circulando nos espaços externos e desenvolvendo formas de disciplinas laterais. É o caso da escola, que estenderá seu controle sobre os adultos responsáveis pela “má conduta” de uma criança sob seu teto, alcançando formas de administração dos hábitos quotidianos de familiares das crianças, por exemplo;

- a transformação dos mecanismos disciplinares em mecanismos estatais, como, por exemplo, o controle policial que se dá por meio da organização de um aparelho policial, no século XVIII, na França (Foucault, 1984, pp. 185-189).

2.2 A Produção da Criança-Aluno

A produção da criança-aluno é uma das formas de controle e assujeitamento da infância desenvolvidas nas sociedades disciplinares. A partir da escolarização progressiva da infância, se tornou cada vez mais difícil pensar ou conceber a criança dissociada da escola. Como veremos a seguir, a instituição escolar estendeu, ampliou, diversificou e complexificou uma série de estratégias e táticas de disciplinarização do corpo infantil.

Sendo nosso objetivo nesta tese investigar as relações entre psicanálise e educação, compreendemos que é importante trazer à cena a constituição do que veio a ser uma forma de subjetivação levada a cabo pela instituição escolar: a criança- aluno.

Desde Freud, passando por S. Ferreze, M. Klein até Winnicott, a categoria criança-aluno está pressuposta nas referências destes psicanalistas às vicissitudes da vida escolar. Assim, apresentamos, a seguir, alguns dos vetores que contribuíram para a construção desta categoria. Para isso, procuramos igualmente situar o que, por sua vez, está presente nesta categoria, ou seja, o conceito de infância e de adolescência. Pois há crianças-alunos e adolescentes-alunos, formas de ser na escola que as práticas discursivas e as formas de saber-poder foram constituindo, a partir da modernidade. Vejamos então em síntese, como isto ocorreu.

2.2.1 A emergência da criança na modernidade ocidental

Conforme Philippe Ariès (1981), na Idade Média, as palavras *puer* e *adolescens* eram empregadas indiscriminadamente. O homem medieval não teria a percepção e o conceito das diferentes idades da vida, vendo mal a criança e o adolescente ainda pior. A infância era reduzida ao período mais frágil da vida da criança pequena e daí ela se transformava imediatamente em um homem jovem,

sem passar pela etapa da adolescência. A infância, tal como a conhecemos hoje, seria o resultado de uma construção que teve como marco inicial o final da Idade Média, se desenvolvendo nos séculos XVII e XVIII, na Idade Moderna.

Analisando imagens da infância, representadas nas artes visuais e na literatura, daqueles períodos da história na Europa ocidental, este historiador das mentalidades francês elaborou uma compreensão do modo pelo qual as crianças tiveram seu estatuto transformado. Assim, no período medieval, a infância não seria percebida como um estágio específico do desenvolvimento humano, dotado de características que o distinguissem da idade adulta. Nas representações da visualidade medieval, as crianças aparecem como homens e mulheres em miniatura.

Porém, Ariès reconheceu que, a partir do século XIII até o XV, as crianças passam a ser retratadas com características um pouco diferentes. Contudo, não foram transformadas no foco do assunto ou tema representado plasticamente. Na Idade Média, a família não teria desempenhado uma função afetiva e a socialização da criança não teria sido assegurada nem controlada pela família.

Uma mudança mais significativa teria ocorrido na passagem do século XVII para o XVIII. É então que a infância passa a ser concebida como expressão de um período demarcado e distinto do desenvolvimento humano.

Este movimento processual que teria ocorrido da concepção da criança como um adulto que ainda não se desenvolveu (conceito negativo) em direção a uma idéia de criança como ser humano frágil e ingênuo (característica inerente ao conceito positivo de infância, como momento distinto do desenvolvimento do ser humano) traduziria a constituição do sentimento moderno de infância (Ariès, 1981, pp. 156-164).

Assim, esse historiador expôs dois sentimentos que teria percebido em relação à infância: um sentimento característico do período medieval (ponto de partida da análise deste autor) que conceberia a infância como o curto período em que a criança pequena conseguia superar o alto nível de mortalidade, muito comum na época. A infância corresponderia, então, a uma etapa bem sucedida e curta em que a criança conseguia sobreviver à morte. Ultrapassada esta barreira, ela ingressaria no mundo compartilhado pelos adultos, sem passar pela etapa da juventude.

Um outro modo de perceber a infância, um novo sentimento de infância, teria surgido, desde o século XIV, na Europa Ocidental, inicialmente apenas como uma tendência. Este novo sentimento se desenvolveu, durante os séculos XVI e

XVII, assumindo a forma de mimos dirigidos às crianças pelos adultos, bem como transformando as crianças em objetos de divertimento familiar.

Este segundo modo de sentir a infância foi intensificado pelo processo de nuclearização da família burguesa, aliado ao interesse dos moralistas do século XVII em preservar as “frágeis criaturas de Deus”, convergindo estes movimentos para o desenvolvimento da disciplinarização da infância.

Assim, ao mesmo tempo em que se torna uma etapa demarcada da vida, a infância se tornou objeto de vigilância e de enquadramento sócio-cultural numa nova instituição, a escola, cuja existência marcou, desde então até os tempos atuais, o ser criança. Para Ariès, o acontecimento essencial da formação da família moderna foi a invenção e, depois, a expansão da escolarização formal. (Ariès, 1981, p. 170).

Apesar das críticas que suas idéias sobre a infância e a adolescência medievais sofreram de vários medievalistas e da autocrítica que Ariès fez, ao reconhecer seu conhecimento limitado sobre a Idade Média, a influência das suas idéias ainda está presente na história das teorias sobre o desenvolvimento da infância e da adolescência.

Neil Postman aceita a tese de Ariès, porém acrescenta os seguintes fatores que teriam contribuído para a emergência daquele sentimento de infância na modernidade, descrito pelo historiador francês: a idéia da criança ingênua e bondosa que deveria ser resguardada do mundo dos adultos e, em decorrência disto, a criação de lugares de crianças com atividades específicas. (Cf. Postman, 1999, pp. 56-63).

Ou seja, em virtude desta preocupação com as crianças, as primeiras teorias sobre o desenvolvimento infantil teriam surgido, levando à criação e ao fortalecimento dos colégios, que, doravante, seriam os responsáveis pela formação das jovens gerações.

Finalmente, Postman aponta outro fator que teria contribuído, concomitantemente aos anteriores, na formação do conceito de infância: o incremento da leitura (com a expansão da imprensa). As relações entre esses fatores teriam resultado em um maior distanciamento entre crianças e adultos e, também, no aparecimento do educador especializado, o adulto guardião dos segredos que deveriam ser desvelados para a criança, num certo tempo, de acordo

com o que se concebia apropriado para aquela etapa da vida, demarcada mais claramente pelo sentimento de infância.

O educador era visto como o adulto responsável pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas que o pensamento veiculado pela palavra impressa impõe. Configurou-se, assim, a concepção de que a idade adulta era uma conquista possibilitada e gerida pelas escolas e, em contrapartida, as escolas tornavam a infância necessária.

2.2.2 A individualização da criança

Jacques Gélis (2009) apresenta o processo de individualização da criança como um movimento que, na Europa ocidental, traduz um modo diverso de conceber o corpo. O nascimento de uma criança constituía-se como um elo dentro de um universo em constante renovação, e fazia parte de um ciclo que, ligado a uma forma naturalista de compreender a vida e a passagem do tempo, tinha na idéia de linhagem o seu fulcro. A terra como fonte criadora e renovadora dos ciclos vitais regia também “a estrutura circular de um ciclo vital original” em que “transparece a idéia de um mundo pleno, de uma grande família de vivos e mortos (...)” o que acontecia em paralelo e em decorrência das características rurais ainda predominantes nas sociedades européias do Ocidente, que perduraram até o século XIX. (Gélis, 2009, p. 306).

