

Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia

EDUARDO ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA

**DISPOSITIVOS, ESCOLAS E INFANTILIDADE:
UM ESTUDO FOUCAULTIANO EM ESCRILEITURAS**

TOLEDO
2013

EDUARDO ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA

**DISPOSITIVOS, ESCOLAS E INFANTILIDADE:
UM ESTUDO FOUCAULTIANO EM ESCRILEITURAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHS/UNIOESTE, *Campus* de Toledo, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser e co-orientação do Prof. Dr. Eduardo Aníbal Pellejero (UFRN).

TOLEDO
2013

EDUARDO ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA

**DISPOSITIVOS, ESCOLAS E INFANTILIDADE:
UM ESTUDO FOUCAULTIANO EM ESCRILEITURAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHS/UNIOESTE, *Campus* de Toledo, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser e co-orientação do Prof. Dr. Eduardo Aníbal Pellejero (UFRN).

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser - Orientadora
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição - Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza - Membro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Toledo, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTOS

À CAPES/INEP – Observatório de Educação, pelo financiamento dessa pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser, pela confiança que depositou em mim para realizar esse trabalho, pelo incentivo à pesquisa, pelas críticas, pela amizade, por me afetar de modo que me tornasse experimentador do pensamento e da escrita.

Ao meu co-orientador, Professor Dr. Eduardo Pellejero, pelas indicações bibliográficas, críticas e orientação dessa pesquisa.

Aos professores José Luiz Ames, Gilmar Henrique da Conceição e Sandra Mara Corazza pelos apontamentos feitos nos momentos de qualificação e de defesa dessa dissertação.

Aos professores do Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelas aulas e conversas que muito contribuíram para pensar esse trabalho.

À Maria Damke pela orientação nos processos burocráticos.

Aos colegas oficinairos do Núcleo Toledo do Projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, por colaborarem para pensar sobre a problemática que esse trabalho investiga.

Aos professores, secretários e diretores das escolas Andre Zênere e Hipólita Nunes que, por me permitirem observar essas instituições, possibilitaram a confecção dessa pesquisa.

À Beatriz Olinto e Renata Daletese pela compreensão no momento de construção dessa pesquisa.

À professora Ruth Rieth Leonhardt pela cuidadosa revisão linguística e de ABNT.

Aos meus pais, Valdir e Márcia; irmãos, André e Thais e; Arthur, sobrinho querido, pelo apoio e inspiração.

À Hulyana Klowosky de Oliveira pela compreensão, apoio constante e carinho para comigo no momento da escrita dessa dissertação.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos. *Dispositivos, escolas e infantilidade: um estudo foucaultiano em escrituras*. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2013.

RESUMO

Em seus estudos sobre a analítica do poder, o filósofo francês Michel Foucault investiga a constituição do sujeito a qual, segundo ele, ocorre por meio do exercício de poder. Esse exercício consiste em ações sobre ações que se pautam em determinados saberes considerados verdadeiros os quais justificam o poder que esculpe os indivíduos que sofrem tais exercícios. Poder e saber são abordados pelo pensador sob o conceito de dispositivos: esses atuam como estratégias que configuram sujeitos de acordo com determinadas urgências históricas locais; assim, Foucault pesquisa essa constituição sob o dispositivo de segurança, disciplinar e de sexualidade – o qual se apresenta como um misto de disciplina e segurança. Nessas modalidades de dispositivos, esse pensador concebe outros que funcionam enquanto táticas, as quais fazem essas estratégias funcionarem tais como a prisão, o exército, a oficina, o hospital geral, entre outros. Nos estudos sobre os sujeitos edificados pelos dispositivos táticos e estratégicos, o filósofo francês não dedicou uma pesquisa sobre a escola. Sendo assim, investiga-se, nessa dissertação, a seguinte problemática que se divide em duas partes: a primeira, remete-se em averiguar em que medida as escolas funcionam enquanto dispositivos de poder-saber sob os aspectos disciplinar, de segurança e de sexualidade. Examina-se tal problema nos próprios trabalhos de Foucault e também, em observações de práticas de poder-saber de duas instituições escolares do estado do Paraná, a saber, as escolas Andre Zênere do município de Toledo e Hipólita Nunes, localizada em Guarapuava. Mostra-se que as escolas, com suas práticas, se inscrevem numa estratégia de infantilização das crianças: essas instituições atuam enquanto dispositivos que fabricam sujeitos por meio do conceito de infância o qual evidencia que o infantil fora historicamente constituído como pueril, fraco, e que depende de adultização. Assim, investiga-se, a partir dos estudos de Sandra Mara Corazza – a qual problematizou a infância no âmbito do poder-saber, abordando-a naquilo que intitula “dispositivo de infantilidade” – a segunda parte desse problema: de que modo o dispositivo de infantilidade atua nessas instituições, como investem os corpos das crianças e qual urgência histórica tal empreendimento atende. Aponta-se também que as instituições escolares que investem tais corpos nesse âmbito da infância não atuam somente nesse aspecto, pois possibilitam perspectivas nas quais as crianças podem se constituir enquanto sujeitos que não se restringem aos moldes dos dispositivos quando se observam práticas do Projeto *Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* – proveniente do MEC/CAPES/INEP e integrado ao OBEDUC (Observatório da Educação) – sobretudo, na instituição de Toledo.

Palavras-chave: Dispositivo. Poder-saber. Escola. Infantilização. Foucault. Corazza.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos. *Dispositifs, écoles et infantilisation: une étude foucaultienne en écritures*. 2013. 133f. Dissertation (Master 2 en Philosophie) – Université de l'Etat de l'Ouest du Paraná, Toledo, 2013.

RÉSUMÉ

Dans ses études sur l'analytique du pouvoir, le philosophe français Michel Foucault enquête sur la constitution du sujet qui, d'après lui, se réalise moyennant l'exercice de pouvoir. Cet exercice consiste en actions sur actions concernant certains savoirs considérés vrais et qui justifient le pouvoir qui sculpte les individus soumis à tels exercices. Pouvoir et savoir sont abordés par le penseur sous le concept de dispositifs: ceux-ci agissent comme des stratégies qui configurent les sujets suivant des urgences historiques locales déterminées; ainsi, Foucault recherche cette constitution sous le dispositif de sécurité, disciplinaire et de sexualité – qui se présente comme un mixte de discipline et sécurité. Dans ces modalités de dispositifs, ce penseur conçoit d'autres qui s'y prennent en tant que tactiques faisant marcher ces stratégies, telles que la prison, l'armée, l'atelier, l'hôpital général parmi d'autres. Dans les études menées sur les sujets édifiés par les dispositifs tactiques et stratégiques, le philosophe français ne s'est pas dédié à une enquête sur l'école. Donc, on recherche, dans cette dissertation, la problématique suivante qui se divise en deux parties: la première cherche à savoir dans quelle mesure les écoles fonctionnent en tant que des dispositifs de pouvoir-savoir en ce qui concerne les aspects disciplinaires, de sécurité et de sexualité. On examine ce problème dans les travaux mêmes de Foucault et, aussi, en observant les pratiques de pouvoir-savoir de deux institutions scolaires de l'Etat du Paraná, à savoir, les écoles Andre Zênere de la municipalité de Toledo et Hipólita Nunes, localisée à Guarapuava. On montre que les écoles, avec leurs pratiques, s'inscrivent à une stratégie d'infantilisation des enfants: ces institutions agissent en tant que des dispositifs qui fabriquent des sujets moyennant le concept d'enfance, tout en rendant évident que l'enfantin avait été construit historiquement comme étant puéril, faible et dépendant d'adultisation. Ainsi, on recherche, à partir des études de Sandra Mara Corazza – qui a problématisé l'enfance dans le cadre du pouvoir-savoir, en l'analysant dans ce qu'elle intitule "dispositif d'infantilité" – la deuxième partie de ce problème: de quelle manière le dispositif d'infantilité est pratiqué dans ces institutions, comment elles entreprennent les corps des enfants et quelle urgence historique telle entreprise prend en considération. On y souligne aussi que les institutions scolaires qui investissent de tels corps dans ce domaine de l'enfance n'agissent pas seulement quant à cet aspect-ci, car elles rendent possible des perspectives où les enfants peuvent se constituer en tant que des sujets qui ne se limitent pas aux moules des dispositifs quand on observe les pratiques du Projet *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (Ecritures: une façon de lire-écrire au cours de la vie) – provenant du MEC/CAPES/INEP et intégré au OBEDUC (Observatoire de l'Education) – surtout, à l'institution de Toledo

Mots clés: Dispositif. Pouvoir-savoir. École. Infantilisation. Foucault. Corazza.

SUMÁRIO

O QUE ESTÁ EM JOGO	8
1. DISPOSITIVOS	14
1.1 O DISPOSITIVO DISCIPLINAR.....	18
1.1.1 O <i>Panopticon</i>	27
1.1.2 O Dispositivo da Prisão	30
1.2 O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA.....	35
1.3 O DISPOSITIVO DE SEXUALIDADE	44
1.3.1 História do Dispositivo de Sexualidade.....	47
2. COMO FUNCIONAM AS ESCOLAS ENQUANTO UM DISPOSITIVO?	53
2.1 ESCOLA: DISPOSITIVO DISCIPLINAR	59
2.1.1 Distribuição dos Corpos	59
2.1.2 Controlar as Atividades e Horários.....	62
2.1.3 Saberes Gradativos	63
2.1.4 Harmonização Entre Tempo e Funções.....	65
2.1.5 A Vigilância Escolar.....	68
2.1.6 Castigar Para Normatizar	70
2.1.7 Exames	73
2.2 ESCOLA: UM DISPOSITIVO DE SEGURANÇA.....	76
2.2.1 A Escola Enquanto Dispositivo de Segurança: o Caso da Sexualidade.....	77
2.2.2 As Relações das Escolas com Outros Dispositivos	80
2.3 As Escolas Infantilizam	86
3. AS ESCOLAS E O DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE	89
3.1 CORAZZA E FOUCAULT	91
3.1.1 O Indecidível do Dispositivo de Infantilidade.....	91
3.1.2 Utilização Estratégica dos Corpos: a Roda dos Expostos.....	96
3.1.3 Controle e Autocontrole	102
3.1.4 Transição	105
3.2 O DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE NAS ESCOLAS	106
3.2.1 Infância, Biopolítica, População.....	107
3.2.2 Pedagogização do Sexo	110
3.2.3 Autodisciplina	112

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E O POR VIR DA PESQUISA.....	118
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS.....	132

O QUE ESTÁ EM JOGO

Por que há escolas? Quais suas funções? Quais suas ligações com as crianças? Para responder tais questões, pode-se inclinar ao pensamento de que essas instituições visam emancipar as crianças, tirando-as do estado de ignorância, por meio do ensino de matérias escolares, como muitos pedagogos o fazem.

Essa é uma resposta superficial, pois o caráter desses aparatos de educação e sua relação com as crianças são muito mais profundos. Ora, basta observar, por exemplo, que as escolas, tal como se conhece hoje, foram criadas há poucos séculos e se tornaram locais obrigatórios, em países como o Brasil, nos quais se devem instruir os pequenos: trata-se de ensinar as crianças determinados conteúdos que respeitam certa padronização do sistema de ensino.

As crianças vão às escolas, ou pelo menos, por meio de artifícios como propagandas e leis buscam-se levá-las à essas instituições para serem instruídas. Se as crianças são ensinadas nas escolas para aprenderem determinados conteúdos e se o que aprendem nessas instituições é instituído por lei, significa que o Estado está ligado à educação. Ora, parece ser óbvio, mas se o Estado se conecta ao ensino das crianças, significa que ele possui interesse nelas. Se se quer algo delas, por meio da instituição escolar, é porque se tem um objetivo. Se se tem um objetivo, é necessário possuir estratégias para que ele seja alcançado. Dessa forma, não é nenhum absurdo afirmar que as escolas atuam como estratégias para instruir as crianças em virtude de um objetivo.

Nas escolas, educam-se as crianças tanto em conhecimentos formais quanto em modos de comportamento. Os conteúdos e os comportamentos são perspectivas que esperam que as crianças correspondam (fazer continhas, ler, obedecer, entre outros). Significa que, para as crianças, foi reservado um modo de ser e de fazer e, nessa perspectiva, elas são educadas: tal aspecto constitui a ideia de infância. As escolas são estratégias de governo e estão ligadas à ideia de infância. Se se tem uma estratégia para um objetivo, significa que os indivíduos que são inseridos nela são alvos de determinado investimento. Ora, algo se quer das crianças e esse conceito de infância é base para o investimento dos pequenos.

Estratégias, governos, investimento político dos indivíduos, são alguns dos problemas iminentes aos objetos de pesquisa de Michel Foucault. Em seus estudos sobre a análise do poder, esse pensador se embasa em fontes históricas para analisar determinados

objetos. Ele recorre a documentos locais para reconstruir a história do problema que investiga¹. Assim, ele remonta a trajetória da prisão, da sexualidade, da loucura, objetos de estudo que são averiguados pelo pensador no âmbito das estratégias que investem os indivíduos e os constrói como sujeitos². Os sujeitos são o alvo de investigação de Foucault: esses são constituídos em meio às inúmeras estratégias que se tem nas sociedades: a sexualidade, a segurança, são estratégias nas quais Foucault observa tais edificações. Para esse filósofo, os indivíduos são constituídos por investimentos de poder e de saber: significa que estratégias, poder e saber estão ligados na constituição do sujeito.

Foucault pensa essa constituição, num determinado instante, com a ideia de dispositivo. Num primeiro momento, quando um saber é edificado e considerado verdadeiro, ele é reproduzido em diversas instituições. Esse saber justifica o exercício de poder o qual consiste em ações sobre ações que configuram os indivíduos. No caso de um exército do século XVIII, por exemplo, em que um soldado sofre a ação de seu comandante que se pauta num determinado saber: o superior vigia o comandado para impedi-lo de se masturbar, o que o torna doente (segundo certo saber assumido como verdadeiro) e o impossibilita de participar

¹ Remetendo-se ao pensamento nietzschiano, Foucault remonta tal história no âmbito da genealogia, na qual se busca as singularidades dos acontecimentos e, não suas origens. "A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos princípios e dos acidentes: de forma alguma, ela deseja voltar no tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, em contraposição, restituir os acontecimentos em sua singularidade." (REVEL, 2011, p. 69). Ela visa aplicar saberes locais não legitimados contra uma esfera teórica que visa tomá-los, hierarquizá-los "[...] em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detido por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências." (FOUCAULT, 1979, p.171). Esse método visa desassujeitar os saberes históricos a ponto desses lutarem contra a ordem do discurso. Significa "[...] que a genealogia não busca apenas no passado, a marca de acontecimentos singulares, mas que ela se questiona a respeito da possibilidade dos acontecimentos no dia de hoje (REVEL, 2011, p. 70). Ainda, segundo Revel (2011, p. 70), há três modalidades de genealogia nos trabalhos de Foucault, quais sejam, uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas ligações com a verdade; nossas relações com uma esfera de poder; e nossa relação com a moral, na qual nos constituímos como sujeitos éticos.