Dentro deste quadro, a maneira de conceber o corpo, diferentemente da que se apresenta na contemporaneidade, possuía a seguinte ambivalência: “cada ser tinha seu próprio corpo e, no entanto, a dependência em relação à linhagem, à solidariedade de sangue eram tais, que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco ‘os outros’, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos” (Gélis, 2009, p. 306).

Disso depreende-se que o corpo do indivíduo era prioritariamente o corpo da linhagem. Este corpo, transmissor da vida nos elos do ciclo vital de uma existência continuada, era vivido como o próprio corpo, mas submetido aos interesses da família.

A criança, “reberto do tronco comunitário, era uma parte do grande corpo coletivo”, pertencente à linhagem de seus ascendentes, é “pública” e “privada”, diferentemente do que ocorre na cena familiar do núcleo burguês contemporâneo.

Após o desmame, por volta dos vinte e quatro ou trinta meses, os pais tinham o papel de introduzir a criança naquele contexto ambivalente em que os seus progressos de desenvolvimento sócio-afetivo eram assegurados e ritualizados, dentro de um crescente sentimento de pertencimento a uma linhagem.

Havia uma interpenetração entre o “público” e o “privado”, desde o nascimento da criança, que ocorria no quarto dos pais, porém na presença de mulheres parentes e vizinhas. A seguir, a criança passava pelas experiências de aprendizagem ocorridas no espaço da casa, da aldeia, das redondezas; o brincar e as relações com outras crianças; as técnicas corporais e de sociabilidade que visariam, sobretudo, a inserção das crianças e dos adolescentes naquele sentimento de pertencimento a uma grande família para cuja continuidade deviam, em última instância, ser preparados, ainda que aquelas técnicas tivessem sua fonte inicial no casal parental.

Uma nova relação com a criança surgirá no final do século XVI e se ampliará no século XVII. Desenvolveu-se aí uma vontade de preservar sua vida, arrancando a criança da doença e da morte prematura, como expressão de um novo imaginário da vida e do tempo. Se antes, no contexto referido anteriormente, aquele modo de conceber a vida e o ciclo vital impunha como recurso para enfrentar as dificuldades de preservação da linhagem, causadas pela morte freqüente de crianças, uma espécie de reposição por um outro filho, a partir do século XVI, o prolongamento da vida e os cuidados para tratar as doenças passam a constituir o novo olhar que o homem vai projetar sobre si mesmo.

Trata-se, no caso, da necessidade, complexa, de conciliar as exigências da linhagem e da perpetuação de uma vida submetida aos interesses da grande família, com a preocupação com o que se denomina de interesses próprios e com seu próprio tempo de vida. Como afirma Gélis (2009, p. 310), a par do crescimento do espírito calculista no campo das relações comerciais, que se fortalecem nas sociedades onde a burguesia está em plena ascensão, as contradições entre os interesses da linhagem e os do indivíduo vão se resolver com a criação de novas regras familiares.

É neste novo contexto da relação do indivíduo com o grupo que surgirá uma nova imagem do corpo: o corpo que é sentido como próprio e do qual se deve cuidar. E a sua perpetuação, em face da inevitabilidade do seu perecimento, será garantida pelo corpo do filho, por sua vez, semente de outro corpo. É este modelo

que “permite compreender melhor porque a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia” (Gélis, 2009, p. 310).

Gélis afirma que não é possível estabelecer uma cronologia precisa para esta mutação cultural de atitude com relação à criança. E, ainda, que ela não se realiza, de modo uniforme, seja no espaço, seja no ritmo, sofrendo interrupções e avanços sob o efeito de forças políticas e sociais. Porém, considera como certo que foi nas cidades da Renascença, onde emergiram no século XV a “família moderna” e as práticas do recolhimento ao espaço doméstico e íntimo, que aquela mutação pontificou.

Embora este sentimento da infância não tenha um desenvolvimento linear, alguns procedimentos em relação às crianças passaram, a partir do século XVI, seja na França, seja em Florença, a serem propugnados por médicos e moralistas, como por exemplo: a condenação do uso de faixas corporais e de outros acessórios que tolham a liberdade do corpo do bebê e o deformavam e a valorização do aleitamento realizado pela própria mãe, para garantir a identidade da criança que recebe o “alimento (que) transmite a natureza” da família a qual ela pertence (Gélis, 2009, p. 312).

A intensificação do confinamento da criança aos cuidados e afetos parentais, a partir do século XVIII, será alvo da crítica aos seus excessos na dedicação extremada e afetuosa às crianças. A Igreja e o Estado retomarão para si, em contrapartida, este espaço privado da educação, num movimento que expressa e “coincide com a vontade de poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade” (Gélis, 2009, p. 314).

Há, portanto, uma retomada do controle sobre a infância por parte dos colégios em detrimento do poder privado dos pais sobre as crianças. Porém esta retomada recebeu a adesão dos pais em virtude da idéia de que em tais instituições poderia se realizar uma passagem mais eficaz da natureza à cultura, tendo como guia a Razão. Nestas instituições, as crianças receberiam uma educação no sentido de moldar as suas mentes conforme as exigências de um individualismo crescente. (Idem, p. 314).

E assim, segundo esse autor “se efetua uma dupla passagem: da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas

de representação da linhagem, para uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la à sociedade, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões” (Idem, p. 315).

Portanto, do século XVI ao XVII, o papel da Igreja e do Estado também teria contribuído para a afirmação do sentimento da infância: por um lado as disposições legais, ainda que pouco aplicadas, representaram o começo de uma política de proteção à infância e, por outro, a difusão de modelos ideológicos de criança santa ou mística, em paralelo à expansão da devoção à infância de Cristo.

Ainda no século XVII, apareceu o modelo laico da criança dotada de qualidades intelectuais excepcionais, em oposição à criança mística e à criança-Cristo.

Assistiu-se, assim, à produção de modelos de ser criança que foram criando os contornos de formas de produção subjetiva da infância, sendo esta, a partir de então, encarada como uma etapa delimitada do desenvolvimento humano sujeita a um controle crescente.

Como afirma Gêlis, nesse período, que se desenvolveu desde o final do século XIV até o século XVIII, cada vez mais as concepções de criança foram se aproximando das que conhecemos nos lares nucleares burgueses, embora este movimento não tenha sido linear, como já apontamos, nem sucessivo, no sentido de um progresso que evoluiu do desinteresse pela infância até desembocar na valorização da criança. Ao contrário, estes afetos dirigidos às crianças coexistiram na mesma sociedade e obedeceram a um movimento pendular de hegemonia ora de um, ora de outro.

Este autor concluiu que o sentimento da infância no século XVIII, que ainda perdura até hoje é o

“sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade, seguiu-se o da família nuclear. A uma situação em que o “público” e o “privado” desempenharam um papel fundamental na formação da criança, sucedeu outra, que ampliou os direitos da mãe e, sobretudo, os do pai sobre o filho. Contudo, num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança, e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte dos seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. Ao modelo rural se sucedeu um modelo urbano e um desejo de ter filhos não apenas para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles” (Gêlis, 2009, p. 318).

2.2.3 A categoria criança-aluno

Carlota Boto (2002) considera que a categoria criança-aluno é a referência maior para se compreender a infância constituída na modernidade. Acompanhamos aqui, seu pensamento para analisarmos como o discurso pedagógico moderno foi dirigindo e conformando o olhar sobre as gerações mais jovens.

Os intelectuais da Renascença, ao elaborarem a uma nova concepção de homem, abordaram a infância, a partir do modelo de adulto, constituído segundo os ideais humanistas. Os primeiros tratados modernos elaborados pelos humanistas sobre a educação de crianças não produziram um retrato da criança em sua positividade. Vista como um ser que carece das qualidades do adulto, a criança deveria receber uma educação para suprir-lhe estas carências.

“Fragil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (Boto, 2002, p. 17). É, por isso, que os tratados modernos sobre a educação adotaram a civilidade como programa pedagógico.