² Na obra *A invenção do cotidiano* (1998), Michel de Certeau tece várias críticas ao modo de análise de Foucault. Numa delas, Certeau diz que o modo que Foucault utiliza para reconstruir a história, escolhendo determinados documentos, acaba por reduzir todo o funcionamento da sociedade a uma perspectiva: "Impossível, em todo caso, reduzir os funcionamentos de uma sociedade a um tipo dominante de procedimento" (CERTEAU, 1998, p. 114) Ele também diz que o professor do Collège de France analisa as práticas dos séculos passados com perspectivas de seu tempo. Nas palavras desse crítico: "Essa operação cirúrgica consiste em *remontar a história* a partir de um sistema contemporâneo proliferante – uma tecnologia judiciária e científica – *isolar* do corpo inteiro a formação cancerosa que o invadiu, e *explicar* seu funcionamento atual *por sua gênese* no curso dos dois séculos precedentes". (CERTEAU, 1998, p. 114). [grifos no original]. Ora, o que Certeau não leva em conta é o aspecto da genealogia, além de que, não observou que Foucault não possui a intenção de universalismo: quando ele reconstrói a história de seu problema, o faz visando à investigação do sujeito que é formado por poder que é sustentado por certo saber (embora em seus últimos trabalhos, Foucault diz que o sujeito se constitui, também, na relação consigo mesmo). Essa forma de investigação não é "o" método, mas uma das possíveis formas de averiguar como nos constituímos. A forma de análise pela disciplina, conforme se vê posteriormente, é uma das maneiras possíveis que apontam essa constituição.

da tropa que exige soldados vigorosos. Ao atuar de tal forma, o exército participa de uma estratégia de sexualidade, a qual visa constituir indivíduos sexualmente educados.

Isso significa que as instituições, seus procedimentos para exercer as ações, os discursos que elas carregam, os métodos que configurarão sujeitos, as estratégias, as táticas (o exército, no exemplo citado, é tática da estratégia de sexualidade), a união de todos esses elementos, em suma, embora seja analisado posteriormente com mais detalhes, formam um dispositivo, o qual fabrica sujeitos para atender determinada urgência histórica.

Dessa forma, pensa-se na possibilidade das instituições escolares atuarem como dispositivos de poder-saber táticos e estratégicos, sobretudo, relacionado à infância. Ora, os pequenos passam a maior parte de sua infância nas escolas; nesses aparatos aceitam, embora às vezes resistam, muito do que as professoras instituem como verdade, como por exemplo, que roubar é errado, que devem ser obedientes, que não devem desrespeitar os outros, que não podem brigar com os colegas. Os pequenos são submetidos a constantes atividades e repressões que consistem nas ações dos indivíduos do corpo administrativo e pedagógico escolar sobre as das crianças: as professoras as ensinam a lavar as mãos, a escrever, a ler, a calcular, a se comportar de acordo com determinados valores, a respeitar que não podem sair da sala de aula sem a autorização, que devem permanecer em suas cadeiras atrás de suas carteiras – quando as escolas possuem esses móveis. Essas ações são pautadas em saberes de como as crianças devem ser, o que devem saber: são saberes que, unidos a certas práticas, formam, em suma, a ideia de infância.

Foucault não dedicou um estudo sobre as escolas, mas suas análises permitem pensar essas instituições como dispositivos que fabricam sujeitos, pois tais aparatos aparentam características de dispositivos. Sendo assim, apresenta-se a problemática que esse trabalho investiga: a partir dos estudos de Michel Foucault, analisa-se de que modo as escolas atuam enquanto dispositivos de poder-saber que, configurados como estratégias e táticas, constituem os indivíduos sequestrados por elas, as crianças, por meio de uma ideia de infância. Decorrente disso investiga-se, também, a que objetivo histórico tal investimento atende.

Dito de outra maneira, as questões que estão em jogo neste trabalho são: como as escolas atuam enquanto dispositivos? Como essas instituições investem nos corpos das crianças, a partir de uma ideia de infância? A qual objetivo tal empreendimento atende? São esses os problemas que perpassam a presente pesquisa.

Para averiguar o problema apresentado, esta dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro deles é dedicado à análise sobre o que Foucault compreende por dispositivos e como eles atuam na constituição dos indivíduos. Vê-se, nesse capítulo, que os dispositivos de

poder-saber são concebidos pelo filósofo francês sob duas perspectivas, quais sejam, o disciplinar e o de segurança, embora se percebe, também, uma terceira forma de dispositivo, o jurídico. Ao investigar sobre os dispositivos nos estudos de Foucault, disserta-se sobre as características de cada uma dessas formas.

Na perspectiva disciplinar, são analisados quais técnicas de poder permitem constituir indivíduos e de que forma os saberes participam nesse processo. É observado ainda que, embora calculados, esses dispositivos não produzem somente os sujeitos que se espera, como também, indivíduos completamente diferentes do propósito estabelecido: trata-se de efeitos contrapoder. Por produzir esses resultados contrários, apresenta-se como o dispositivo é manobrado com o intuito de utilizar tais efeitos para atender a outras urgências.

Quando se estuda o dispositivo de segurança, observa-se que ele é pensado por Foucault no âmbito do gerenciamento da população a partir de seus modos de vida já constituídos, ou seja, na perspectiva do conceito que Foucault denomina de biopoder. Percebe-se que os dispositivos disciplinares são utilizados nessa política de segurança, entretanto, esse dispositivo que administra a população não se limita ao primeiro. Assim, apresentam-se os aspectos nos quais são diferenciados essas duas modalidades de dispositivos: o agenciamento do espaço, a regulamentação e o deixar fazer, a delimitação e não imposição, a normalização e normação/normatização.

Após pesquisar sobre o que Foucault entende por dispositivo, dedica-se o segundo capítulo à investigação específica sobre as escolas, a saber, o modo como essas instituições funcionam nos aspectos dos dispositivos. Debruça-se nas análises do filósofo acerca das instituições escolares – as quais são utilizadas por ele para pensar os dispositivos – e também, em práticas – por meio de observações dos procedimentos institucionais, relatos, diários de classe das professoras – de duas instituições escolares localizadas no estado do Paraná, quais sejam, as escolas Andre Zênere do município de Toledo, na qual funciona o Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* ao qual essa pesquisa se vincula, e Hipólyta Nunes, na cidade de Guarapuava. O *Escrileituras* é um Projeto proveniente do MEC/CAPES/INEP e integrado ao OBEDUC (Observatório de Educação) que se realiza nas universidades brasileiras UFRGS, UNIOESTE, UFMT e UFPel. Visa, por meio de Oficinas, além de afetar os alunos a produzirem novos modos de vida, contribuir para a alteração dos dados apontados pelo INEP quanto à Prova Brasil.

Por meio de uma das Oficinas desse projeto realizada na escola Andre Zênere, em intercâmbio com alunos da escola Hipólyta Nunes, observou-se que essas instituições

possuem técnicas semelhantes de poder-saber e atuam nas mesmas perspectivas das escolas analisadas por Foucault.

Na esfera disciplinar, investigam-se como esses aparatos educacionais trabalham no agenciamento do espaço, na distribuição dos corpos, na composição das forças, na organização das gêneses e, por meio desses elementos, como nessas instituições são exercidos os poderes de vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame. Já sob a égide do dispositivo de segurança, investiga-se o funcionamento das escolas a partir do conceito de governamentalidade, ou mesmo, arte de governar. A partir de determinados enunciados, essa arte visa gerenciar a população, com o objetivo de regulá-la, o que pode ser observado no âmbito da sexualidade – nas análises de Foucault – e na proteção contra outras doenças – como nas instituições do estado do Paraná. Pesquisa-se também, no segundo capítulo, quais as relações que as escolas mantêm com outros dispositivos, ou seja, como os saberes de outras instituições infiltram as escolas e as auxiliam no processo de constituição de sujeitos, e também, como essas diversas instituições se ligam às escolas de forma a disciplinarem os indivíduos e devolvê-los corrigidos a esses aparatos educacionais.

Nota-se que as escolas possuem funções de dispositivo tanto estratégico como táticos, sobretudo, quando se averigua os procedimentos das escolas estudadas no estado do Paraná. As instituições Hipólita Nunes e Andre Zênere, são escolas municipais que ensinam aos pequenos, conteúdos programados pelo sistema de ensino e valores que devem ser compartilhados dentro e fora dos aparatos. Essas instituições paranaenses também atendem públicos específicos e locais – crianças que moram nas redondezas da escola – e, por tal motivo, articulam-se de maneiras específicas, embora sigam os mesmos princípios de constituir sujeitos ao padrão constituído pelo poder: as salas de aulas são organizadas de modos diferentes, os dispositivos que elas mantêm relação não são obrigatoriamente os mesmos, pois como diz Foucault, cada dispositivo labora sobre uma população específica a ponto de constituí-la para um determinado objetivo histórico: essas perspectivas são abordadas de maneira mais cautelosa no capítulo dois.

A partir disso, percebe-se que as escolas educam as crianças por meio de um conceito de infância, ideia essa na qual os pequenos são considerados débeis, fracos e que devem ser adultizados corretamente. Concebidas assim, as crianças são educadas a partir dessa perspectiva a qual permite investi-las num certo poder-saber, qual seja, o da infantilidade. Sendo assim, o terceiro capítulo investiga tal empreendimento a partir da tese de Sandra Mara Corazza intitulada *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim* (1998). Nesse trabalho, a pesquisadora se pauta em uma série de artigos

jornalísticos, documentos institucionais, trabalhos de várias áreas como a de Filosofia, História, Psicologia, entre outros, e edifica uma história da infantilidade, a qual é analisada na perspectiva do poder-saber, que se liga a estratégias e táticas. Ao reconstruir essa história, Corazza cria um dispositivo que infantiliza, o qual intitula "dispositivo de infantilidade". A pesquisadora percebe que os indivíduos são investidos por esse dispositivo que é disseminado na sociedade, sobretudo, nas escolas. Esse dispositivo investe as crianças numa determinada estratégia que visa trabalhar sobre elas. Com o auxílio dos trabalhos de Maria Bujes e de Sylvio Gadelha, intitulados respectivamente *Infância e Maquinaria* (2002) e *Biopolítica, Governamentalidade e educação* (2009), percebe-se que o dispositivo de infantilidade investe os pequenos para constituí-los como um povo por vir, o que é observado nas práticas das escolas paranaenses. Assim, busca-se saber como essas escolas operam esse dispositivo de infantilidade e a qual urgência tal empreendimento atende.

O último momento da pesquisa é dedicado a esclarecer alguns pontos e, também, apontar a possibilidade da escola atuar enquanto um dispositivo no qual se exerce ações sobre as ações das crianças, no sentido de afetarem seus pensamentos para que produzam novas formas de existência, novos valores para si, o que parece ser algo possível se se observam as práticas na escola de Toledo na qual funciona o Projeto *Escrileituras*.

Dispositivos escolares e sua participação nas estratégias de infantilização. Eis o que está em jogo. Sendo assim, começa-se a investigação desse problema analisando: o que Foucault entende por dispositivos.

1. DISPOSITIVOS

Os trabalhos do filósofo francês Michel Foucault são divididos, de certo modo, em dois períodos, a saber, o arqueológico e o genealógico. Enquanto os da primeira fase, numa palavra, voltam-se à questão da *episteme* e dos problemas metodológicos que ela aborda³, os da segunda fase remetem à questão do dispositivo (Cf. CASTRO, 2009, p. 123-124) que é o alvo de investigação desse trabalho. Entretanto, em que consiste o dispositivo no pensamento de Michel Foucault? Em *Microfísica do poder* (1979), encontram-se argumentos do filósofo francês que defendem tal conceito.

Primeiramente, deve-se entender por dispositivo a ligação que se efetiva entre instituições, discursos, tratados morais e filosóficos, organizações arquitetônicas, enunciados científicos, ou seja, “[...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1979, p. 244). Pode-se observar a ligação dos elementos que formam o dispositivo no caso das prisões do século XVIII analisadas pelo filósofo: a arquitetura formada por celas nas quais se insere um condenado – visando seu isolamento para fazê-lo refletir sobre seu ato criminal –, os discursos ministrados no interior dessa instituição que estipulam um padrão de normalidade, o auxílio de bíblias para que os detentos se arrependessem de seus maus feitos, tudo isso forma o dispositivo de punição e prisão.

Foucault compreende, também, por dispositivo “[...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.” (FOUCAULT, 1979, p. 244). Sequestrar certa massa flutuante para os procedimentos de um dispositivo, para regulá-la é um exemplo dessa afirmação que pode ser observado na prisão inglesa de Gand do século XVIII: em 1749, um levantamento na jurisdição de Alost⁴ aponta que os malfeitores da época, não eram “[...] artesões ou lavradores (os operários só pensam no trabalho que os alimenta), mas, vagabundos que se dedicavam à mendicância.” (FOUCAULT, 2007, p. 100). A prisão britânica se apoia nesse censo e visa capturar os indivíduos improdutivos para reconstruir neles imperativos econômicos. De que modo se fazia isso? Por meio de uma pedagogia, que criava hábitos de trabalhos nos condenados: “[...] a atração do ganho o excita, [...]: corrigido em seus hábitos, acostumado a trabalhar, alimentado sem

³ Para estudo aprofundado da *episteme*, ver: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a e FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁴ Ver FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2007.

inquietação com alguns lucros que reserva para a saída [ele aprendeu uma profissão] que lhe garante uma subsistência sem perigo.” (FOUCAULT, 2007, p. 101). Em suma, Gand visava formar uma quantidade de novos operários, fazendo com que os pobres tivessem benefícios sem a divisão de caridade.

Essas considerações levam a se adicionar mais uma informação sobre os dispositivos: esses podem ser táticos – os quais compõem determinada estratégia – como também, consistirem na própria estratégia: a família, o hospital, o exército, são dispositivos, conforme afirma Foucault. Entretanto, podem ser táticas, ou seja, instrumentos para o funcionamento de uma estratégia maior, tal como produzir determinada população sob um investimento político. Em outras palavras, esses dispositivos são utilizados para fazer funcionar uma estratégia como, por exemplo, a de investir corpos num âmbito do dispositivo de sexualidade⁵.

Sendo estratégia ou compondo-a, um dispositivo atua de maneira a constituir indivíduos que atendam determinada urgência histórica que se impõe como objetivo, como por exemplo, induzi-los a corresponder ao mundo da economia. Para explicitar essa afirmação, observa-se o modelo da prisão da Filadélfia, um sistema que retoma perspectivas do modelo britânico. Essa instituição impunha trabalhos forçados aos detentos e controlava as tarefas de três modos: determinava-se um tempo para serem executadas certas funções (fragmentava-se e controlava-se assim, o tempo dos condenados); submetia-se os detentos à vigilância contínua (tratava-se da técnica que permitia a fiscalização de seus desempenhos); inseriam-se os infratores numa determinada posição para garantir sua correção moral no mundo da economia (controlava-se o espaço dos detentos). O modelo dessa instituição, em suma, sujeitava os presos a trabalhos forçados para assim, corrigir seus corpos, hábitos e condutas, o que acarretava tornar esses enclausurados viáveis economicamente.

Tanto a prisão norte-americana quanto a britânica, abordada anteriormente:

São dispositivos voltados para o futuro, e organizados para bloquear a repetição do delito. O objeto das penas não é a expiação do crime cuja determinação deve ser deixada ao Ser supremo; mas prevenir os delitos da mesma espécie. [...] a prevenção dos crimes é o único fim do castigo. (FOUCAULT, 2007, p. 104).

Significa que esses dispositivos de aprisionamento não visam punir para apagar um crime, mas, transformar os culpados de modo a constituí-los como sujeitos sob certa perspectiva econômica que se impõe enquanto objetivo.

⁵ Aborda-se, posteriormente, as investigações de Foucault acerca do dispositivo de sexualidade, especificamente no item 1.3 desse capítulo.

Outro aspecto que se pode observar sobre os dispositivos, segundo Foucault, é que eles estão ligados a relações de poder “[...] estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (FOUCAULT, 1979, p. 246). De que modo se vê a relação de poder e as implicações em saber, no dispositivo? Antes de responder essa questão, deve-se, necessariamente, abordar outra indagação, qual seja, o que se entende por poder e saber na filosofia de Foucault?

O poder, para esse filósofo, é compreendido como infinitésimas “[...] relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas.” (FOUCAULT, 2006a, p. 231). No interior de um corpo social, há essa modalidade de enfrentamento na relação entre homem e mulher, pais e filhos, professores e alunos, entre outros. Investigar o poder sob essas lutas infinitésimas significa conceber “[...] o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar.” (FOUCAULT, 1979, p. 182). Em suma, são microlutas que ocorrem no interior de um corpo social, são micropoderes.

Essas microlutas consistem em ações sobre ações, ou seja, enfrentamentos de atos, o que pode ser exemplificado quando se analisa o âmbito familiar: o fato de pais vestirem seus filhos de determinado modo, de reprimi-los quando se portam inadequadamente, de castigá-los em virtude de maus comportamentos, são arquetipos das ações dos adultos sobre as de sua prole. Esse exercício acaba por “[...] incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar.” (FOUCAULT, 2005, p. 78) o que implica a constituição do sujeito. Nas palavras do pensador, “[...] me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim e que exerço sobre os outros.” (FOUCAULT, 2005, p. 327). Nesse caso da família, as crianças são constituídas como sujeitos por meio do exercício das ações dos pais sobre as suas. Entretanto, esses adultos também o são ao exercerem essa prática, pois, os gestos dos menores exigem a ação de controle desses adultos. Inclusive, esses maiores não estariam subordinados a determinadas normas sociais que são pré-estabelecidas a eles?

Valendo-se, ainda, desse exemplo familiar, pode-se indagar: seriam apenas os pais a exercerem poder sobre as ações dos filhos? A resposta a isso certamente é negativa. As crianças podem, simplesmente, resistir a tal exercício, o que limita as ações dos adultos e modifica suas posturas na instituição. Em todas as partes da sociedade se exerce esse poder opositor o que significa que, atuando como resistente, os indivíduos dão origem a modificações nas formas de exercício de poder que acarreta em novas lutas sociais (Cf. JARDIM, 2006, p. 104). Sendo assim, Foucault diz que o poder jamais deve ser considerado

instrumento de domínio⁶, e se não pode ser algo do qual alguém se apropria, ele não está localizado num lugar ou noutra: o poder é exercido em rede e em “[...] suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação.” (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Para Foucault, o poder implica saber e conseqüentemente, o saber repousa sob um jogo de poder. Mas em que consiste esse saber? Trata-se de conjunto de elementos constituído no campo de uma formação discursiva em conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas num tempo e espaço. Diz-se, com isso, que em determinado momento, emite-se certo enunciado e isso que fora dito se configura como um saber verdadeiro⁷, o qual, ao ser ensinado por meio da relação de poder, atua de maneira disciplinar, produzindo o indivíduo. Assim, um saber, ao ser edificado, é reproduzido por instituições que atuam como uma maquinaria social, produzindo indivíduos que se comportam e se conduzem a partir desse saber, tal como pôde ser observado no arquétipo da prisão Gand anteriormente citada: o saber sobre os desocupados foi considerado verdadeiro e é a partir dele que se sequestram certos indivíduos para a instituição que lhes ensina o saber do trabalho. Assim, o sujeito é investido por uma relação de poder-saber e tem sua subjetividade esculpida, por meio das ações sobre ações de modo com que ele corresponda à urgências históricas locais.

Constituindo indivíduos a partir de um saber verdadeiro, por meio de uma relação de poder, esses dispositivos são articulados num jogo, para ocultar suas metas e, conseqüentemente, o exercício de poder. Ora, colocam-se indivíduos nas escolas – dispositivo que é alvo nessa investigação⁸ – nos exércitos, o que é considerado natural nas sociedades ocidentais, entretanto, tais instituições possuem objetivos de poder-saber que são ocultados e

⁶ Foucault se opõe à concepção de poder apresentada por Thomas Hobbes. Para o pensador britânico, sobretudo, na obra *O leviatã* (2008), o poder é abordado como instrumento de posse e encontra-se centralizado na figura do rei absolutista que determina o modo de como os episódios deverão ocorrer em seu território. Já para o pensador francês, o poder é abordado de modo invisível, sendo exercido em todas as partes da sociedade. Numa palavra, como afirma Bampi (2003, p. 31), as: “[...] relações de poder encontram-se, pois, enraizadas na sociedade. Sua disseminação implica uma multiplicidade de formas díspares e individuais de objetivos, a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros.” Para uma pesquisa mais aprofundada sobre a perspectiva de poder em Hobbes contra-argumentada por Foucault, ver o capítulo "Soberania e disciplina" no livro *Microfísica do poder*.

⁷ “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros.” (CASTRO, 2009, p. 423). “As análises de Foucault, procuram, em particular focalizar as características de nosso próprio regime de verdade. Esse regime possui, com efeito, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; é amplamente difundida tanto por meio das instâncias educativas, quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos [...]; ela é o motivo de um embate social e de um debate político violento, sob a forma de lutas ideológicas.” (REVEL, 2011, p. 148-149).

⁸ Embora ainda seja cedo para afirmar que a escola seja um dispositivo. No capítulo 2, pesquisa-se se esta instituição se caracteriza ou não, enquanto tal.

que mudam, de acordo com a urgência local. Como diz Foucault: “[...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.” (FOUCAULT, 2007, p. 244)⁹.

Na sequência, apresenta-se a configuração e a atuação dos dispositivos conforme Foucault. Esse pensador aponta, nos trabalhos da analítica do poder, uma variedade de dispositivos: do hospital geral, do hospital psiquiátrico, da prisão, entre outros, porém, pode-se dividir em suas obras, duas formas de dispositivos: o de segurança e o disciplinar¹⁰.

1.1 O DISPOSITIVO DISCIPLINAR

O exercício de poder sobre o corpo leva Michel Foucault a investigar o dispositivo disciplinar a partir do século XVIII – entretanto, em alguns casos, sua pesquisa recorre ao século XVII. O pensador analisa os dispositivos, num primeiro momento, com foco nas estratégias disciplinares.

O dispositivo disciplinar tem por meta o exercício de poder que submete e disciplina os corpos, a fim de docilizá-los e torná-los úteis. A partir disso, pode-se entender a problemática da disciplina.

Por disciplina, compreendem-se métodos:

[...] que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] 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). (FOUCAULT, 2007, p. 118-119).

⁹ O dispositivo, em suma: “[...] 1) diferencia-se de *epistême*, por abranger práticas discursivas e não-discursivas; 2) é heterogêneo, por incluir discursos, instituições, disposições arquitetônicas, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, moralidade, filantropia, etc.; 3) a partir destes componentes díspares, pode ser estabelecido um conjunto de relações flexíveis, reunindo-as em um único dispositivo, de modo a se poder isolar um problema específico; 4) por reunir poder e saber, o dispositivo permite a constituição de uma grade específica de análise; 5) dispositivo é, ao mesmo tempo, as práticas culturais elas mesmas, atuando como aparelhos, constituindo sujeitos e organizando-os; 6) temos um dispositivo quando se consegue isolar estratégias de relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa; 7) o dispositivo, para o/a investigador/a, será utilizado como ferramenta de análise e não como um fim em si mesmo; [(8)] sendo assim, o dispositivo é uma tentativa inicial de nomear, de apontar um problema do campo social.” (CORAZZA, 2010, p. 44).[Grifo no original].

¹⁰ Pode-se dizer também que há uma terceira forma de dispositivo em Foucault, o dispositivo jurídico, que é tratado quando se compara ao longo deste trabalho, o dispositivo disciplinar e o de segurança.

Em suma, trata-se de práticas minuciosas ministradas por dispositivos disciplinares que fabricam individualidades. Assim, as prisões, os exércitos, os hospitais, as oficinas entre outras instituições, cada qual, usará técnicas peculiares de utilidade e docilidade.

Na obra *Vigiar e punir* (2007), Foucault apresenta que, de modo geral, um dispositivo disciplinar funciona, ao menos, a partir de um grupo de quatro mecanismos – a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização da gênese e a composição das forças – que permitem três modalidades de controle: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o instrumento de exame. O primeiro conjunto contém os quatro elementos que efetivam a disciplina.

A arte das distribuições: para impor a disciplina, deve-se distribuírem-se os indivíduos em espaços projetados: cada corpo deve se encontrar em sua devida posição, num espaço útil e, neste posto, cada um é observado individualmente.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. [...] A disciplina [...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas o distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 2007, p.123-124).

Ao se observar o procedimento do dispositivo do hospital marítimo, o modelo de Rocheford, percebe-se a organização e a utilização do espaço para observação dos indivíduos e das coisas. Pelos portos, desembarcam uma diversidade de pessoas e mercadorias: doentes, soldados, produtos contrabandeados. Assim, torna-se necessário dividir o espaço. O hospital marítimo “[...] deve ser um filtro, um dispositivo que afixa e quadricula; tem que realizar uma apropriação sobre toda essa mobilidade e esse formigar humano, decompondo a confusão da ilegalidade e do mal.” (FOUCAULT, 2007, p. 123). Essa forma de controle da fragmentação da multiplicidade humana e dos produtos – que primeiramente visava mais aos objetos do que os doentes – passa a contar com a vigilância médica: da observação sobre as posições dos remédios, começa, então, o interesse sobre quem são os doentes e de que sofrem. Assim, essa medicina permite isolar os indivíduos em leitos que os separam dos demais.

Pouco a pouco, um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico. (FOUCAULT, 2007, p. 124).

Ao mesmo tempo em que o espaço é repartido, enquadra-se um indivíduo, separam-se as massas e as coisas e, nesse local delimitado, encontra-se a utilidade para outra prática, no caso do modelo de Rocheford, uma prática médica.

Para que a disciplina se efetive, conta, também, com o controle de atividades. Controlam-se as atividades em função das seguintes perspectivas: em relação ao horário, atribui-se determinados afazeres em determinado tempo. Nota-se tal procedimento, por exemplo, no caso da fábrica de Saint-Mur, “Todas as pessoas [...], chegando a seu ofício de manhã, antes de trabalhar começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar.” (FOUCAULT, 2007, p. 128); em seguida, concretiza-se a elaboração temporal dos atos ao ponto de o tempo penetrar o corpo, ou seja, temporalizam-se os gestos dos indivíduos, como no caso do exército: “Acostumar os soldados a marchar por fila ou em batalhão, a marchar na cadência do tambor. E, para isso, começar com o pé direito a fim de que toda tropa esteja levantando o mesmo pé ao mesmo tempo.” (FOUCAULT, 2007, p. 129); logo após, estipula-se a melhor relação que pode haver entre um gesto e a atitude global do corpo.

Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. [Assim, o] mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. (FOUCAULT, 2007, p. 130);

depois disso, mantêm-se as relações entre o corpo e o objeto manipulado, o que pode ser observado no caso de um soldado que manuseia sua arma: quando seu superior lhe diz para que levante o fuzil com uma mão, aproxime-o a certa altura de seu corpo, são maneiras de relacionar certas partes do corpo do soldado com determinados fragmentos de seu armamento.

Temos aí um exemplo do que se poderia chamar a codificação instrumental do corpo. Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo (mão direita, mão esquerda, diversos dedos da mão, joelho, olho, cotovelo, etc.), a dos elementos do objeto manipulado (cano, alça de mira, cão, parafuso, etc.); coloca-os depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples (apoiar, dobrar); finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado. (FOUCAULT, 2007, p. 130);

por último, utiliza-se o tempo, ao máximo, para se obter forças úteis. Quer-se dizer com isso que, quando um indivíduo adentra um dispositivo disciplinar, ele é posto sob vigilância e possui seu tempo controlado a executar determinada atividade. Essa perspectiva tem a

eficiência da produção de certas obrigações desse indivíduo vigiado. Na escola mútua, por exemplo:

[...] o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. A única finalidade dessas ordens é... acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela celeridade a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra. (FOUCAULT, 2007, 131).

A organização das gêneses: é a capitalização do tempo. Visa-se atribuir aos indivíduos que ocupam certo dispositivo, determinadas atividades com graus de dificuldade que se elevam de acordo com seus progressos. As atividades, ao serem trabalhadas de modo gradativo, permitem um melhor desempenho no objetivo final daquilo que se ensina. Se forem observados os procedimentos escolares quanto ao ensino de cálculos de figuras geométricas, encontra-se a perspectiva da gênese. Num primeiro nível, apresentam-se às crianças as figuras geométricas; num segundo, ensina-se-lhes os símbolos numéricos e as letras do alfabeto; num terceiro momento, leciona-se-lhes as quatro operações básicas da matemática por ordem de complexidade, num quarto instante, ensinam-se aos pupilos cálculos mais complexos que envolvem todas as operações citadas, tais como expressões numéricas, frações, raiz quadrada; num quinto, os alunos aprendem a calcular figuras geométricas: eles aprenderão, por exemplo, que a área de um triângulo é calculada pela base multiplicada pela altura e esse resultado será dividido por dois. Os aprendizes assimilam ainda, que cada elemento desse triângulo será sinalizado por uma letra do alfabeto: no caso do triângulo, a letra b corresponderá à base e h à altura.

Percebe-se que ensinar atividades simples no início configura-se como base para o cumprimento de determinados deveres para a posterioridade. O tempo dos indivíduos é ordenado para que produza efeitos esperados no futuro. Dessa forma, a organização das gêneses atua sob quatro aspectos, a saber, dividir o tempo em segmentos com os quais se chega a um termo específico; organizar as sequências num modelo analítico, ou seja, suceder elementos de acordo com uma complexidade crescente; terminar as sequências finalizando-as com provas para observar se o indivíduo atingiu determinado nível e estabelecer séries de séries: aos indivíduos são atribuídos, determinados exercícios de acordo com seu nível, sua idade, sua posição: “Ao termo de cada série, começam outras, formam uma ramificação e se subdividem por sua vez. De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define exatamente seu nível, sua categoria.” (FOUCAULT, 2007, p. 134-135).

Por último, nesse grupo dos quatro elementos, encontra-se a composição das forças. Pode-se visualizar a função da disciplina sob esse aspecto ao observar Foucault dissertar sobre o caso do exército perfeito almejado desde o fim do século XVII, o exército espanhol. Tal dispositivo não é mais organizado pela valentia dos soldados, pela antiguidade de cada um, mas, pelas posições desses em meio à massa de modo que esse exército se configure como “[...] uma máquina de peças múltiplas que se deslocam umas às outras para chegar a uma configuração e obter um resultado específico.” (FOUCAULT, 2007, p. 138).