Destacou-se, neste caso, o tratado composto por Erasmo de Rotterdan, intitulado *A civilidade pueril (De civitate morum puerilium)*, que alcançou 130 edições. Sua finalidade original era a de desempenhar a função de um “roteiro de ensino da polidez para uso das crianças”. A polidez seria uma espécie de bom-gosto, intrínseco ao ideário propalado pelas cortes de nobres e pelas fileiras burguesas”.

Este aprendizado implicava o domínio de um código social que deveria ser adotado pelas parcelas da população que buscavam “se assemelhar a padrões de convivência e de comportamento anteriormente exclusivos da tradição da nobreza de sangue” (Boto, 2002, pp. 18-19). Assim, a função desta obra extrapolou seus objetivos originais e seus efeitos foram sentidos até o século XIX.

Houve, assim, o desdobramento de uma nova sensibilidade em relação à criança que, desde o início da modernidade, se articulou com as prescrições para a nova configuração do modelo familiar que se tornou, então, cada vez mais nuclear, ao mesmo tempo em que se romperam os laços comunitários mais extensos. Tratava-se do processo de individualização da vida cujas citadas práticas de civilidade formaram uma primeira etapa.

Esta individualização foi acompanhada “por práticas de controles minuciosos e ordenados sobre o corpo: controles que visam à obtenção de

autocontrole; às censuras internalizadas e à automação de gestos para o convívio público” que criaram “padrões de corte (cortesia), que prepararam as regras de convívio das multidões das cidades (urbanidade), que retomam a cordialidade da antiga *polis* (polidez), e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro, específicos da vida civil (civilidade)” (Idem, p. 22).

É neste contexto que a escola se tornou o lugar onde as crianças e os jovens passaram a fazer a experiência da passagem do “estado da infância ao do adulto”, como mostrou Ariès (1981, p. 231). Assim, teria se realizado a transformação da criança em aluno e a criação do conceito moderno de escola como instituição responsável por dividir com a família as tarefas complementares de socializar as crianças e jovens, segundo os códigos de boas maneiras expressos nas práticas de controle do corpo que caracterizam a modernidade. Boto concluiu a descrição deste processo afirmando que “será de complementaridade, mas também de concorrência à tensa relação que, desde então, se estabelecerá entre escola e família” (Boto, 2002, p 23).

2.2.3.1

A criança-aluno no modelo escolar dos jesuítas

Conferindo uma conformação ao pensamento humanista que atendesse aos seus ideais educativos, vinculados à Contra Reforma, os jesuítas deram uma feição à escola que se traduziu no seu afastamento em relação à realidade exterior e, também, no afastamento da criança em relação ao que ela tem de espontâneo e de singular.

Construíram, portanto, um misto de visão idealizada da criança com a consideração de seu “inacabamento decepcionante”. A criança concreta foi encarada e educada segundo procedimentos ancorados no binômio desconfiança/vigilância. (Idem, p. 24)

Coube a escola, por sua vez, ao criar esse mundo apartado da vida social e da família, compensar, num tal reduto desprovido dos movimentos mais espontâneos da vida, com a organização de um mundo escolar, um espaço e um tempo que deveriam incorporar atrativos que pudessem emular a vida fora da escola.

Na verdade, este modelo jesuítico de funcionamento da escola é o mesmo que encontramos até hoje e que se estruturou, segundo Boto (Idem, p. 25) por uma regulação do tempo e do espaço que criou uma cultura escolar “mediante um

ritual de disposição de classes, com alunos distribuídos por faixas de idade e por graus de aprendizado” com a “demarcação de uma temporalidade específica para fixar as horas de cada lição, de cada exercício, de cada atividade da rotina escolar”, com a regulação do início e do fim, assim como dos intervalos, que constituem o tempo que se passava na escola. Sem esquecer, é claro, dos castigos e recompensas que fazem parte do conjunto de rituais que constituem o modelo de escola que os jesuítas implantaram.

Este modelo traduz a concepção moderna do tempo regulado mecanicamente, concepção que foi estendida para o controle do tempo social em outras atividades, como as fabris, as dos quartéis, as dos hospitais. Esta concepção do tempo controlado alcançou o seu apogeu com o desenvolvimento do taylorismo e do fordismo, no começo do século XX, e constitui um dos mecanismos disciplinares mais potentes das sociedades modernas, como apontou Michel Foucault.

O método pedagógico dos jesuítas teve sua codificação no *Ratio Studiorum*, que tem por base as idéias de exposição (*pre lectio*), exercício, repetição e disciplina e as de uma ordenação paulatina das experiências consideradas eficazes pelos diferentes colégios da Companhia de Jesus. Esta prática pedagógica se pautou pela ênfase mais nos processos de ensino e aprendizado do que nos conteúdos a aprender e, objetivando-se cada vez mais como uma técnica, se dirigiu ao aluno e não à criança. E se voltou especialmente ao aluno entendido dentro daquela grade espaço-temporal que passou a caracterizar as experiências vividas na escola.

Em 1599, o código máximo estabelecido para o modelo pedagógico da Companhia de Jesus³ deu uma feição final que dividiu todos os espaços de poder dentro da escola numa pirâmide em que o Reitor, máxima autoridade institucional, concentrou atribuições que enfeixavam o controle de todas as atividades que se desenvolveram dentro dela, bem como dos que exerciam funções dentro desta hierarquia, como por exemplo, o Prefeito Geral dos Estudos, o Prefeito dos Estudos Inferiores, professores, escolásticos e alunos (para uma descrição mais detalhada destas funções, que não faremos aqui, consulte Boto, 2002, pp. 27-33).

Até esta parte do trabalho, destacamos que a produção da criança-aluno teve no modelo da pedagogia praticada e desenvolvida nos colégios da Companhia de Jesus o seu ponto de articulação, na medida em que aquela forma de ser-criança-na-

³ Intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*

escola desenvolveu-se na mesma medida em que se fortaleceu e se estimulou o surgimento de uma cultura escolar e, portanto, de uma criança-escolar.

Como já afirmamos e deliberadamente enfatizamos, todos esses recursos e dispositivos que foram criados no universo daqueles colégios se constituíram em um mundo que se contrapôs à espontaneidade da criança, marca da sua singularidade, numa busca obsessiva de uniformizar o que se apresentava como diferente. As condutas previstas nos códigos que sustentaram esta pedagogia, aliás, como na maioria dos casos em que se desdobraram as diferentes pedagogias, buscaram uma padronização que se expressou nas práticas e rituais do colégio.

Enfim, confluíram para este quadro, as práticas de civilidade, a disseminação da escrita e da imprensa, a repartição entre crianças e adultos na nova economia da produção subjetiva, a individualização e a nuclearização da família, as novas formas de sociabilidade mais restritas, contribuindo, num movimento que não é uniforme e nem de conseqüências definitivas e imutáveis, para a conformação da criança-aluno como um modo de subjetivação que irrompeu na modernidade e cujos desdobramentos não deixaram de persistir até os dias atuais.

2.2.4 Infância e Pedagogia

A Pedagogia constrói o objeto infância como uma elaboração discursiva da condição específica de criança-aluno, como uma infância integrada nas instituições escolares, cuja função é produzir adultos. Portanto, a idéia de criança é a base sobre a qual a pedagogia constrói seu conceito de criança-aluno.

Narodowski (2001, pp. 24-25) aponta que do século XVIII ao XX, vários autores contribuíram no sentido de mostrar as peculiaridades deste conceito base: não existiria uma criança universal, mas sim certas características históricas que configuram um sentimento de infância, que conforme procuramos mostrar anteriormente, Ariès localizou na aurora da modernidade. Do mesmo modo, o ser aluno é parte da gênese deste sentimento moderno de infância.

A escola que conhecemos foi gerada, nos últimos quatrocentos anos, pela sociedade moderna como uma “uma modalidade específica de investimento de seus esforços para formar as novas gerações”, organizando os modos de aprendizagem e os processos de socialização de forma diferente do que se fizera na Idade Média.

E é neste contexto da modernidade que surge o discurso pedagógico que concebe a criança como ser inacabado, carente da atenção e da proteção dos adultos. Atenção e proteção que terão na moldura familiar nuclear a garantia de cuidados e do amor pelas crianças e o exercício das responsabilidades do adulto pela educação destas últimas. Todas estas mudanças que operam um novo sentimento de infância, como já apontamos anteriormente, também vão contribuir para a revolução demográfica que se dará na Europa do século XIX, e que terá no surgimento do “corpo infantil” seu vetor constitutivo. Este “corpo infantil” deverá ser amado e educado. Esta infância e este corpo infantil são dependentes dos cuidados de um adulto, especialmente a mãe, cujo sentimento de amor materno também despontou neste período (BANDITER, 1981, *apud* NARODOWSKI, *op. cit.*, p. 29).

2.2.4.1

O lugar do discurso pedagógico na transformação das crenças e práticas sobre a criança

Narodowski considera *Émile* ou *De l'éducation*, de Rousseau, uma dentre “as mais brilhantes páginas de textos e manuais de didática e psicologia educacional” e uma “fonte inesgotável de reflexões a respeito da infância e dos processos mais gerais de educação e infantilização”, traçando um perfil de criança educável “em sua capacidade natural de ser formada” (Idem, p. 30).

Rousseau realizou no *Émile* a nomeação da infância na sua transparência e na sua delimitação em oposição ao que é da ordem dos adultos, seguindo seu desenvolvimento natural. Narodowski afirma, ainda, que nesta obra se “expressa com contundência ímpar a produção pedagógica do corpo infantil; corpo que precisa ser controlado e protegido e, portanto, estudado, objetivado, limitado e analisado até em suas dobras menos evidentes e mais íntimas” (Idem, p. 38).

Portanto, esta delimitação da infância, seu estudo e as ações educativas que lhe são aplicadas cumprem, pelo menos, um duplo papel: se, por um lado, é neste período da história do Ocidente que esta etapa do desenvolvimento humano ganha contornos específicos, compreendidos na visão rousseauniana especialmente como contornos naturais e próprios dentro de um espaço que a natureza lhe reserva, por outro lado, se inaugura uma intervenção sobre a infância que, além de nomeá-la, irá normatizar sua existência.

Neste caso, a pedagogia desempenha um papel importante, pois é considerando o conhecimento que ela produzirá sobre a infância, que as escolas vão fundar suas práticas.

O corpo infantil delimitado por Rousseau no *Émile* constitui um dos pilares sobre os quais vão se assentar um saber e um poder sobre a infância. A disciplina e o exame como tecnologias de controle e de adaptação do corpo infantil cumprem tanto o papel de fazer as crianças se adequarem às tarefas escolares, quanto permitem que se extraia, da observação de seus comportamentos, um conjunto de leis de funcionamento para as instituições escolares, que vão produzir formas de saber-poder sobre a criança (Foucault, 2003, p. 122). É, talvez, no sentido de mostrar uma outra face do discurso rousseauiano sobre a infância, que a análise do poder disciplinar permite que se destaque neste filósofo um duplo papel.

Segundo Narodowski, Rousseau compreende a infância como parte inalienável da natureza e será justamente esta natureza infantil que caracteriza a etapa da infância, contida necessariamente no movimento próprio da natureza humana que será o fundamento dos discursos e das práticas que se desenvolverão sobre a infância.

Caberia, portanto, aos adultos, promover o exercício de ações educativas que não entrassem em conflito com as regras da natureza, sob a pena de desviá-las de seu curso natural. Respeitar a natureza da infância é respeitar suas próprias maneiras de ver, de pensar e de sentir. Assim, a ação educativa que se aplica à infância não poderá ser eficaz, a não ser na condição de respeitar suas peculiaridades.

A boa educação será então aquela que está atenta aos movimentos naturais que ocorrem dentro da própria criança, como expressão de um movimento maior no qual ela mesma está incluída: as tendências presentes na natureza humana.

O conceito rousseauiano de “educação negativa” deriva deste modo de conceber a infância e das suas características, concebidas como o que ainda virá a ser na fase adulta. Assim, a criança é, no *Émile*, um não-adulto, desprovido da razão, a ser conquistada pela aprendizagem. Porém, esta capacidade de aprendizagem é que permite sua conversão em adulto. Ou seja, a carência é compensada pela capacidade que a própria natureza lhe confere.

A ausência da razão na infância gera, em consequência, a necessidade de proteção. Se a criança possui a possibilidade para atingir a razão, não a possui de pronto e, assim, precisa se submeter às leis racionais que são as leis dos adultos.

Esta é a base para a compreensão da criança como ser eticamente amoral, mas na óptica de uma ingenuidade e de uma inconsciência, características naturais desta etapa do desenvolvimento humano.

Como obra exemplar de nomeação da criança, o *Émile*, segundo Narodowski, objetiva desvelar a passagem da condição de dependência em que se encontra a criança para a condição de liberdade do adulto, conduzida por este último.

Diferentemente da concepção de criança como “adulto-pequeno” que tem uma capacidade racional e jurídica diminuída ou insuficiente, a de Rousseau concebe a criança como um ser inacabado que, contudo, possui forças que a natureza lhe proporciona para alcançar e conquistar patamares adultos de acabamento de sua humanidade.

2.2.4.2

O contrato entre o educador e o educando

A desigualdade jurídica entre a criança e o adulto, em consequência do exposto, impõe a negociação da obediência da criança ao adulto, em troca de proteção e educação. Narodowski afasta-se, nesta sua análise do *Émile*, da interpretação que vê nesta obra uma apologia da liberdade das crianças na educação escolar (Idem, p. 57).

De fato, a liberdade que o adulto deve proporcionar à criança em respeito a sua natureza é compreendida como uma dádiva concedida pelo adulto. E esta liberdade deve ser uma média que se estabelece entre o que a criança quer e o que os adultos devem exigir dela, de modo que ela possa experimentar tanto o dar ordens, quanto recebê-las.

Em virtude desta relação necessariamente assimétrica entre criança e adulto, que traduz a diferença entre a heteronomia da criança e a autonomia do adulto, se funda a necessidade da primeira em relação ao segundo para que suas carências intelectuais e físicas sejam supridas.

No entanto, a assimetria caminha para a simetria, na medida em que as ações dos adultos visam à dissolução da etapa infantil e, assim, a educação segundo a natureza caminha inevitavelmente para seu desaparecimento.

Em decorrência desta forma de conceber a infância: dependente, heterônoma, maleável, tendendo para uma finalidade, constituiu-se um saber sobre ela como desejo epistemológico. Conhecer a conduta, o pensamento, a

linguagem, os jogos e a sexualidade infantil assumiram um caráter necessário, para que se possa levar a cabo as ações educativas, de acordo com o que é próprio à infância, para que se possa distinguir o que é bom e adequado do que é nocivo, porque antinatural, à educação das crianças.

Na medida em que esta delimitação epistemológica da infância se constitui, passa a ter importância a medição da idade, o controle da cronologia humana, como elemento para a avaliação do que é de cada etapa: infância e adultez.

Como diz Narodowski (2001, p. 38), “mágica palavra do discurso pedagógico moderno, a idade passa a constituir o eixo observável e quantificável sobre o qual se posiciona boa parte da produção a respeito do normal e do patológico e do correto e incorreto no que se refere aos esforços didáticos.” A idade passa, portanto, a ser um marco fundamental nesta operação normalizadora de construção e pedagogização da infância.