Isso funciona com o adestramento de cada elemento dessa massa para desenvolver determinadas funções que a configuração do exército lhe designa. Ao ser disciplinado no dever, ajusta-se o tempo de sua ação com as dos demais soldados que também têm missões estabelecidas e assim, todos se encontram inscritos no objetivo estratégico do exército. Exemplifica-se a ideia do seguinte modo. Para que se enfrente certa armada usa-se esta estratégia: o exército posicionar-se-á em frente do batalhão rival. Quando emitida a ordem, essa massa se dividirá em cinco linhas. A primeira delas – que contém armas mais pesadas – disparará três tiros contra o inimigo, em seguida, essa carregará rapidamente suas armas. Enquanto a primeira linha abastece sua artilharia, a segunda – que também possui armas pesadas – atirará mais três vezes, e dessa forma sempre seguem alterando sem que o inimigo tenha trégua. Os soldados da terceira linha – carregando armas mais leves – se deslocarão pela direita e cercarão o inimigo por um lado. Já os militares da quarta linha – também com armamentos menos pesados – farão o mesmo, entretanto, pelo outro lado. Os que pertencem à quinta linha – munidos de armamentos diferenciados – quando lhes for ordenado, cercarão a armada inimiga pela costas.

Pelo exemplo mencionado, percebe-se que o exército funciona devido ao adestramento dos soldados para exercerem determinada função quando lhes é emitida certa ordem. Educa-se cada um para certa função, que se inscreve no objetivo da instituição, e ajusta-se o tempo de ação para que cada um atue em harmonia com o outro, em prol da meta que se tem, combinando as missões de cada elemento dessa instituição¹¹.

Parte-se agora às formas de controle disciplinar que são permitidas, segundo Foucault, graças à arte das distribuições, o controle da atividade, a organização da gênese e a

¹¹ Na composição das forças, que visa que o resultado final de um aparelho ser maior do que a soma das forças individuais que o integram, Foucault faz referência ao pensador Karl Marx, mais precisamente, ao Livro I de *O capital*. “Marx insiste várias vezes na analogia entre os problemas de divisão do trabalho e os de tática militar. Por exemplo: ‘Da mesma forma que a força de ataque de um esquadrão de cavalaria ou a força de resistência de um regimento de cavalaria diferem essencialmente da força das somas individuais... da mesma maneira a soma das forças mecânicas de operários isolados difere da força mecânica que se desenvolve desde que eles funcionam conjunta e simultaneamente numa só operação indivisa.’” (FOUCAULT, 2007, p. 190).

composição das forças. “O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2007, p. 143).

A vigilância hierárquica, segundo Foucault, “[...] supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho em que as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornam claramente visíveis aqueles sobre os que se aplicam.” (FOUCAULT, 2007, p. 143). Um espaço artificial bem repartido possibilita a prática da vigilância e, ao se observar o modelo das escolas militares e paroquiais analisadas pelo filósofo francês, encontra-se a justificativa dessa afirmação.

Em tais escolas, com seus espaços fragmentados e projetados, a prática da vigilância dos homens de armas que ali ficavam tornava-se possível:

[...] os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares encontrava-se um alojamento de oficial [...] haviam sido instaladas latrinas com meias-portas, para que o vigia para lá designado pudesse ver a cabeça e as pernas dos alunos, mas com separações laterais suficientemente elevadas ‘para que os que lá estão não se possam ver’. Escrúpulos infinitos de vigilância que a arquitetura transmite por mil dispositivos sem honra. (FOUCAULT, 2007, p. 145).

São formas de vigilância que fiscalizam os soldados a todo o momento e no deslocamento no interior da escola e que aumentam os efeitos de poder de um dispositivo disciplinar.

No caso das escolas paroquiais, também pode-se observar a importância da vigilância para aumentar os efeitos de poder. O mestre escolhe alguns alunos para auxiliá-lo nessa vigilância: os pupilos de ordem material distribuem tarefas, dão comida aos pobres; os escolhidos como fiscalizadores vigiam quem se ausenta do lugar, os que não escrevem ou brincam, os que não carregam o terço, enfim, fiscalizam-se todas as condutas consideradas anormais à lógica dessa instituição; há também outro grupo de alunos que fiscaliza os fiscais, mas que, também, encontra-se sob constante olhar daqueles por quem são incumbidos de observar: tais jogos de observações contínuas permitem mais eficácia dos objetivos dessa instituição.

Graças à vigilância hierárquica, o poder disciplinar “[...] torna-se um sistema ‘integrado’, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido” (FOUCAULT, 2007, p. 148), ou seja, a vigilância acaba por organizar o poder no interior do dispositivo.

Com isso, pode-se levantar uma indagação: Foucault não centraliza o poder sob um ponto de vigilância hierárquica? Poder-se-ia dizer que os indivíduos estão detendo o poder? Certamente é errôneo afirmar essas questões, pois, o poder está configurado em rede, num âmbito de relações. A configuração de um dispositivo permite o exercício de poder em determinadas posições e, pelos indivíduos passarem pelo dispositivo, o exercem, e sofrem seu exercício. Observe-se o caso dos alunos das escolas paroquiais, em que os escolhidos, tanto os pupilos comuns vigiados, quanto aqueles que os fiscalizam, como também os que monitoram os fiscais passam pela instância de exercício de poder e, de acordo com a posição desses aprendizes na escola, eles exercem e sofrem um poder de vigilância pela configuração que esse dispositivo permite. A vigilância hierarquizada não é algo que se detém nem que se transfere, mas funciona como uma máquina que distribui os indivíduos. “E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O poder disciplinar [...] controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar.” (FOUCAULT, 2007, p. 148). A vigilância hierarquizada, dessa forma, não pode ser confundida como um elemento que possibilita a detenção do poder, uma vez que seu funcionamento é operado em rede de relações, como uma máquina.

Outra forma de controle permitida pela edificação do grupo dos quatro elementos, como já abordado, é a sanção normalizadora, que consiste em formas de punição que não se circunscrevem à esfera jurídica formal. Se cada instituição tem seus procedimentos de controle, logo, cada aparato tem em seu interior um pequeno mecanismo penal, suas formas de condenar e castigar. Assim, as punições não se dão no âmbito daquilo que é ou não proibido por lei, mas sim, serão impostas de acordo com os comportamentos dos indivíduos que se restringem a uma esfera de bom ou mau, estipulada por determinado dispositivo¹². São formas de punição que têm por objetivo corrigir os corpos humanos e torná-los viáveis ao padrão de comportamento de cada instituição.

Pode-se explicitar tal sanção com o exemplo do exército prussiano, analisado por Foucault: “O regulamento da infantaria prussiana impunha tratar com ‘todo o rigor possível’ o soldado que não tivesse aprendido a manejar corretamente o fuzil.” (FOUCAULT, 2007, p. 151). A técnica de classificação se torna o grande recurso da punição normalizadora nesse

¹² Mas aí, pode-se perguntar: não há limites para a punição nesses dispositivos? Pode-se punir tais corpos até a morte? A resposta a isso é negativa. Lembremo-nos que um dispositivo disciplinar, configurado para exercer poder sobre os corpos, visa torná-los úteis e dóceis, visa corrigi-los, aperfeiçoá-los, o que significa que os castigos são calculados para que não se arruinem os indivíduos. O poder disciplinar já não funciona na perspectiva do soberano, que dilacerava o corpo do condenado que o desrespeitava. Para mais detalhes sobre esse exercício de poder soberano, ver a primeira parte do livro *Vigiar e punir*, intitulada “Suplício”.

exército: a classe muito boa recebia uma dragona de prata; a classe boa, uma dragona cor de papoula e prata (os soldados dessa classe eram passíveis de castigos); a dos medíocres a de lã vermelha (estas sofriam castigos complementares); e a pior das classes era marcada com a dragona de lã parda (esses soldados eram passíveis de castigos mais intensos, como serem enviados à masmorra). Os indivíduos das classes inferiores, não eram fixados eternamente nessas classificações, mas podiam, ao melhorar o comportamento subir de classe. Assim, nota-se que “A classificação que pune deve tender a se extinguir. A ‘classe vergonhosa’ só existe para desaparecer.” (FOUCAULT, 2007, p. 152).

Desse modo, pode-se afirmar que a punição diferencia os indivíduos comparando-os a uma média institucional:

Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a ‘classe vergonhosa’ da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 2007, p. 153). [Grifos no original].

A terceira maneira de controle permitida pelo grupo dos quatro elementos já abordados é o instrumento de exame, o qual combina a sanção normalizadora e a vigilância hierarquizada. Trata-se de um artifício que visa qualificar, classificar e punir os indivíduos, ou seja, ele os normaliza e os torna visíveis à perspectiva de certa instituição.

É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade [...] nessa técnica delicada estão comprometidos todo um tipo de saber, todo um tipo de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 154).

Ao observar o exemplo das Escolas Cristãs do século XVIII analisadas por Foucault encontra-se claramente o funcionamento dessa prática no dispositivo disciplinar. O exame é ritualizado em forma de testes, distribuídos em horários diferentes: “Os irmãos das Escolas cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana [...] Além disso, devia haver uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor.” (FOUCAULT, 2007, p. 155). Nessa instituição, o aluno que é vigiado pelo professor sofre determinado exercício de poder ao submeter-se à técnica do exame, a qual se configura como instrumento de formação de saberes: tal instrumento permite ao mestre edificar saberes sobre o pupilo em torno do conhecimento ensinado por ele.

A formação de saberes sobre cada indivíduo mostra que o exame faz as individualidades entrarem numa esfera documentária: “[...] à acumulação dos documentos, sua seriação, à organização de campos, comparativos que permitam classificar, formar categorias estabelecer medidas, fixar normas.” (FOUCAULT, 2007, p. 158), torna possível a comparação de cada membro das instituições com a massa, ou seja, analisa-se o indivíduo comparando-o a certa média do dispositivo – isso possibilita a avaliação constante de seu progresso. Em suma, esses arquivos sobre os homens, são formas de controle que consentem a análise para a medida de sanção normalizadora.

Isso dá margem a se pensar que as ciências do homem se deu ou foi constituída por essas técnicas de observação, de anotações, de punições: segundo Foucault, os saberes psiquiátricos e médicos, por exemplo, constituíram-se nesse jogo de observação e anotações e, se se sucede assim, as ciências do homem nascem desses dispositivos que são artificialmente edificados:

[...] é preciso ver o lado dos mecanismos de exame, o lado da formação dos dispositivos de disciplina e da formação de um novo tipo de poder sobre os corpos. O Nascimento das ciências do homem? Aparentemente ele deve ser procurado nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos, os comportamentos. (FOUCAULT, 2007, p. 159).

Ao dissertar acerca do grupo de elementos e das formas de controle que ele possibilita, observa-se o funcionamento de um dispositivo disciplinar reunindo todas essas perspectivas, como por exemplo, o modo de como lidavam em situações de peste em uma cidade, no final do século XVII. Nesse caso, o espaço era recortado e nele eram fixados os indivíduos. A cidade era dividida em quarteirões e os cidadãos eram proibidos de sair de suas casas, sob à ameaça de pena de morte. Cada rua continha um síndico que vigiava a massa – esse também estava sujeito a pena de morte caso permitisse que um cidadão enclausurado saísse. O síndico, diante de cada residência de sua área de vigilância, pedia a cada cidadão que se apresentasse à janela e informasse seu estado de saúde: caso os indivíduos mentissem, estavam sujeitos à morte, também. Se o indivíduo chamado não se apresentasse, o síndico perguntava a razão da ausência e os outros deveriam dizer a verdade, o que lhe permitia descobrir se estavam escondendo mortos ou doentes. O síndico anotava todas as suas observações, todas as declarações dos cidadãos e as anotações eram entregue, em forma de relatório, aos intendentess que se incumbiam de vigiar os síndicos e que, por sua vez, relatavam ao prefeito ou ao almotacé da cidade. Portanto, o espaço fechado e vigiado em que

os indivíduos ficam confinados constitui um modelo de dispositivo disciplinar. Nas palavras de Foucault:

[...] onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 2007, p. 163).

1.1.1 O *Panopticon*

A análise do *Panopticon* é importante para mostrar com mais detalhes o modo como se efetiva a relação entre os dispositivos disciplinares nas sociedades ocidentais a partir do século XVII, mas que aparece de modo mais incisivo no século XVIII. Nas averiguações do filósofo francês, essas relações e o modo de funcionamento desses dispositivos são os elementos que formam aquilo que ele denomina como sociedade disciplinar. Em que consiste tal sociedade e de que modo se pode ver a atuação desses dispositivos? Para responder tais indagações, parte-se da análise de um dispositivo disciplinar que foi, inicialmente, analisado por Jeremy Bentham, que Foucault utiliza como exemplo, para designar e expressar em que consiste a sociedade disciplinar. Trata-se do dispositivo do *Panopticon*.

Panopticon consiste num prédio em forma de anel com uma torre na parte central que se encontra a certa distância da área circular. A parte anelar é dividida em celas, e em cada uma delas encontra-se um indivíduo executando determinado exercício: numa cela um operário trabalha, noutra um aluno escreve, noutra um condenado se corrige de seus erros, entre outros. A parte dos fundos das celas caracteriza-se por ter grades que permitem que a luminosidade de fora do prédio penetre esses espaços fechados: dessa forma, o indivíduo enclausurado está sempre num campo de visibilidade. As laterais das celas são fechadas por paredes o que impede que o enclausurado se comunique com o indivíduo da cela ao lado, pois se o fizesse, tal ato poderia implicar evasões coletivas. A torre atua como instrumento de observação: nela encontra-se o diretor que observa os enclausurados por detrás das janelas cobertas com persianas. Assim, o preso, além de não conseguir identificar quem o vigia, não sabe o momento em que está sendo monitorado.

É necessário fazer, ao menos, três apontamentos sobre o modo arquitetural e o funcionamento desse prédio. O primeiro apontamento: a maneira de atuação do dispositivo *Panopticon* inverte o princípio da masmorra (o modo de confinamento utilizado no século XVII): se essa modalidade de enclausuramento escondia o indivíduo, desta vez, o dispositivo disciplinar coloca o detento em um campo de visibilidade.

Já o segundo apontamento consiste em: esse dispositivo, além de desindividualizar o poder, mascara-o, torna-o discreto ocultando a pessoa que o exerce: ora, o enclausurado na cela não sabe o momento que está sendo vigiado e quem o espiona por trás das persianas da torre. Não importa “[...] quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a maquinaria: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados.” (FOUCAULT, 2007, p. 167). Qualquer pessoa pode fazer funcionar essa maquinaria de poder disciplinar, além de que, ao passar por essa instância de exercer o poder discreto de observação, qualquer membro da sociedade pode constatar como funciona a instituição. Significa que, se vários membros da sociedade podem exercer esse poder, acaba-se com quaisquer dúvidas de que o poder, na concepção de Foucault, é abordado como instrumento de posse, como algo que se detém, como um dispositivo de tirania: “[...] o dispositivo disciplinar será democraticamente controlado [...] A máquina de ver é uma espécie de câmara escura em que se espionam os indivíduos; ela torna-se um edifício transparente onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira.” (FOUCAULT, 2007, p. 171).

Quanto ao terceiro apontamento, observa-se o seguinte ponto: se os indivíduos são colocados num campo em que sofrem o exercício de poder disciplinar, fica clara a presença da técnica da vigilância. Nesse dispositivo disciplinar, a fiscalização é constante: o diretor na torre – ou outro que o esteja substituindo – observa seus empregados médicos, professores, guardas, entre outros, os quais são encarregados de exercer poder diretamente sobre os detentos; entretanto o diretor é vigiado por toda a sociedade que pode passar por essa torre. “O dispositivo panóptico não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre um mecanismo de poder e uma função; é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 171).

O que se pode constatar de tudo isso? As práticas disciplinares que ocorrem nesses espaços recortados e calculados corrigem o indivíduo de acordo com cada necessidade desses cubículos: recodificam a moral dos detentos, preservam sua saúde, tornam-nos melhor em processos de fabricação. Dessa forma, Bentham, ao perceber essas práticas, ao analisar a configuração do *Panopticon*, pensa a sociedade baseada em seu modelo. Uma “[...] rede de

dispositivos que estariam em toda parte e sempre alertas, percorrendo a sociedade [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 172). Isso mostra como funcionam as sociedades ocidentais na perspectiva disciplinar: cada cela pode ser pensada como uma instituição da sociedade: uma escola, um hospital geral, um hospital psiquiátrico¹³.

Mas a sociedade não se limita a poucos dispositivos disciplinares. O que acontece é que em cada instituição eles se multiplicam. Ou seja, aumenta o número de dispositivos disciplinares dos séculos XVII e XVIII, de tal forma que se configura como um modelo único de ordenação das coletividades humanas. É a partir disso que Foucault denomina a sociedade marcada por esses dispositivos disciplinares como sociedade disciplinar.

Os dispositivos dessa sociedade disciplinar ordenam as multiplicidades humanas e para tal, definem técnicas de poder que hierarquizam e individualizam os indivíduos, para fazer “[...] crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema.” (FOUCAULT, 2007, p. 180).

[...] daí, para extrair dos corpos o máximo de tempo e de forças, esses métodos de conjunto que são os horários, os treinamentos coletivos, os exercícios, a vigilância ao mesmo tempo global e minuciosa [...] é para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas. (FOUCAULT, 2007, p. 181).

A disseminação dos dispositivos disciplinares na sociedade a partir dos séculos XVII e XVIII criou uma espécie de elo entre eles, além do que, permitiu a criação de outros dispositivos de sujeição. De que modo isso acontece? Se bem observar, os hospitais, as escolas, as oficinas tornaram-se, graças à disciplina, “[...] aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis.” (FOUCAULT, 2007, p. 185). Quer-se dizer com isso que as técnicas de certos dispositivos disciplinares permitiram a criação de outras formas de medição dos seres humanos, novos procedimentos que visam formar saberes e, segundo Foucault, decorrem disso, a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia, a psicopedagogia o que possibilitou a criação de outros dispositivos de saber e de poder, que reproduzem os novos saberes.

¹³ A técnica do *Panopticon* foi utilizada primeiramente nas prisões e, logo se espalhou para outros dispositivos de saber-poder. Nas palavras de Jardim (2006, p.108) “[...] tal organização [da prisão] serviu de modelo para as demais práticas institucionais, inclusive na educação e suas práticas pedagógicas, com a criação de dispositivos que tinham a função de desarticular e recompor as forças corporais.”

Além de criar outras formas de saber sobre os indivíduos, pode-se afirmar que se multiplicam os efeitos de poder. São mais dispositivos disciplinares, aumentam as maneiras de enquadrar um indivíduo a certas médias, multiplicam-se os modos de fabricar sujeitos a certos efeitos de poder, edificam-se mais saberes sobre os seres humanos.

Os dispositivos disciplinares crescem de tal modo na sociedade a ponto de se configurarem como uma rede que forma a sociedade disciplinar. Dessa forma, começam a reverberar as circunstâncias que unem esses dispositivos uns aos outros:

[...] a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho. Mas não devemos nos enganar: essas técnicas apenas mandam um indivíduo de uma instância disciplinar à outra e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder saber próprio a toda disciplina. (FOUCAULT, 2007, p. 186).

O *Panoptismo* funciona dessa maneira: uma diversidade de dispositivos disciplinares, ou melhor, uma rede que se estabelece entre eles que fabrica indivíduos úteis e dóceis de acordo com cada fim institucional. É uma rede que permite encaminhar o indivíduo de uma instância disciplinar a outra de forma contínua:

[...] das próprias instituições que existem num relacionamento recíproco (dos órgãos de assistência para o orfanato, para a casa de correção, para a penitenciária, para o batalhão disciplinar, para a prisão; da escola para o patronato, para a oficina, para o refúgio, para o convento penitenciário; da cidade operária para o hospital, a prisão). (FOUCAULT, 2007, p. 247).

Esse é o sonho *Panopticon*: uma forma disciplinar contínua, um processo disciplinar sem fim.

1.1.2 O Dispositivo da Prisão

Embora o sonho da sociedade disciplinar fosse a objetivação do indivíduo submetido à disciplina perpétua, e que cada dispositivo desta utilizava técnicas peculiares (uma relação de poder, uma formação de saberes sobre os enclausurados, o ensino de certo saber considerado verdadeiro, a coerção, a correção de comportamentos, o treinamento de corpos), torna-se necessário analisar um dispositivo de poder-saber do qual se pode dizer ser o mais completo. Trata-se da prisão.

Tal instituição visa o treinamento físico do detento, seu comportamento, sua aptidão para o trabalho. Entretanto, na prisão, as técnicas que permitem tais efetivações são mais intensas que nos outros dispositivos: nesse aparato, a tarefa termina quando o dever for cumprido. Nas palavras de Foucault, a prisão:

Leva à mais forte intensidade todos os processos que encontramos nos outros dispositivos de disciplina. Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total. Na prisão, o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí concebe-se a potência da educação [...]. (FOUCAULT, 2007, p. 199).

Em suma, a prisão se apossa tanto da força física e moral dos indivíduos como também de todo seu tempo.

Ao analisar o modelo de Alburn, entre outras instituições penais, Foucault demonstra a atuação do dispositivo da prisão. Nele, os indivíduos encontram-se isolados, pois, o homem só, de acordo com esse modelo, reflete sobre seu ato criminal, (é uma forma do dispositivo de reformar a moral); o detento somente se une aos demais presos nos horários de refeição, mas está sob a regra institucional de se manter em total silêncio (sanção normalizadora) e; obviamente, os condenados são observados por um vigia (vigilância hierárquica).

O dispositivo disciplinar da prisão, ao se utilizar desses elementos – que se configuram como maneiras de apropriação das forças do homem – leva a observar mais um ponto, a saber, a delinquência, que mostra o problema dos dispositivos de adestramento.

Pode-se observar a delinquência sob duas vertentes. Na primeira, ao integrar malfeitores no seu interior, a prisão reúne grupos de delinquentes. Se estiverem unidos, compartilharão de suas delinquências, organizar-se-ão em rebeldia por serem submetidos aos trabalhos forçados, por serem privados da liberdade, ou seja, a prisão se torna um meio perigoso e pode falhar nos processos de adestramento. Assim, como um dispositivo é calculado, a prisão, conta com determinadas técnicas que evitam que os condenados sejam solidários entre si e, nessa perspectiva, vê-se que o modelo de encerramento do *Panopticon* é utilizado nas instituições penais: o prisioneiro, em cela individual, encontra-se privado de contatar o outro infrator, o que impede a organização de revoltas e agitações contra o poder que visa dominá-los e submetê-los a certa obrigação. Em outras palavras, esse isolamento é uma tática para evitar uma série de efeitos de contrapoder. O objetivo da prisão, ao isolar o indivíduo, não se limita a reformar sua moral, mas evita a formação desse contrapoder provindo do meio delinquente.

Na segunda vertente, como exposto, um dispositivo disciplinar evita os efeitos de contrapoder. Ora, é ilusório pensar que não há efeitos no interior de um dispositivo: por mais calculados que sejam os dispositivos de submissão humana, existem fissuras, falhas que permitem a efetivação do contrapoder. Se bem observar o caso da prisão, enquanto um dispositivo disciplinar que visa a educação e a correção dos presos, mesmo com todas as táticas de poder para tal, ela produz justamente aquilo que ela combate, a delinquência, uma forma de contrapoder. Nesse aspecto, como essa instituição pode fabricar algo que ela mesma se prontifica a combater?

Pois bem, no citado dispositivo, o contrapoder – a delinquência – nesse caso, é produzido de dois modos: direta e indiretamente. Diretamente, pelo fato de impor ao detento trabalhos forçados de modo a retirar-lhe a liberdade, o que pode despertar-lhe o sentimento de injustiça: isso possibilita que ele se revolte – ato considerado delinquente. Esse sentimento torna-se “[...] uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter.” (FOUCAULT, 2007, p. 222).

O fato de um ex-detento não conseguir trabalho ao retornar à sociedade, também pode gerar delinquência, pois, por não ter como sustentar-se, ele pode retornar à criminalidade. Nos estudos de Foucault, há a constatação de que grande parte das infrações cometidas nos séculos XVIII e XIX é de reincidentes:

A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos [...] A prisão, conseqüentemente, em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população, delinquentes perigosos. (FOUCAULT, 2007, p. 221).

De modo indireto, a prisão também produz a delinquência. No momento em que a penitenciária sequestra um pai de família, por exemplo, ela coloca a família, que era sustentada por ele, em situação de mendicância: “A mesma ordem que manda para a prisão o chefe de família reduz cada dia a mãe à penúria, os filhos ao abandono, a família inteira à vagabundagem e à mendicância. Sob esse ponto de vista o crime ameaça prolongar-se.” (FOUCAULT, 2007, p. 223).

Direta ou indiretamente, a prisão produz um modo de contrapoder, a delinquência. Assim, cabe a pergunta, como lidar com esse efeito negativo do poder?

Em *Microfísica do Poder*, Foucault apresenta que:

[...] o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobre-determinação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo,

desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico. (FOUCAULT, 1979, p. 245).

Ao considerar a afirmação foucaultiana, observa-se como os efeitos de contrapoder são aproveitados para outra estratégia, como por exemplo, as colonizações: na prisão, enviavam-se delinquentes para cumprir penas de forma a trabalhar forçadamente na Guiana. No processo de colonização da Argélia eram enviados outros, considerados delinquentes, como prostitutas, soldados indisciplinados e crianças abandonadas. No caso de tráficos de armas e bebidas, também se vê a forma de utilização desse contrapoder, quando se retira lucros por meio de elementos ilegais. Observa-se também o reaproveitamento do contrapoder como o caso de retirar lucros dos prazeres sexuais:

[...] os controles de polícia e de saúde sobre as prostitutas, sua passagem regular pela prisão, a organização em grande escala dos lupanares, a hierarquia cuidadosa que era mantida no meio da prostituição, seu enquadramento por delinquentes-indicadores, tudo isso permitia canalizar e recuperar, através de uma série de intermediários, os enormes lucros sobre um prazer [...] na computação do preço do prazer, na constituição de lucro da sexualidade reprimida e na recuperação desse lucro, o meio delinquente era cúmplice de um puritanismo interessado: um agente fiscal ilícito sobre práticas ilegais. (FOUCAULT, 2007, p. 232).

Para que se mantivesse esse ramo da prostituição, criavam-se polícias clandestinas, formadas por delinquentes, para vigiar e controlar a prática ilegal. Isso significa que havia aí todo um funcionamento externo do poder judiciário. Mais uma vez, vê-se que as relações de poder não se limitam às formas jurídicas. Em suma, as delinquências controladas por grupos dominantes são rearticulações das estratégias de poder, para, assim, aproveitar o efeito negativo ou inesperado que produziu.

Vislumbra-se que os dispositivos vistos sobre o poder disciplinar apresentam características coercivas e corretivas de forma a constituir sujeitos úteis e dóceis por meio do poder-saber. Embora cada dispositivo tenha características peculiares, cada qual funciona, ao menos, com quatro artifícios: distribui os indivíduos em espaços calculados, regula seus horários e atividades, e põe os corpos em relações harmoniosas para que se atinja, com maior eficácia, os objetivos institucionais. Isso permite formas de controle que amplificam os efeitos de poder que individualizam o ser humano por meio da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e dos procedimentos de anotações sobre o indivíduo, o exame.

Essas técnicas disciplinares permitem que seja ordenada uma multiplicidade humana e, ao mesmo tempo, seja lançado um olhar microfísico sobre o indivíduo: vigiar para ver se

realmente está cumprindo suas obrigações, anotar todo seu desempenho e compará-lo à média geral. Dar-se-á o rótulo de normal àquele que foi realmente adestrado e o de anormal àquele que foge aos procedimentos de normalização. Castigar-se-á o anormal até o ponto em que ele passe para o patamar da normalidade. Premiar-se-á o normalizado para que se mantenha na norma.

Observa-se, também, que as práticas disciplinares de dispositivos como as escolas militares, hospitais, oficinas, entre outros, serviram de modelo para a criação de outros dispositivos que permitem a edificação de mais formas de saberes sobre os indivíduos. Decorrente disso observou-se a multiplicação das instâncias disciplinares nos séculos XVII e XVIII, o que possibilitou a Foucault caracterizar a sociedade, vista pelo poder de disciplina, como sociedade disciplinar, ou mesmo, sociedade panóptica.

Se os dispositivos disciplinares formam saberes sobre os indivíduos, se esses saberes os classificam num índice de normalidade e anormalidade, se aumentaram o número desses, significa que aumentaram também o número de juízes no período disciplinar:

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘assistente social’-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 2007, p. 251).

Embora os dispositivos disciplinares de poder-saber possuam procedimentos de normalização próprios, enviam um indivíduo de uma instância disciplinar à outra, tornando a disciplina, dessa forma, infinita. Isso significa também que, se um dispositivo de poder-saber está em relação com outro, seus efeitos de poder, tanto positivos¹⁴ quanto negativos, refletem nos demais: daí a necessidade de articulação estratégica para utilizar efeitos de contrapoder, como demonstrado no caso da delinquência que a prisão produz.

¹⁴ Foucault diz que o poder é algo produtivo, criador. Referindo-se à última conferência do curso lecionado no Brasil compilado no livro *As verdades e formas jurídicas* (2003), ele afirma: “O poder não oprime por duas razões: primeiro porque dá prazer, pelo menos para algumas pessoas [...] Em segundo lugar, o poder pode criar. [As relações de poder, que se pautam em saberes] produziram algo maravilhoso que é um tipo de saber, tipo de saber que se transforma em enquete e dá origem a uma série de conhecimentos. [...] não aprovo a análise simplista que considera o poder uma coisa só. [...] não admito [uma] concepção inteiramente negativa do poder.” (FOUCAULT, 2003, p. 154). Ver: FOUCAULT. M. Conferência V. In: *As verdades e formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

1.2 O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA

Nas obras e cursos lecionados no Collège de France, após 1976, Foucault dá outra direção ao estudo do poder. Trata do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida. Em linhas gerais, o biopoder se caracteriza como:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008b, p. 8).

O biopoder é base para o filósofo abordar o dispositivo de segurança. Em que consiste esse dispositivo? Qual sua relação com o biopoder? Antes que se explicita tal conceito, deve-se primeiramente indagar: o que é segurança?