2.2.4.3

A construção do dispositivo escolar: Comenius e a escolarização da criança

Dentro dessa descontinuidade que se dá na emergência da escola moderna, Comenius⁴ em sua *Didática Magna* responderia ao “desafio que a Modernidade colocava acerca da educação infantil” (Narodowski, 2006, p.14). Sua obra máxima está na origem da instituição escolar moderna e representa uma síntese da “Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola” (Idem, p. 15).

O ideal educativo de Comenius, como utopia a ser atingida, se expressa no “ideal pansófico”, que significa a pretensão de ensinar “tudo a todos” porque “todos têm que saber de tudo”. A razão destes princípios é sua compreensão de que o homem deve ser formado para que ele se torne, de fato, um homem. E isto é possível em virtude de o homem ser dotado da capacidade da educabilidade.

A pansofia deveria abarcar todos em todas as idades, segundo uma sequenciação e ordenamento das etapas escolares correspondentes a cada idade, obedecendo à racionalidade da Natureza. E neste “todos” estão incluídos os dois gêneros (homens e mulheres) e todas as classes sociais, em princípio.

⁴ Jan Amos Komenský, em latim Comenius, tcheco, nasceu em 1592 e faleceu em 1670. Foi professor, cientista e escritor e é considerado o fundador da Didática Moderna.

Ela deve “formar homens” segundo uma racionalidade cujos mecanismos são específicos para tal fim e, portanto, faz-se necessário construir uma metodologia para aquela meta a ser atingida. O que expressa um outro ideal: a instauração de uma ordenação a ser aplicada ao meio sócio-político.

Esta metodologia garantirá o objetivo da pansofia de proporcionar a conquista da racionalidade para a criatura humana, que consiste em poder conhecer todas as coisas observando-as, nomeando-as, classificando-as de modo a tornar o mundo compreensível.

Caberá ao pedagogo, cioso de uma ordem minuciosa e pormenorizada, estabelecer todo um programa de aprendizagens que abarque, em consonância com a ordem universal, um conjunto de conhecimentos fundamentais encontrados nas artes e nas ciências, nos idiomas, na formação dos bons costumes e no cultivo de princípios religiosos. Tudo isto regido por um modelo cujo mecanismo de ordenação se aproxima do modelo do relógio que estaria subjacente ao equilíbrio e à harmonia do Universo.

Todo o cálculo das metas a serem atingidas busca controlar os corpos por meio de sua ordenação e tem sua eficiência assegurada na formação das crianças, segundo as metas da igualdade e da liberdade conquistadas pelo saber, na medida em que obedece à racionalidade daquela ordem. A ordem da pansofia ao almejar alcançar a todos, transforma a todos em alunos e os submete à disciplina escolar. (Narodowski, 2006, pp.29-31).

Estes ideais se objetivam numa maquinaria escolar cujo funcionamento se constitui em um fim em si mesmo. É esta maquinaria, enquanto utopia realizada da união entre o ideal da sabedoria e o ideal da ordem em tudo, que será uma das bases da escolarização moderna, com seu projeto de fazer o homem passar de um estado de imaturidade e brutalidade para um outro, mais elevado, que o tornaria, de fato, membro do gênero humano. Para isso, serão defendidos e criados dispositivos universalizantes e homogeneizadores de práticas educativas em consonância com a própria disposição universalizante e homogeneizante dos saberes.

Em decorrência dessa busca de uma ordenação de tudo, a maquinaria escolar abrigará em seu mecanismo uma ordenação dos tempos e dos espaços escolares, dos tempos de aprender e do quanto ensinar, da delimitação dos conteúdos e do quanto distribuí-los (idéia de gradação), do como ensinar a estender o alcance da ação educativa (idéia de simultaneidade) a cada vez mais

crianças e jovens (idéia de universalidade). Eis, assim, a utopia comeniana cujo desdobramento conduz à consolidação da escola moderna e à criação da criança-aluno (Narodowski, 2006, pp. 34-42).

2.2.4.3.1

A noção de infância em Comenius

A infância é para Comenius, segundo Narodowski, um estado de ausências e imperfeição que é o ponto de partida para a educação pansófica. Esta a transformará na completude e na complexidade atingida na adultez, como expressão do gênero humano desenvolvido em toda a sua capacidade.

Assim, esta será a visão sobre a criança que se instala na Pedagogia a partir da utopia comeniana. Infância como diferença de grau, como etapa delimitada, como momento não apenas do gênero humano, mas um “estado presente em todas as espécies, inclusive nas inanimadas” (2006, p. 46).

Trata-se da compreensão alargada do conceito de infância como um ponto de partida universal de uma natureza seqüencial do ordenamento racional do Universo. Não há na teoria comeniana, ênfase na criança empírica, pois a explosão demográfica, social e econômica da infância moderna no Ocidente europeu é um fenômeno do século XIX, como já mencionamos anteriormente, com base nas idéias de Gélis (2009).

Narodowski argumenta que a infância para Comenius não é uma infância pedagogizada, como o é para o século XVIII, no *Emílio* de Rousseau, mas uma infância que deve ser educada em sua totalidade. Essa educação que preside seu processo de amadurecimento deve ser regulada pela idéia de ordem, de sequenciação que a criança abriga em si, à espera do método racional e universalizante que a conduzirá à sabedoria e à completude da sua humanidade.

Narodowski denomina todo esse processo representado pela obra de Comenius como o “discurso universalizante que funda as bases da grande maquinaria metódica e racional do processamento do corpo infantil” (Narodowski, 2006, p. 47). O alcance deste processamento atinge as esferas públicas e privadas, já que mesmo a casa da família que possui crianças deverá conter uma escola maternal que as absorva para aquele processamento⁵. No

⁵ Refere-se aqui à educação da primeira infância.

âmbito público, Comenius propôs que em cada “povoado”, “vila” ou “aldeia” houvesse uma escola pública, em cada cidade, um ginásio e em cada reino, uma academia. Desta forma, ocorreria uma cessão da atribuição dos direitos de educar a criança da família para os profissionais especializados que executariam a educação das massas.

Os dispositivos escolares comenianos se constituem pela aliança escola-família, pela simultaneidade sistêmica que imporá uma racionalidade universalizante, e pela gradualidade e racionalidade no acesso ao conhecimento. Apontaremos, a seguir, cada um destes dispositivos escolares propostos por Comenius.

2.2.4.3.2

A aliança escola-família

Narodowski destaca, naquela cessão das crianças do âmbito familiar para o âmbito escolar, a formação de um dispositivo apenas delineado por Comenius, mas que se tornará uma matriz subjacente aos discursos da Pedagogia moderna. Refere-se à aliança entre a escola e a família. (Idem, p. 49) Uma aliança em que a família cederá aos profissionais especializados a educação do corpo infantil. Esta aliança vai se fundar numa diferença de atribuições daquelas duas instituições e na valorização das qualidades específicas dos professores profissionais como razões para o deslocamento e a diferenciação daquelas atribuições.

Narodowski enfatiza três argumentos presentes na utopia comeniana para a constituição desse dispositivo de aliança escola-família, no sentido dos deslocamentos do poder sobre a infância:

- 1) o argumento da competência articulada com a racionalização da divisão social do trabalho;
- 2) o argumento de ordem didática que postula a maior eficiência da educação das crianças reunidas;
- 3) o argumento da universalização da educação.

No primeiro argumento a idéia do educador especialista para executar o método racional pansófico desloca o poder da família em relação à infância, ao produzir um sujeito que detém tanto um conhecimento específico, quanto um método racional para transmiti-lo. Esta divisão expressa também a presença da

divisão social do trabalho no discurso pedagógico, nesta nova ordem que começa a se instaurar na moderna pedagogia.

No segundo, a racionalização da ação educativa aplicada sobre as crianças reunidas enfatiza sua maior eficiência, porque a presença dos outros, como exemplo e motivação, torna os seus resultados melhores, por isso o ambiente escolar seria mais adequado para tal objetivo.

No terceiro, são postulados “mecanismos suprafamiliares” (...) “que garantam a ordem, a sequenciação, a gradualização” que vão estender uma mesma educação para toda a infância (Idem, p. 52).