Ao observar-se o exemplo das aplicações da lei ao furto e o modo como lidar com certas doenças, pode-se entender tal conceito. No caso do furto, uma primeira forma de lidar com essa circunstância seria simplesmente trancafiar o indivíduo. A segunda, consiste em colocar o infrator a executar trabalhos forçados, com vistas a sua correção. Já a terceira, compreende que a lei visa as virtualidades do homem o que acarreta a prevenção do roubo: levantar-se-á uma série de questões estatísticas para controlar os furtos em determinada época, numa certa cidade e, dessa forma, será analisado o que o furto acarreta em prejuízo para a urbe, se compensa punir o infrator devido ao custo econômico que isso gera, qual a faixa etária do ladrão. Tem-se aí, três modalidades funcionando: a primeira é do dispositivo jurídico, a segunda, o dispositivo disciplinar e, a terceira, remete ao dispositivo segurança.

O modo de lidar com doenças torna-se outro exemplo que permite observar o funcionamento do dispositivo de segurança. Na Idade Média, por meio de um conjunto de regulamentos religiosos e jurídicos, excluía-se do convívio social o indivíduo que contraía lepra (trata-se da perspectiva do dispositivo jurídico). O regulamento, entre a Idade Média e o século XVII, para os que contraíam o mal, trazia outra característica: fixavam-se pessoas em lugares cerrados, proibindo-as de contatar umas com as outras, estabeleciam-se regras que determinavam quando esses enclausurados podiam sair de suas casas (essa perspectiva do

regime de quarentena remete-se ao dispositivo disciplinar). Já o caso da varíola, no século XVIII, seguia outra modalidade:

[...] o problema fundamental vai ser o de saber quantas pessoas pegaram varíola, com que idade, com quais efeitos, qual a mortalidade, quais as lesões ou quais as sequelas, que riscos se corre fazendo-se inocular, qual a probabilidade de um indivíduo vir a morrer ou pegar varíola apesar da inoculação, quais os efeitos estatísticos sobre a população em geral. (FOUCAULT, 2008b, p. 14).

São formas de segurança que funcionam no interior de medidas de controle social que têm por objetivo modificar algo de biológico na espécie humana, ou seja, são práticas de biopoder como foi descrito há pouco.

[...] todos os aspectos do fenômeno população começam a ser levados em conta (epidemias, condições de habitat, de higiene, etc.) e a se integrar no interior de um problema central [...] Eu diria que, neste momento, começa algo que se pode chamar de poder sobre a vida, enquanto antes só havia vagas incitações, descontínuas, para modificar uma situação que não se conhecia bem. (FOUCAULT, 1979, p. 274-275).

Em suma, a segurança aborda a forma de probabilidades de acontecimentos, trabalha sobre algo dado. Por meio desses cálculos, edificam-se saberes sobre determinados estilos de vida em certas regiões (no exemplo da varíola, pergunta-se: quais indivíduos e sob que circunstâncias a adquiriram?).

Se um dispositivo, além de reproduzir poder, edifica saberes, o saber da segurança se construirá na perspectiva do dispositivo e, dessa forma, é permitido falar em dispositivo de segurança. Entretanto, em que consiste tal dispositivo?

Para explicitar esse dispositivo necessita-se, segundo Michel Foucault, compará-lo com o disciplinar, mas também, em determinadas circunstâncias, compará-lo, por questões metodológicas, ao jurídico. O pesquisador do Collège de France mostra que há quatro campos nos quais se pode fazer o cotejamento: o agenciamento do espaço, a regulamentação e o deixar fazer, a delimitação e não imposição e, por último e não menos importante, a normalização e a normação/normatização¹⁵.

O agenciamento do espaço pode ser visto sob a seguinte perspectiva: no poder disciplinar, a técnica de adestramento das multiplicidades humanas dá-se de modo a centrar, concentrar e isolar certa atividade em determinado espaço fragmentado e calculado que

¹⁵ Em *Segurança, território e população* (2008), Foucault trata do disciplinar e do jurídico sob o título de mecanismos. Entretanto, eles recebem as mesmas configurações de um dispositivo. O *Vocabulário de Foucault*, de Castro, e o *Dicionário Foucault* de Revel, não apresentam verbetes para o conceito mecanismo. Não seria interessante que houvesse?

permite o funcionamento sem limites do poder. Já o dispositivo de segurança visa “[...] organizar ou, em todo caso, deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem.” (FOUCAULT, 2008b, p. 59).

Ao observar a configuração do território distribuído em cidades, entende-se o agenciamento do espaço sob o aspecto dos dispositivos disciplinares e de segurança, como o caso das cidades francesas de Richelieu e Nantes.

Richelieu é uma das cidades construídas, de modo artificial, num espaço vazio com a configuração do campo militar romano: divisões subdivididas, controles coletivos e individuais pertencentes a uma forma disciplinar de exército. Em outras palavras, no espaço onde nada havia, é construída a cidade, cuja arquitetura permite a vigilância, a localização dos corpos, enfim, ela se configura na perspectiva dos dispositivos disciplinares.¹⁶

Já o modelo da cidade de Nantes é uma formação diferente da disciplinar Richelieu. Essa cidade desenvolve-se naturalmente, devido às rotas comerciais. Dessa forma, é necessário desfazer as aglomerações desordenadas, abrir campo para novas funções administrativas e econômicas, ou seja, calcular seu crescimento. Para isso, muitos pensaram em projetos de engenharia da cidade que possibilitassem administrar tamanhas circulações, mas o projeto edificado visava a higiene, o comércio, o acesso à cidade, assim como a vigilância – cresce a economia mas, conseqüentemente, cresce a população flutuante e, com ela, o número de mendigos: “Em outras palavras, tratava-se de organizar a circulação, de eliminar o que era perigoso nela, de separar a boa circulação da má, [de] maximizar a boa circulação diminuindo a má” (FOUCAULT, 2008b, p. 24), o que levará a segurança a trabalhar a partir de algo dado. Trabalhando-se com algo dado, a segurança apoiar-se-á em certo elemento, para fazer intervenções nesse meio. Ela debruçar-se-á nas informações que não serão totais, entretanto, possibilitarão prever o fenômeno da população, marcada por conjuntos de indivíduos variados que se deslocam num espaço, que não se limitam a uma esfera jurídica. Portanto, administram-se as ruas por onde circulam não somente ladrões e mercadorias, mas doenças. Em virtude disso, controlar-se-á quantas carroças entraram na urbe, quantos barcos atracaram, ou seja, a segurança não buscará estatizar um dado, mas, levará em conta o que pode acontecer.

Digamos para resumir isso tudo que, [...] enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e

¹⁶ Para evitar repetições, não se escreverá, outra vez, a formação da disciplina, uma vez que o dispositivo de segurança adota procedimentos disciplinares. Ver: FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: cursos do Collège de France*. São Paulo, Martins Fontes: 2008b.

funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. (FOUCAULT, 2008b, p. 27).

A segurança remete a vários acontecimentos possíveis que se inscrevem num determinado espaço no qual uma série de elementos aleatórios sucede denominados por Foucault de meio, local em que os corpos se deslocam. “Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. O meio vai ser, portanto, aquilo em que se faz a circulação.” (FOUCAULT, 2008b, p. 28). O dispositivo de segurança organizará o meio que atinge, diretamente, os indivíduos que o habitam. Portanto, fica clara a urgência em organizar o espaço, pois quanto mais desordenado, mais fatores negativos estão implicados, tais como roubos, doenças, mortes. Por isso, o dispositivo de segurança, ao invés de tratar os indivíduos como corpos capazes de desempenho – tal como a disciplina almeja – visará atingir a população.

A segunda diferença entre esses dispositivos se dá pelo fato de o disciplinar regulamentar tudo e nada deixar escapar. “A menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for.” (FOUCAULT, 2007, p. 59). Já o dispositivo de segurança está naquilo que se pode chamar de deixar fazer. Certamente, nem tudo é permitido: há níveis para a liberdade. Para evidenciar o deixar fazer, utilizar-se-á o mesmo exemplo ao qual o filósofo francês recorre, a história do cereal e suas relações com a escassez alimentar.

Primeiramente, por escassez alimentar nunca se deve compreender como falta total de alimentos, pois, segundo Foucault, que toma por base o texto do economista Abeile – o qual é abordado adiante –, nunca houve uma população que se extinguiu pela fome. Compreende-se por escassez a insuficiência de cereais para uma população, que é um fator ligado, obviamente, a questões climáticas como geadas e secas, bem como está conectada ao egoísmo humano no sentido de intenções de estocagem dos alimentos para vendê-los por valores mais altos.

Penetrando-se o campo do egoísmo humano, é pertinente entrar em outros nos quais há possibilidade de obter vantagens e, conseqüentemente, é permitido entrar na questão econômica, uma esfera em que determinados benefícios são conferidos. A postura mercantilista entre os séculos XVII e XVIII visa implantar um sistema jurídico-disciplinar que limita preços, observa as estocagens, proíbe exportações, força comerciantes a vender. Percebe-se que tal postura, ao limitar, regular, vigiar, mantém um padrão pré-estabelecido de normalidade.

Após o mercantilismo, entra a política econômica fisiocrata que visa as liberdades de comercialização de cereais: “que vendam, exportem, importem”. Exportava-se quando havia boas safras e, quando se necessitava de importações de sementes, atribuía-se determinado imposto sobre o produto estrangeiro para que a produção interna não perdesse valor.

É nessa perspectiva econômica que Foucault recorre aos textos do fisiocrata Abeille, não com o intuito de produzir uma arqueologia, mas, uma genealogia, ou seja, o filósofo se atém ao âmbito das técnicas de poder em função dos objetivos e estratégias que o texto oferece, além das programações das atuações políticas que ele sugere¹⁷. Na concepção desse fisiocrata, há uma análise sobre o que acontece com o cereal, ou seja, formam-se saberes sobre esse produto e, depois de constituído, enxerta-se um dispositivo que está ligado às oscilações de produção desse material, que não proíbe algo como do campo jurídico-disciplinar, mas, visa conectar-se à realidade de oscilação que permitirá trabalhar sobre ela.

Em virtude do saber construído sobre o cereal, o dispositivo de segurança articula artificialmente essa escassez, fazendo-a existir, não de forma total na população, mas apenas em determinados mercados. De outro modo, a liberdade de comercialização, levando em conta os saberes sobre o cereal, ao mesmo tempo em que proporciona lucro aos comerciantes, permite a regulação da população, considerando, nesse caso, sob quais aspectos ela pode viver com determinada quantidade de sementes. Entretanto, não é uma regulação do âmbito disciplinar que impõe, mas de controles que se pautam em probabilidades e programações e é devido a isso que se programa o fenômeno de escassez: o que haverá é certa dificuldade de alguns comprarem essas sementes. Por isso, não se pode conceber esse fenômeno artificial como ausência total de alimentos. Por essa razão ela não é um tormento pelo qual a população

¹⁷ “No interior de ‘arqueologia’, encontram-se tanto a ideia da *arca*, isto é, da concepção, do princípio, da emergência e dos objetos de conhecimento, quanto a ideia do arquivo – o registro desses objetos.” (REVEL, 2011, p.11) “O termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo [...] Assim, meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje [...] Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT, 2006a, p. 257-258). Isso significa, em suma, que a arqueologia trata do modo de observar a história para compreender o que nos levou a viver do modo como o fazemos atualmente. Já, a genealogia, não procurará a origem “[...] se entendermos *origem* no seu sentido ‘duro’, isso é, como uma solenidade de fundação em que ‘as coisas se encontravam em estado de perfeição’, ou se a entendermos como ‘o lugar da verdade’”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 67). A genealogia visará apresentar que as verdades são constituídas por jogos de poder. Deve-se atentar para um fato importante: a genealogia não é a ruptura com a arqueologia. Elas se apoiam em uma ideia comum, a saber, “[...] escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito. No entanto, a passagem da arqueologia à genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. Em outras palavras, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder.” (CASTRO, 2009, p. 185). [Grifos nos originais].

passa. Em suma, são medidas artificiais de regulação da população, possíveis graças às liberdades do deixar fazer.

Nessas intervenções a partir de um meio em fluxo:

[...] é bem possível que algumas pessoas morram de fome. Mas é deixando essas pessoas morrerem de fome que se poderá fazer da escassez alimentar uma quimera e impedir que ela se produza com aquele caráter maciço de flagelo que caracterizava os sistemas precedentes. (FOUCAULT, 2008b, p. 55).

Observa-se que esse deixar fazer, parte do recorte da economia fisiocrata, demonstra aspectos do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida. O deixar fazer não delimita preços de mercado como o mercantilismo: como no exemplo do cereal, a perspectiva fisiocrata prevê a escassez e a articula em certos fragmentos do mercado, impossibilitando uma fome global.

Em outras palavras, a disciplina trata do detalhe não é, em absoluto, a mesma maneira como os dispositivos de segurança tratam dele. A disciplina tem essencialmente por função impedir tudo, inclusive e principalmente o detalhe. A segurança tem por função apoiar-se nos detalhes que não vão ser valorizados como bons ou ruins em si, que vão ser tomados como processos necessários, inevitáveis, como processos naturais no sentido lato, e vai se apoiar nesses detalhes que são o que são, mas que não vão ser considerados pertinentes, para obter algo que, em si, será considerado pertinente por se situar no nível da população. (FOUCAULT, 2008b, p. 59-60).

Decorrente disso, também se pode caracterizar como um complemento da segunda diferença entre os dispositivos disciplinares e de segurança: a delimitação e a não imposição. Tanto a lei quanto a disciplina delimitam o que é proibido ou não, entretanto, o que a lei diz, segundo Foucault, “[...] é não fazer isto, não fazer tal coisa, não fazer também tal outra, etc. De modo que o movimento de especificação e de determinação num sistema de legalidade incide sempre e de modo tanto mais preciso quando se trata do que deve ser impedido, do que deve ser proibido.” (FOUCAULT, 2008b p. 60). Da divisão entre o proibido ou não, o dispositivo disciplinar impõe o que é obrigatório, ou seja, “[...] o ponto sobre o qual um mecanismo disciplinar incide são menos as coisas a não fazer do que as coisas a fazer.” (FOUCAULT, 2008b, p. 60). Já o dispositivo de segurança não impõe nem proíbe, mas apreenderá os pontos em que as coisas se produzirão, sendo desejável, ou não apreendê-lo e as tomará como realidade o que permite organizar o meio. Nas palavras de Foucault, “[...] essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos de segurança.” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

De certo modo, o dispositivo disciplinar também complementa a realidade, criando espaços calculados com propósitos de obrigações artificiais e coercitivas, mas o dispositivo de segurança faz os elementos da realidade se articularem uns em relação aos outros, por meio de análises específicas. O dispositivo de segurança conecta-se às liberdades e só funciona se estiver pautado nela tal como se observou na análise da escassez fabricada pelas liberdades de comercialização do cereal: regula-se a população para não deixá-la viver na fome, mesmo que alguns morram pela medida implantada da escassez. Os que falecem devido a esse fenômeno artificial, entrarão num índice de normalidade.

A quarta diferença entre os dispositivos de segurança e disciplinar se dá na esfera da normalização. Genericamente, o disciplinar atua em quatro modos: visa decompor e recompor o indivíduo, os lugares, os tempos, os gestos; classifica os elementos em função de certos objetivos; estabelece sequências fragmentando uma massa e ordenando seu posicionamento em formas de hierarquias e possui perspectiva de adestramento progressivo e controle permanente.

A partir desses elementos, o dispositivo de disciplina classifica os indivíduos em duas modalidades, a saber, o normal e o anormal. O propósito disciplinar é normalizar os indivíduos, transformá-los e enquadrá-los no padrão de normalidade. E em que consiste a normalização? Ora, trata-se de um modelo determinado em função de certos resultados. O normal é aquele que corresponde ao padrão proposto pela disciplina e o anormal, conseqüentemente, é o contrário – a situação das marcações dos soldados com dragonas diferentes, é um exemplo dessa perspectiva.

Desse modo, o dispositivo disciplinar, ao distribuir em polos diferentes o normal e o anormal, para Foucault “[...] se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização.” (FOUCAULT, 2008b, p. 75-76). Ao caracterizar-se até aqui, a perspectiva disciplinar no âmbito de normalização, chama-se agora, como o próprio Foucault o faz, de normação, ou mesmo sob o nome de normatização.

Observa-se a normalização no âmbito do dispositivo de segurança no exemplo da varíola, no século XVIII. Além das epidemias, a taxa de mortalidade em virtude dessa doença era alta e, para diminuir essa disseminação, emergiram técnicas médicas que se pautavam na prevenção, nas certezas dos resultados, além de carregarem o intuito de serem generalizadas para toda população. Eram técnicas médicas estranhas até então, a saber, a vacinação e a variolização que permitiram a racionalização dessa doença.

Ora, o que havia de notável na variolização, mais na variolização e de uma maneira mais clara do que na vacinação, era que a variolização não procurava tanto impedir a varíola quanto, ao contrário, provocar nos indivíduos que eram inoculados algo que era a própria varíola. (FOUCAULT, 2008b, p. 78):

Quer-se dizer com isso que se propõe a inoculação da doença em alguns indivíduos para prevenção da população: através da inoculação e da vacinação calcula-se se é compensatório investir em certo módulo de cura, edifica-se um saber sobre a doença e sobre os indivíduos que a contraíram. São técnicas de segurança da população.

Tais práticas médicas demonstram quatro formas de extensão dos dispositivos de segurança. Primeiro, a noção de caso (a doença ocorre em certo tempo e espaço numa certa população). Em segundo, computa-se o risco de cada grupo de indivíduos contraírem a doença. Em terceiro, a partir dos riscos, consegue-se identificar os perigos em adquirir a doença. Em quarto, a noção de crise, casos isolados que possibilitam a multiplicação de outros casos de epidemias. O combate à crise entrará numa estratégia e objetivo político de serem controlados artificialmente pelos dispositivos de segurança.

Caso, risco, perigo, crise: são [...] noções novas, pelo menos em seu campo de aplicação e nas técnicas que elas requerem, porque vamos ter, precisamente, toda uma série de formas de intervenção que vão ter por meta, não fazer como se fazia antigamente, ou seja, tentar anular pura e simplesmente a doença em todos os sujeitos em que ela se apresenta, ou ainda impedir que os sujeitos que estejam doentes tenham contato com os que não estão. (FOUCAULT, 2008b, p. 81).

Se no dispositivo disciplinar separa-se o doente do não doente, no dispositivo de segurança ver-se-á, na população, “[...] qual é o coeficiente de morbidade provável, ou de mortalidade provável, isto é, o que é normalmente esperado, em matéria de acontecimento da doença, em matéria de morte ligada à doença, nessa população.” (FOUCAULT, 2008b, p. 81). As estatísticas feitas no século XVIII acusavam que uma em cada oito pessoas morriam por causa da varíola. Isso mostra que nesse dispositivo tem-se a ideia de uma mortalidade ou morbidade normal para a população.

Portanto, a contração da varíola e morte por ela, na perspectiva desse dispositivo, é algo normal. Em virtude da média, maximiza-se a vida e diminuem-se as normalidades desfavoráveis. Diminuir a mortalidade infantil implica em mudança na curva de mortalidade da população como um todo.

Em suma, pode-se afirmar que, a disciplina, impõe determinada norma e nela diferencia-se o normal e o anormal o que torna a norma algo pré-estabelecido: “Nas

disciplinas partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir o normal e o anormal.” (FOUCAULT, 2008b, p. 82). Já o dispositivo de segurança, ao contrário, coloca o normal como algo primeiro e as normas advirão dele: “O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.” (FOUCAULT, 2008b, p. 83).

Vislumbra-se que Foucault, ao analisar o poder na esfera do biopoder que se refere aos aspectos inerentes à vida, apresenta o dispositivo de segurança. Observa que, para configurar esse dispositivo, Foucault compara-o ao dispositivo disciplinar e os distingue. No agenciamento do espaço, na perspectiva disciplinar, o espaço é fabricado e, na segurança esse se edifica de forma natural, em virtude da circulação de pessoas, mercadorias, das doenças, entre outros – como demonstrado nas formações das cidades de Richelieu e Nantes. Enquanto o dispositivo disciplinar regra e fiscaliza, o de segurança, se pauta nas liberdades do deixar fazer o que permite intervenções artificiais para o controle da população, tal como se apresentou no exemplo da economia disciplinar e mercantilista. Enquanto o dispositivo disciplinar limita e impõe o que é obrigatório, o de segurança nada impõe e atua na regulação do meio. Enquanto o disciplinar parte de uma norma que distribui o que é o normal e o que é anormal, o de segurança deduz a norma do âmbito normal que se constitui naturalmente.

Contudo, ainda resta esclarecer algo. Foucault distingue os dispositivos disciplinares e de segurança e também, entra no campo dos dispositivos jurídicos. O fato de diferenciá-los, não significa dizer que o jurídico é superado pelo disciplinar e esse último pelo de segurança. Como diz o filósofo francês,

Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídicos-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança. (FOUCAULT, 2008b, p. 11).

O que acontece é que as técnicas de segurança, quando se infiltram nos dispositivos disciplinares e nos jurídicos os transformam. Em outras palavras, quando os saberes do dispositivo de segurança vigoram como papel de verdade, transformam os dispositivos disciplinares e os jurídicos reativando-os em sua perspectiva.

1.3 O DISPOSITIVO DE SEXUALIDADE

Antes de discorrer sobre o dispositivo de sexualidade, há duas ressalvas a fazer. A primeira é de que ele consiste, no que se pode chamar de dispositivo misto. No fato dele regular a população, vê-se a característica do dispositivo de segurança, entretanto, seu apoio em modelos de fixação como os chamados dispositivos de aliança, de contar com técnicas que permitem práticas do exame, mostra que o dispositivo de sexualidade contará com perspectivas disciplinares. A segunda é que, embora seja um dispositivo de segurança com aspectos do biopoder, encontram-se nele características do poder enquanto guerra, enfrentamentos, microlutas.

Em *A vontade de saber*, Foucault explora o questionamento da validade da hipótese representada sobre o sexo, diante da sua explosão discursiva, que domina a vida na prática sexual. Dessa forma, questões como natalidade, fecundidade, entre outras, não podem mais ser negligenciadas, o que significa que o sexo é algo de interesse de governos e de saúde pública e, assim, fazem-se necessários investimentos em dispositivos para organizarem essas instâncias. Por isso a escola e a psiquiatria pedagogizam o sexo da criança, as políticas atingem as condutas de procriação de forma a tornar cada casal responsável pelo sexo que praticam, entre outras medidas. A história da sexualidade, em suma, mostra como se formou, na cultura ocidental, a sexualidade.

Para Foucault o poder, está em relação e funciona em todas as partes da sociedade. Ora, se o sexo existe nas relações entre pessoas, ocorre também, nas relações de poder. E se as relações de poder são reproduzidas em dispositivos, logo a sexualidade será abordada sob tal forma.

Segundo o filósofo francês, “[...] parece possível distinguir, a partir do século XVIII, quatro grandes conjuntos estratégicos, que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo.” (FOUCAULT, 1988, p. 99). É a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

A histerização do corpo da mulher se dá sob três processos que qualificam e desqualificam seu corpo: é vislumbrado como um elemento repleto de sexualidade; é relacionado a patologias e aos saberes médicos; é posto em comunicação com o corpo social e, dessa forma, faz-se necessário regular a fecundidade. É posto em comunicação também

com o corpo familiar (é um elemento funcional), além de ser ligado à vida da criança (a reprodução passa a ser de responsabilidade biológica e moral).

A pedagogização do sexo da criança consiste numa estratégia de formação de saber sobre ele, no sentido de os pequenos serem passíveis de atividades sexuais, consideradas indevidas e imorais, além de trazerem perigos físicos. Desse modo, professores, médicos, psicólogos educam o sexo da criança.

O problema econômico remete à socialização das condutas de procriação. São medidas sociais que visam reduzir a fecundidade descontrolada de casais. Por isso, responsabilizam-se os casais, diante de todo corpo social, pelo sexo que praticam.

Por último, a psiquiatrização do prazer perverso: o impulso sexual é entendido como biológico e psíquico e, dessa forma, implica novas formas de saber (a psiquiatrização) para identificar quesitos que atingem tais instintos. Em suma, é a produção de tecnologias para corrigir e normalizar as anomalias sexuais.

A histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso são dispositivos que, segundo Foucault, produzem a sexualidade.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Foucault considera outra modalidade de dispositivo que se liga ao de sexualidade, o dispositivo de aliança, um “[...] sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens.” (FOUCAULT, 1988, p. 100), que perde a importância, devido aos processos econômicos e a forma política não encontrarem nele um suporte suficiente. Por isso, no século XVIII, o dispositivo de sexualidade é edificado e acaba por superpor a aliança.

A aliança e a sexualidade têm características peculiares. Enquanto o dispositivo de aliança atua no âmbito do proibido ou não, visa reproduzir a lei que o rege, define os parceiros de cada indivíduo, o dispositivo de sexualidade atua de acordo com o poder, nas formas de controle e na ascensão de corpos e prazeres.

Numa palavra, o dispositivo de aliança está ordenado para uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter, daí seu vínculo privilegiado com o direito, daí também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a

“reprodução”. O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não reproduzir, mais o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 1988, p. 101).

Mesmo com a imponente do dispositivo de sexualidade sobre o dispositivo de aliança, este não se torna inútil e, graças a ele, o primeiro se instala. Se um se instala graças ao outro, e cada qual possui características peculiares, existe algum lugar em que eles sejam conciliados? A resposta a essa questão é “sim, existe” e esse local, segundo Michel Foucault, é a família.

Em que sentido? A família denuncia os anormais sexuais e esses são direcionados “[...] aos médicos, aos pedagogos, aos psiquiatras, aos padres e também aos pastores, a todos os ‘especialistas’ possíveis, o longo lamento de seu sofrimento sexual.” (FOUCAULT, 1988, p. 105). Os pais tornam-se agentes da sexualidade e neles se apóiam médicos e pedagogos para psicologizar as relações de aliança. Os discursos normalizadores desses peritos reverberam homossexuais que recusam as mulheres, homens sádicos, mães indiferentes, entre outros considerados anormais.

Nota-se que as perturbações da sexualidade são transportadas da aliança.

A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão, voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo. (FOUCAULT, 1988, p. 105).

A própria família extrai as confissões de seus integrantes e, após, encaminha os membros considerados anormais sexuais ao campo de observação e formação de saberes dos especialistas. Por isso, diz-se que o dispositivo de sexualidade também traz as características do poder disciplinar. O fato da família tirar de si as confissões e exportá-las a especialistas, faz com que esses mestres da normalização formem saberes sobre os perversos sexuais, colocando-os sob campos de observação, que permitem pôr um indivíduo sob constante exame. Charcot¹⁸, por exemplo, recebia filhos encaminhados por pais, mulher por marido e vice-versa, separava esses indivíduos para observá-los atentamente edificando determinado saber médico: trata-se de uma perspectiva de correção e devolução, do indivíduo sexualmente reintegrado, para a família.

¹⁸ Ver *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 p. 105.

1.3.1 História do Dispositivo de Sexualidade

No quarto capítulo de *A vontade de saber*, “O dispositivo de sexualidade”, Foucault faz uma periodização desse dispositivo. São dois momentos em que pode ser observado o problema da repressão.

Num primeiro momento, ocorre a imposição das técnicas de penitência do cristianismo medieval que se cristaliza no século XVIII. São formas de exame de consciência que eram obrigatórias aos indivíduos para confessarem as verdades de si. O confessante sabe das verdades que se passam em si, contudo, não sabe se são pecados ou não. Procura, então, um diretor que o guia em suas condutas: “O dirigido diz: escute, não posso fazer minha oração atualmente, sinto um estado de insensibilidade que me faz perder contato com Deus. E o diretor lhe diz: alguma coisa acontece em você que você não conhece. Nós trabalharemos juntos para produzi-la.” (FOUCAULT, 1979, p. 265).

Dentre as questões que se passavam com um indivíduo, o sexo era uma delas cuja consequência era declarada e, segundo Michel Foucault, por meio de formas confessionais para a extração da verdade de si, se produziu a tecnologia sexual vinculada ao pecado: “Por confissão entendo todos estes procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito.” (FOUCAULT, 1979, p. 264). A afirmação do pensador francês mostra que essa tecnologia não se limita ao âmbito cristão e alcança outra esfera: “[...] através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância.” (FOUCAULT, 1988, p. 110).

Percebe-se, com isso, um fator importante: a perspectiva da consciência cristã cede lugar ao aspecto do corpo vivo, ou seja, “[...] a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão de morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença, a ‘carne’ é transferida para o organismo.” (FOUCAULT, 1988, p. 111).

O sexo passa a ser visualizado como um fator de responsabilidade biológica, pois está em relação com a espécie. Nele, vem-se os fatores inerentes à vida, tais como taxas de mortalidade, natalidade, doenças, e, por ganhar essa nova importância, torna-se necessário o investimento em dispositivos que controlem as práticas sexuais: a medicina e a política, por exemplo, elaboraram um discurso de degenerância de hereditariedade, como o surgimento de

doenças providas de ascendentes perversos sexuais, dos homossexuais que degeneram sua prole tornando-a raquítica. Portanto há o discurso e os procedimentos que conceberam a sexualidade¹⁹.

O segundo momento refere-se ao seguinte ponto: investiga-se o dispositivo de sexualidade no âmbito da repressão ligando-o à burguesia. Dessa forma, muitos podem fazê-lo associando-o à força de trabalho. Ao relacionar sexualidade e força de trabalho, tende-se a pensar que o sexo é controlado por dispositivos que se encarregam de direcionar um indivíduo a não gastar suas energias em prazeres inúteis, mas sim, dedicá-las ao trabalho. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se pensar que o controle sexual, ao induzir os indivíduos ao trabalho, torna-se uma maneira de a burguesia dominar a classe pobre. Mas não é assim que sucede e é deturpador afirmar tal coisa. Nos estudos foucaultianos evidencia-se que o controle da sexualidade, primeiramente, foi dirigido às classes burguesas²⁰ que atribuem grande importância ao controle de seu sexo, que “[...] problematizou inicialmente a sexualidade das crianças ou dos adolescentes; e nela foi medicalizada a sexualidade feminina.” (FOUCAULT, 1988, p. 114). Significa que a burguesia investe-se no dispositivo de sexualidade e acaba por privar desse dispositivo, num primeiro momento, as camadas populares.