Este dispositivo serve ainda, em seus argumentos, para o discurso pedagógico se autojustificar, legitimando o papel dos professores, como agentes especializados na aplicação e no conhecimento dos métodos, na empreitada de conduzir a infância para sua completude da adultez, desenvolvida em toda a sua potencialidade própria do gênero humano.

O fato de Comenius conceber a infância como o “produto de uma ordenação superior abrangente” (2006, p. 54) e não como infância pedagogizada, afasta os mecanismos de coação da sua utopia. Do mesmo modo, não haveria conflitos nesta aliança família-escola porque ele considerava estas duas instituições capazes de estabelecer uma relação contratual em vista de fins determinados racionalmente.

2.2.4.3.3

A simultaneidade sistêmica

Assim como há uma racionalidade na própria natureza das coisas do mundo, tudo que se referir à formação do homem não deverá ser deixado às forças do acaso. Por isso, Comenius propôs um esquema metodológico para a reforma das escolas que deveria normatizar seus elementos, no sentido, sempre, de alcançar a ordem pela racionalidade. Esta racionalidade deve constituir um modelo organizacional que abarca tanto a distribuição dos recursos físicos, quanto o âmbito do tempo. É a correta disposição do tempo, do método e dos recursos físicos que garantem a realização do ideal pansófico, distribuindo o saber eqüitativamente pela humanidade.

Comenius postulou a necessidade de se dividir a educação em seqüências temporais: cada idade com sua respectiva etapa educativa. Também os dias e os anos seriam ordenados segundo os períodos propícios a cada atividade educativa.

Esta forte pretensão normalizadora presente nestes objetivos homogeneizantes, que não deveriam deixar margem à proliferação de diferenças, se contrapõe à dispersão que caracterizava as escolas da época de Comenius. Dispersão de métodos entre as escolas e mesmo dentro delas. Dispersão que será combatida pela simultaneidade em todos os aspectos da vida escolar: a distribuição dos tempos para estudo e para o descanso, a aplicação dos mesmos métodos, a transmissão dos mesmos conteúdos, as ações dos professores.

A administração do tempo usado em cada etapa escolar é, segundo Narodowski, o componente diretivo principal das ações educativas e assegura seu controle pela ordenação do funcionamento das instituições escolares. A instituição do calendário escolar é a “expressão mais cotidiana a que estiveram acostumados os educadores desde, aproximadamente, os últimos trezentos anos”, na crença de que “determinados conteúdos estarão sendo ensinados em todas as escolas no mesmo momento” (2006, pp. 59-60).

2.2.4.3.4

A gradualidade e a racionalidade no acesso ao conhecimento

Comenius reconheceu que o “ensinar tudo a todos” não é útil por sua própria natureza, nem possível dada à brevidade da existência humana. Resultou daí, que Comenius, quanto ao conteúdo do ensino, percebeu a necessidade de operar um recorte pertinente e relevante que permita o homem conhecer o mundo num grau suficiente de modo que “não ocorra nada em nossa passagem por esse mundo que seja tão desconhecido que não possamos modestamente julgar e aplicar, com prudência, ao seu uso certo, sem cometer enganos que cause danos” (COMENIUS, *Didática Magna*, p. 33).

Daí sua preocupação em construir um método de ensino, de caráter fundamentalmente didático. Para isto, inaugurou um mecanismo fundamental que impregnou toda a criação dos métodos de ensino: a graduação.

Na opinião de Comenius, não é o conteúdo que deve variar ao longo da trajetória da atividade educativa dos homens, nem tampouco o conteúdo é o elemento que imprime características específicas às etapas escolares. O que varia

e distingue tais etapas é a questão da forma. Em cada uma delas serão ensinados os mesmos conteúdos, correspondentes aos fundamentos principais das coisas que existem, o que as tornará diferentes é a abordagem didática que haverá em cada uma delas. Esta abordagem tem como corolário a exata gradação entre cada uma destas etapas escolares e aquilo que se acrescenta é a gradação do funcionamento interno de cada uma delas.

Com efeito, os alunos serão localizados em etapas compreendidas por uma série de “graus” que começam do mais simples até alcançar o mais complexo, nesta seriação.

À gradualidade Comenius acrescentou o princípio da racionalidade no acesso ao conhecimento. O racionalismo que atravessa todo o ordenamento comeniano se expressou na sugestão de que o ensino deve ir do simples ao complexo, do geral ao particular. Deste modo, na *Didática Magna* se encontra uma expressão verdadeira da metodologização escolar desses processos.

A educação passou a se assentar em bases racionais. A capacidade de ordenar e de adotar séries complexas dotou a Pedagogia do meio especial com o qual ela se converteu numa disciplina rigorosa, capaz de, na formação humana, intervir contra o acaso. A atividade escolar pode ser aperfeiçoada com o método didático que ordene uma esquematização racional dos fatos educativos.

A crença na onipotência da razão está presente na sua obra, pois o que a educação precisa é, simplesmente, dispor os elementos de tal modo para que os resultados sejam positivos. A intenção racionalizadora está relacionada ao método didático, como um preceito e o tempo – a economia de tempo - é um elemento central no ordenamento das ações educacionais (Narodowski, 2006, pp.62-66).

Em “Diálogo sobre o poder”, Michel Foucault (2006) explica que suas análises sobre a relação entre o discurso e o poder não buscam a fonte do poder por trás do discurso. Ao contrário, tomando os discursos tal como se apresentam, se realizam, suas análises buscam examinar “as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (Foucault, 2006, p. 253). O poder opera por meio do discurso, pois este é um dos dispositivos que as relações de poder utilizam em suas estratégias.

De acordo com o que expusemos anteriormente, entendemos que o dispositivo escolar desenvolvido por Comenius se constitui como um dispositivo

de vigilância epistemológica. Este discurso sobre a infância pedagogizada constitui táticas discursivas em um campo de relações de forças. Como veremos adiante, estas táticas discursivas vão se compor com as que têm por objeto a disciplinarização do corpo da criança-aluno.

2.3 A Pedagogização da Infância

Uma nova descontinuidade vai se fazer presente a partir do século XVII, na Europa Ocidental, no que diz respeito ao modo como se constitui o olhar sobre o corpo da criança. Como vimos, “a escola da pedagogia moderna se instala como um maquinário em grande medida eficaz para consolidar o dispositivo de aliança escola-família e distribuir saberes à população infantil, sendo essa escola a que permite um maior alcance através do dispositivo de simultaneidade sistêmica”. (NARODOWISKI, 2001, p. 106).

Existiria, então, na pedagogia comeniana uma ênfase nos dispositivos de vigilância epistemológica, ou, nos dispositivos de produção discursiva.

No período compreendido entre o final do século XVIII e os meados do século XIX, dispositivos mais institucionais, práticas não-discursivas, instauraram um novo modo de considerar o corpo da criança.

A pedagogia que caracteriza esta descontinuidade consiste em tornar o corpo da criança em um campo de observação: medir seus atos, explicar seu desenvolvimento, prever suas dificuldades.

2.3.1 A instauração da disciplina sobre o corpo infantil

Assim, após Comenius, a pedagogia de La Salle⁶ vai instaurar um dispositivo de vigilância disciplinar do corpo dos escolares. Fator determinante no novo funcionamento da maquinaria escolar, a vigilância sobre o corpo infantil imporá novos lugares para a criança e para o professor na instituição escolar. Ao professor, caberá a vigilância, sob a forma do cuidado, para que não sejam cometidas ações que configurem uma falta. A criança deverá internalizar esta

⁶ Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) padre francês que fundou em 1682 o Instituto dos Frades das Escolas Cristãs, para a educação e a instrução das crianças pobres. Nas suas obras- *Conduite des Écoles* (1717) e *Devoirs du chrétien* (1703) - descreveu seus métodos educativos que fizeram dele um dos precursores da moderna Pedagogia.

condição vigiada para que, mesmo longe dos olhos do vigilante, sua conduta não seja maculada por comportamentos indevidos. Como efeitos positivos, a vigilância produz o corpo dócil e submisso do “bom aluno”, do aluno “educado” ou “civilizado” (Narodowski, 2001, p. 109).

Este olhar vigilante do professor é onipotente, pois se faz presente mesmo na distância e na ausência. A ordem que esta vigilância impõe estende-se a todos os espaços físicos, controla a execução das atividades escolares, produz comportamentos agora prescritos, segundo um lugar e um tempo devidamente delimitados.

Surge, assim, a figura do mestre sério, por vezes carrancudo, cuja imagem corresponde à conduta do “adulto”, conduta que lhe caberia neste contexto disciplinar. Configura-se deste modo uma demarcação, mais nítida do que antes, entre o que é próprio e aceitável para a criança-aluno e o adulto-professor.

O controle passará a ser, portanto, a mola mestra deste dispositivo de vigilância. Controle do movimento dos corpos, mas, também, de seu silêncio. Falar e calar se tornam objeto de normas estipuladas pelo professor, de modo que o próprio corpo dos alunos, em movimento ou em repouso não produza nenhum som, além dos previstos e permitidos por aquelas normas.

Para que os mestres possam executar suas funções com a eficiência que sua especialização lhes exige, uma formação rigorosa será promovida pelas Escolas Normais, que surgem dentro deste espírito lassalista.

2.3.2

A estratégia da proliferação dos olhares como forma de controle

Este mestre, então profissionalizado e vigilante em relação aos alunos, também será objeto de controle pelo olhar do diretor e pelo olhar do inspetor. Como diz Narodowski (2001, p. 112), “instituiu-se, assim, uma corrente de vigilância em que seus elos permanecem unidos em virtude do controle que uns exercem sobre os outros”.

Constituem-se, então, relações de poder hierárquicas, delimitadas pela observação que cada elemento que se situa na escala superior exerce sobre o que se situa em posição inferior.

Este dispositivo da pedagogia lassalista, em que o corpo do professor é parte de uma rede de controle, associado à vigilância de sua produção didática, característica da pedagogia comeniana, produzem o “intelectual vigiado”, o

“vigilante vigiado” (Idem, pp. 112-113), na figura do professor que, embora, se apresente como modelo e guia da educação infantil por suas qualidades intelectuais, ao mesmo tempo se subordina a uma rede de autoridade escolar que lhe direciona a atuação “em função de uma estratégia disciplinar geral da qual nem ele, que é seu principal executor, pode escapar” (Idem, p. 113).

Pudemos constatar a presença deste dispositivo no depoimento de uma professora que participou de um dos grupos no trabalho de campo que realizamos. Num dos encontros, ela contou que teria que aplicar uma prova de Matemática em seus alunos, porém, esta prova fora elaborada por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Disse ela: “Meus alunos não vão conseguir fazer todas as questões, porque eu ainda não pude chegar com a matéria até os conteúdos que vão cair. Eles (os alunos) estão em outro ponto do programa. Eu sei o que os meus alunos precisam. Não precisa aplicar esta prova para medir o que eles aprenderam e não aprenderam. Mas, eu vou ter que fazer isto (aplicar a prova). São ordens.”

Ficou patente neste depoimento o silenciamento de sua experiência concreta e a sua conseqüente desvalorização como instrumento de compreensão das dificuldades por ela detectadas em seus alunos.

2.3.3 O modelo lassalista

O apelo constante às práticas de vigilância, como tática disciplinar central na obra de La Salle, está referido ao modelo panóptico de controle de J. Bentham.

A regra da disposição dos corpos sob um rigoroso controle do olhar sobre eles, assim como a extensão de sua eficiência por meio do estabelecimento da vigilância monitorada por níveis hierárquicos e a maximização do uso do tempo de atuação dos indivíduos, constitui, como já expusemos anteriormente, um triplo efeito do dispositivo panóptico proposto por este reformador das prisões. A pedagogia lassalista antecedeu a proposta deste reformador, porém, ambas guardam uma correspondência.

Apresentamos, a seguir, algumas destas correspondências, caracterizando sua presença na obra de La Salle.

Narodowski (2001, pp. 114-126) extrai da pedagogia lassalista as seguintes correspondências com o dispositivo panóptico de Bentham.

Em relação à prescrição panóptica da vigilância hierárquica, a pedagogia lassalista propôs a corrente “inspetor-diretor-professor-aluno”, por meio dessa estratégia dos supervisores constantemente supervisionados.

O corpo infantil se tornou o foco dessas estratégias da pedagogia lassalista. Isto foi possível pela identificação do dispositivo de simultaneidade comeniana com o papel de um professor controlador das atividades e do tempo das ações dos alunos. Aquele refletirá a realização da utopia panóptica que dota a pedagogia e a escola de dispositivos para “uma observação total, precisa, penetrante e centralizada” que “constitui de forma primária a instituição escolar moderna” (Idem, p. 115).

Henrique Justo (*apud* Narodowski, 2001) destaca a existência de duas espécies de disciplina na pedagogia lassalista: a repressiva e a preventiva. A preventiva se destaca na medida em que os elementos da instituição escolar depositam na previsão das transgressões dos alunos o princípio das táticas de vigilância.

Os castigos ao corpo infantil, porém, estavam previstos nesta pedagogia, mas só devem ser aplicados em determinados casos. O professor que souber atuar segundo as habilidades prescritas pelo dispositivo de controle (guardar silêncio, ser vigilante, atuar com moderação), ou seja, aquele que aplica a si próprio um controle, está imunizado para cometer os excessos que seus afetos pessoais possam impor.

Justo (1991, pp 230-233, *apud* Narodowski) enumerou dez condições para o castigo corretivo. Deste modo, a disciplina repressiva deve ser “pura e desinteressada, caritativa, justa, convenientemente adaptada à transgressão, moderada, tranqüila, prudente, de aceitação voluntária por parte do aluno, respeitosa em relação ao professor e silenciosa do lado do mestre” (Narodowski, 2001, p.116).

Destaque-se nesta descontinuidade entre a pedagogia comeniana e a lassalista, o fato de, na primeira, a aplicação dos castigos ser pública, enquanto que, na segunda será o professor que aplicará os castigos numa relação de intimidade, na qual a criança deverá assumir sua culpa, guardando respeito ao superior na hierarquia, em troca da aplicação de um castigo que não use de violência contra seu corpo e que seja moderado.

Se o professor se identifica, neste caso, com um juiz que decide as penas, estas devem estar limitadas pela moderação e pelo afastamento de afetos e emoções

que possam desvirtuar a natureza racional do corretivo e de sua aplicação, como ao contrário, poderia se dar quando o corretivo é aplicado no meio familiar.

Isto nos leva à formação de uma legalidade escolar que busca ordenar o corpo infantil e que estrutura seus princípios e suas ações fundamentando-os numa estratégia disciplinar, num sistema próprio.

Assim, o corpo infantil foi submetido a uma disciplina escolar por meio de um processo de pedagogização da infância. A criança-aluno, culpada pela indisciplina, deverá arcar com as transgressões e é sobre ela que recairão as responsabilidades por estas últimas. Caberá à pedagogia “elaborar as ferramentas teóricas para compreender, corrigir ou excluir o aluno” (Narodowski, 2001, p. 197).

2.3.4

O processo de pedagogização e a geração de saberes sobre a infância

A pedagogia lassalista fez uma categorização do aluno com base na observação de seu comportamento. Uma tipologia foi construída, como expressão de uma análise rigorosa.

Justo (*apud* Narodowski, 2001, p.118) destaca os seguintes exemplos desta tipologia: “viciados, crianças mal educadas e voluntariosas, crianças naturalmente atrevidas e insolentes, crianças levianas, alunos obstinados, crianças mimadas, tímidas, mentalmente deficientes, crianças muito pequenas, alunos recém-chegados”.

As tipologias que, como esta, têm como objetivo o controle do comportamento da criança resultam do conhecimento sobre o corpo infantil que o professor adquire.

As obras de La Salle propuseram que o professor fizesse o inventário das condutas das crianças por meio de fichas que buscam palmilhar o máximo de detalhes sobre o educando.

As prescrições presentes no trecho a seguir, extraído da obra *Conduite des Écoles*, de La Salle, citada por Narodowski, são bastante expressivas desse dispositivo disciplinar que gerou saberes sobre a infância. Eis o trecho:

“[Nas fichas dos alunos deve se fazer constar] nome, sobrenome do aluno, tempo de frequência escolar, lição e ordem da lição em que se encontra, o caráter de seu espírito, se é piedoso na igreja e durante as orações, se não tem algum vício, como o de mentir, jurar, furtar, o de

impureza, gula, etc. Se tem boa vontade ou é incorrigível; como é preciso proceder com ele, se as correções lhe são úteis ou não, se é assíduo em frequentar a escola ou não, se as ausências foram numerosas ou raras, se foram justificadas ou não, com permissão ou sem ela; se foi exato em chegar no horário e antes que o professor, se é aplicado em classe, se o é espontaneamente; se não se deixa levar por conversações e jogos, se tira proveito do ensino, se é promovido regularmente, se permaneceu em cada lição, apenas o tempo previsto ou mais, neste caso, se por culpa própria ou por ter espírito lento; se conhece bem o catecismo e as orações ou se as ignora; se é obediente na escola, se não possui caráter difícil, obstinado ou inclinado a resistir ao professor; se não é mimado pelos pais; se estes não aceitam o que o professor corrige, se às vezes se queixam...” (La Salle, *Conduite des Écoliers*, apud Narodowski, 2001, p. 139).

As fichas dos alunos expressam, assim, todo um movimento na pedagogia moderna que foi se constituindo como construção de saberes sobre a criança, com pretensão de verdade, construção de análises que contribuíram para a categorização e a explicação da infância como infância escolarizada.

Este movimento consiste, do ponto de vista epistemológico, na normatização e, do ponto de vista institucional, na normalização da infância. As fichas permitiram um controle meticuloso dos alunos “para prevenir possíveis imprevistos na tática de vigilância (Narodowski, 2001, p. 121). Cada aluno tem elaborado sobre si um conhecimento que o individualiza e, ao mesmo tempo, o coloca sob o poder do profissional especializado, que monopoliza o acesso a este saber. No entanto, o poder que este saber proporciona ao professor profissional, não lhe pertence como pessoa, mas como função dentro da instituição escolar.

Assim, o professor ao mesmo tempo em que se profissionaliza, se despersonaliza, na medida em que se torna substituível por qualquer outro, como pessoa, que possa lidar com os conhecimentos sobre a infância.

Logo, a construção de fichas e de arquivos sobre a infância, neste processo de sua escolarização, está tanto na base de um movimento de acumular informações sobre as crianças, quanto da burocratização das instituições escolares.

2.3.5

Os dispositivos da aliança entre escola e família na pedagogia lassalista e a regulamentação das regras de civilidade

A pedagogia lassalista aprofundou os mecanismos de aliança escola – família, propostos por Comenius (apresentados anteriormente). E também a profissionalização do professor, que começa a ganhar contornos próximos do que

conhecemos na atualidade. Este profissional deve suprir, com sua especialização, as deficiências dos pais: o desconhecimento deste saber que a pedagogia moderna construiu, por um lado, e a falta de tempo em virtude da luta para garantir o sustento da família, por outro lado. Embora esta característica também estivesse presente na pedagogia comeniana, é na pedagogia lassalista que aliança escola-família se desenvolveu, amarrando um contrato mais explícito, inscrito e preconizado nas obras de La Salle.

Trata-se, portanto, de uma aliança que desloca modos de conceber estes papéis e instaura outros, de modo que os movimentos se imbricam. Na obra *Conduite des Écoles*, já citada, estão explícitas regras, exigindo que a criança para ser recebida como aluno deve ser apresentada ao “Irmão Diretor” pelo pai ou pela mãe com quem resida ou por parente de idade razoável, que dê garantias de que esta criança vem por parte dos pais.

O corpo da criança é, assim, entregue à escola que terá por objetivo a sua formação. A escola, por meio de seus agentes adultos, realizará uma investigação dos costumes familiares e escolares da criança. Esta investigação constituiu um inventário das condutas, enfermidades, hábitos da criança na vida familiar e fora desta, em que a família e aluno se inscreveriam num dispositivo de confissão (Foucault, 1980, p. 59).

Finalmente, no que diz respeito às regras de civilidade, a pedagogia lassalista deu continuidade a esta longa tradição na Europa Moderna (que apontamos anteriormente em Erasmo de Rotterdan e, principalmente, em Comenius). Estas regras de boa educação têm muita importância nos séculos XVII e XVIII e constituíram o referencial a partir do qual a vigilância sobre o corpo infantil irá se exercer. Os comportamentos regulados segundo as atitudes, a boa vontade, o bom tom e a docilidade como valores que essa etapa da pedagogia moderna enfatizou, promovendo uma divisão do sujeito tanto em seu interior como em relação aos outros, buscou a objetivação dos “bons meninos”. (Narodowski, 2001, p. 125; Foucault, 1995, p. 231).

Conforme foi visto no decorrer deste capítulo de nossa tese, os dispositivos desenvolvidos para a escolarização e a pedagogização da infância tiveram sua base numa avaliação moral da conduta das crianças. Foi assim que os dispositivos de controle do corpo infantil, seja pela aliança escola-família, seja pelas regras de civilidade e seus rituais conformadores do “bom aluno”, por um lado, seja pela

emergência do professor como profissional especializado, por outro, se assentaram em critérios morais para erigir a maquinaria escolar na constituição da pedagogia moderna.

Portanto, neste primeiro capítulo, procuramos enfatizar as tecnologias do poder disciplinar na pedagogização da infância.

De acordo com Michel Foucault, a tecnologia disciplinar “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo, como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (Foucault, 1999, p. 297). Ora, como vimos nas páginas precedentes, o controle minucioso do corpo da criança, na medida em que esta foi cada vez mais se tornando criança-aluno, gerou um conhecimento, um saber que foi se constituindo e se diferenciando como modos de conhecimento do ser criança, fornecendo elementos para o surgimento de formas discursivas sobre a infância: a pedagogia, a psicologia, a psiquiatria.

O corpo individual, administrado e conhecido em seus detalhes por meio da vigilância e do treinamento, constituiu o foco inicial da passagem do poder soberano para o poder disciplinar. O desenvolvimento do capitalismo na modernidade, a conseqüente explosão demográfica, bem como os novos cenários econômicos e políticos deste período da história do ocidente europeu impuseram uma primeira acomodação que ocorreu sob a forma de tecnologias de poder sobre o corpo.

Ainda segundo Foucault, esta investida sobre o corpo individual se realizou no século XVII e no começo do século XVIII e foi “mais fácil, mais cômoda de realizar”. Ela operou “em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, o hospital, o quartel, a oficina, etc.” (Foucault, 1999, p. 298).

Uma segunda acomodação que ocorreu no final do século XVIII buscou abarcar os fenômenos de população, os processos biológicos do corpo-espécie, “acomodação muito mais difícil, pois, é claro, ela implicava órgãos complexos de coordenação e centralização” do poder (Idem, p. 298).

No capítulo seguinte, procuraremos acompanhar os processos de construção de discursos e dispositivos que se voltam para a criança com o objetivo de definir seus contornos subjetivos, paralelamente à sua escolarização, desde uma base predominantemente moral, na sociedade disciplinar, como enfatizamos neste primeiro capítulo, até as sociedades de normalização e de controle.