Contudo, não é correto afirmar que as classes mais pobres encontram-se fora desse dispositivo de sexualidade, pois no século XVIII, o dispositivo de sexualidade adentra a classe proletária com três metas precisas: visando a natalidade; a moralização dos pobres – para que se efetive a organização da família e o controle judiciário e médico das perversões, que visa proteger a sociedade.

Pode-se dizer que, então, o dispositivo de ‘sexualidade’, elaborado de acordo com suas formas mais complexas e mais intensas para e pelas classes privilegiadas, difundiu-se no corpo social como um todo. Mas não recebeu em todo lugar as mesmas formas, nem utilizou em toda parte os mesmos instrumentos (os papéis respectivos da instância médica e da instância judiciária não foram os mesmos lá e aqui; nem a maneira como funcionou a medicina da sexualidade) (FOUCAULT, 1988, p. 115).

É deturpador afirmar que o dispositivo de sexualidade emergiu para limitar os prazeres sexuais, assim como dizer que tal dispositivo se instaura devido à modalidade do trabalho capitalista burguês. Como exposto, um dispositivo é edificado para atender

¹⁹ Disso decorre um racismo que dá à tecnologia do sexo um grande poder de objetivação. Não se aprofunda a questão do racismo para não desviar a investigação do dispositivo de sexualidade, mas para tal, ver: FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988; FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. Sobre os discursos de degenerância ver: FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

²⁰ O exame de consciência por meio da confissão, por exemplo, era uma prática disseminada entre a burguesia.

determinada urgência histórica. Qual é a necessidade para o levantamento do dispositivo de sexualidade? Sua exigência atende à problematização do corpo, visando à saúde e condições para seu funcionamento: trata-se de uma perspectiva que visa maximizar a vida da classe que domina. Isso justifica o motivo, segundo Foucault, pelo qual o dispositivo de sexualidade voltou-se primeiramente para a classe burguesa. Nela foi estabelecida “[...] em primeira instância, o dispositivo de sexualidade como nova distribuição dos prazeres, dos discursos, das verdades e dos poderes.” (FOUCAULT, 1988, p. 116).

A maximização da vida burguesa não deve ser compreendida como algo que consiste numa forma que a burguesia utiliza para dominar outras camadas sociais, mas, incide em uma forma de autoafirmação dessa classe. Ora, isso significa que a própria burguesia submeteu-se a determinado exercício de poder do qual se formou certos saberes como, por exemplo, as implicações do sexo na saúde dos que o praticam, como também, de sua descendência. A partir da metade do século XVIII, a burguesia esteve:

[...] empenhada em se atribuir uma sexualidade e construir para si, a partir dela, um corpo específico, um corpo ‘de classe’ como uma saúde, uma higiene, uma descendência, uma raça: autosssexualização do seu próprio corpo, encarnação do sexo em seu corpo próprio, endogamia do sexo e do corpo. (FOUCAULT, 1988, p. 117).

Se a nobreza possuía uma característica para se afirmar, enquanto classe, por meio de seu sangue, pela ascendência, a burguesia possuía o desejo de se autoafirmar. Contudo, investe no controle de seu sexo, em sua saúde. Ao se observar o arquétipo das relações matrimoniais dessa classe, encontram-se características desse modelo: ao consistir sua afirmação por meio da saúde, do sexo, a efetivação dos casamentos dessa camada social já não visa somente a perspectiva econômica, mas, dá-se uma atenção especial à hereditariedade. O indivíduo de família burguesa X não se casará com certa pessoa da família burguesa Y, se houver nessa última, uma mulher estéril, um avô com paralisia, entre outros malefícios que, por meio do discurso ministrado nesse dispositivo pode prejudicar a prole.

A valorização do corpo deve mesmo ser ligada ao processo de crescimento e de estabelecimento da hegemonia burguesa; mas não devido ao valor mercantil alcançado pela força do trabalho, e sim pelo que podia representar política, econômica e, também, historicamente, para o presente e para o futuro da burguesia e, a ‘cultura’ do seu próprio corpo. (FOUCAULT, 1988, p. 118).

A afirmação da vitalidade implica determinado racismo, não um racismo conservador, como o da nobreza, ao qual parte do sangue, da titulação, mas, em racismo de

expansão, um racismo biológico que trata do aparecimento “[...] de uma biologia de tipo racista, inteiramente centrada em torno da concepção da degenerescência.” (FOUCAULT, 1979, p. 271).

Nessa perspectiva, para se afirmar a consciência de classe, afirma-se o corpo. É justamente, o que a burguesia fez a converter o sangue azul dos nobres na sexualidade sadia. Se o diferencial dessa camada social está na sexualidade, fica claro o motivo da demora em reconhecer o sexo nas camadas populares: o sexo, na classe pobre não era de interesse da burguesia e, talvez, poder-se-ia ilustrar seu pensamento da seguinte forma: “que eles – os das outras classes – fizessem o uso dessa prática de qualquer forma, isso não nos importa”. De fato não importava, até determinado momento, até essa prática acarretar dois problemas: a implicação em epidemias e as desvantagens econômicas. Para resolução dessas questões, é exigido o controle do fluxo da população e as regulamentações demográficas. Devido a isso, criam-se dispositivos que vigiam o corpo e a sexualidade dos indivíduos:

[...] a escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações, em suma, todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo de sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face da burguesia; continuava instrumento de sua hegemonia. (FOUCAULT, 1988, p. 119).

Ambas as classes são investidas por esse dispositivo, mas o proletariado não se coloca na mesma modalidade que a burguesia porque, um dispositivo não produz exatamente os mesmos efeitos de poder em lugares diferenciados. Dessa forma, é permitido afirmar que existem sexualidades e não sexualidade: existe uma sexualidade burguesa, bem como há uma sexualidade de classes. Nas palavras do filósofo:

Se é verdade que a ‘sexualidade’ é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos. (FOUCAULT, 1988, p. 120).

A burguesia diferencia sua sexualidade das demais classes e aí, observa-se o sentido da repressão: “Doravante, a diferenciação social não se afirmará pela qualidade ‘sexual’ do corpo, mas pela intensidade da sua repressão.” (FOUCAULT, 1988, p. 121). A repressão produzirá um indivíduo diferente em cada modalidade, ou seja, um indivíduo investido por esse dispositivo na classe burguesa será diferente de outro investido em outra classe, o que demonstra a diferenciação no investimento da sexualidade.

Vislumbra-se que o dispositivo de sexualidade foi investido por dispositivos estratégicos da histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquitriação do prazer perverso que produzem o conceito de sexualidade nas sociedades ocidentais. Isso permite dizer que, se for investido por ele, tudo o que se entende por sexo é produto de saber-poder sobre tal.

Vê-se que o dispositivo em questão sobressai-se ao de aliança que se caracteriza em modelos de fixação, entretanto, não o substituiu. Embora o primeiro seja identificado pelo poder e o segundo por formas de fixação, na família esses dois dispositivos se encontram e são conciliados – a família direciona indivíduos considerados anormais sexuais a especialistas que formam saberes sobre a sua sexualidade.

Abordou-se, também, o caso da repressão que produz indivíduos diferentes em certas instâncias de poder. A repressão é analisada em dois momentos: primeiro, na imposição da técnica de confissão do cristianismo, que no século XVIII, torna-se altamente eficaz e dá origem à tecnologia do sexo. No segundo momento, vê-se o problema da burguesia do qual se pode deduzir qualquer coisa dela como o pensamento deturpado em dizer que ela controla o sexo do proletário para induzi-lo ao trabalho: Foucault mostra que o controle sexual é feito, primeiramente, na classe burguesa que via no sexo a maneira de se afirmar enquanto uma classe distinta e é por isso que a sexualidade demora a ser reconhecida nas classes populares. E só o é, quando se entende que o uso do sexo, desses, implica problemas econômicos e epidemias. Desse modo, todas as classes são investidas pelo dispositivo de sexualidade, mas que terão efeitos de poder diferentes, ou seja, há uma sexualidade diferenciada da burguesia e do proletariado.

Contudo, resta uma indagação, qual seja, o dispositivo é um investimento burguês, e nele se reproduzem relações de poder. Pode-se dizer que fora a própria burguesia quem impôs a estratégia?

Na entrevista de Foucault, no capítulo “Sobre a história da sexualidade”, contida no livro *Microfísica do poder*, o filósofo explicita que aparecem estratégias para fixar operários a fim de evitar a mobilidade de emprego, pressionam-se as pessoas ao casamento, faz-se com que paguem aluguéis adiantados tornando, assim, os operários eternos devedores do patrão. Desse modo, cria-se todo um discurso para moralização dos operários, que contando com dispositivos auxiliares que se articulam e se organizam numa estratégia global. Contudo, não se sabe quem a concebeu: é aquilo que Foucault chama de estratégia sem estrategista.

A dominação de uma classe só se torna possível graças a “[...] efeitos de um certo número de táticas eficazes, sistemáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que

asseguram esta dominação.” (FOUCAULT, 1979, p. 252). A estratégia de moralização da classe operária é um exemplo disso. A moralização da classe operária é burguesa e isso é o que mantém a burguesia enquanto classe dominante, mas não significa que tal classe dominante a impôs. Quer-se dizer que um objetivo se impõe, o que permite a articulação da estratégia para o exercício de poder. A estratégia de moralização, por exemplo, só se efetiva:

[...] porque respondia ao objetivo urgente de dominar uma mão-de-obra flutuante e vagabunda. Portanto, o objetivo existia e a estratégia desenvolveu-se, com uma coerência cada vez maior, mas sem que se deva supor um sujeito detentor da Lei, enunciando-a sob a forma de um ‘você deve, você não deve’. (FOUCAULT, 1979, p. 253).

Não se sabe quem cria a estratégia, mas ela se efetiva devido a um objetivo já declarado. A estratégia é elaborada por uma série de manobras que asseguram relações de poder, e para tal, são edificados dispositivos. Ao longo do próximo capítulo, essas configurações táticas e estratégicas são abordadas no âmbito do dispositivo específico que interessa a essa pesquisa, a escola.

Ao percorrer os estudos da analítica do poder de Michel Foucault, apresentou-se, nesse capítulo, o que o pensador francês entende por dispositivo. A partir de agora, parte-se para investigação da escola. Como ela funciona enquanto dispositivo? Eis a questão que orientará o capítulo a seguir.

2. COMO FUNCIONAM AS ESCOLAS ENQUANTO UM DISPOSITIVO?

Um dispositivo constitui sujeitos que atendem determinada urgência histórica local, por meio do poder-saber: a prisão, o hospital, o exército, essas instituições (que atuam como o próprio dispositivo (estratégia) ou que funcionam como táticas de uma estratégia, tal como no caso da sexualidade) centram-se nesse aspecto.

A partir disso, investiga-se se a escola consiste num dispositivo de poder-saber que constitui sujeitos e se ela participa enquanto tática de uma estratégia, ou como a própria estratégia, que visa a edificação de indivíduos. Dessa forma, analisa-se, nos próprios documentos examinados por Foucault, indícios que apresentem tais instituições atuando dessa maneira.

Inicialmente, de modo breve, relata-se a história desse aparato: tais apontamentos permitem melhor argumentação acerca da escola dispositivo e de sua relação com outras estratégias e táticas. Sendo assim, toma-se como guia o estudo de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, intitulado *Arqueologia de la escuela* (1991), e o de Sandra Corazza cujo título é *Saber-poder e ética da escola* (1995). Os dois trabalhos, abordam a história no âmbito do poder-saber²¹.

Na Europa do século XVI havia a disputa por hegemonia religiosa entre protestantes e católicos. Ambos viam nas crianças possibilidades de se tornar adultos moralizados em seus dogmas. Por isso, pensam em suas educações. Os jesuítas, por exemplo, como resposta à reforma dos protestantes, criam os colégios para doutrinar e educar os pequenos ricos. Mas isso não significa que os pobres foram deixados de lado: embora esses fossem recolhidos por instituições de caridade, a igreja católica cria decretos que forçam a edificação de escolas para instruí-los até os doze anos de idade: desse modo, os Estados assumem a responsabilidade de manter esses aparatos. A partir disso, moralistas da igreja constroem projetos para as escolas embasados nos pensamentos de Aristóteles, Quintiliano²² e, sobretudo, no que se refere às almas, de Platão²³. Com base nesse último, principalmente, elaboram-se concepções

²¹ O trabalho de Corazza, investiga a escola, também, no âmbito da ética.

²² Ver: VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. La maquinaria escolar. In: *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 13-46.

²³ Em *A república*, Platão (1997) aponta a existência de três modalidades de almas, quais sejam, as de ouro, de prata, e as de bronze. Os que possuem alma de bronze são sujeitos que devem se ocupar com as contingências da

específicas de infância e, conseqüentemente, os modos de educá-las. As infâncias são: a angélica e nobilíssima (do príncipe); a de qualidade (pertencente aos indivíduos de classes distintas); e a rude (característica das camadas populares). Entretanto, priorizar-se-ão as duas primeiras por se constituírem de indivíduos de classes influentes que poderiam manter a fé.

Havendo diferentes infâncias, fica óbvio que não se educam todas as crianças do mesmo modo e nos mesmos lugares. Havia uma educação específica para os meninos ricos, ministrada nos colégios nobres, e outra endereçada às crianças pobres dos dois sexos, que era lecionada em escolas²⁴. Para as crianças das camadas populares, a receita é menos ensino de saberes e mais repressão: eram ensinadas, por exemplo, a viverem limpas, e se contentarem com pouco. Visava-se “[...] aculturar a infância, civilizá-la, regular sua moralidade para que não mendigue, nem se torne criminosa.” (CORAZZA, 1995, p. 27). Já os meninos nobres, também sofriam restrições, embora, numa perspectiva diferenciada. Era uma maneira de instrução que visava o ensino de certos saberes. Em suma, a educação consistia em moralização, ao máximo dos pobres, e repressão moderada com ensino de saberes para uma minoria.

As formas de recolhimento e educação dos meninos pobres em instituições à que são destinados pouco tem que ver não somente com a educação do príncipe menino, mas também com a dos colegiais que, além de se dedicarem ao estudo de matérias literárias (gramática, retórica, dialética) vedada para os pobres, e ao de distintas línguas entre as que predomina o latim, entretêm-se com jogos e espetáculos cultos e adquirem maneiras cortesãs por meio da dança, da esgrima, da equitação e de outros exercícios distintos [...] Mas, não se trata unicamente de diferenças de conteúdos e atividades, senão que a dureza do confinamento, o rigor dos castigos, a submissão às ordens, o distanciamento da autoridade, e a autopercepção que lhes são inculcadas são o fruto da diferença abismal que existe entre os preceptores domésticos, os colégios e ‘as escolas de primeiras letras’ destinadas aos filhos dos pobres. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 31)²⁵.

pólis: sendo assim, como a materialidade é supérflua para Platão, a esses não é necessário dedicar cuidados especiais. Já para os que eram encarregados de defender a *pólis*, os soldados, os de alma de prata, recebem cuidados diferenciados: sua educação é pautada na música e na ginástica o que faria se preocuparem somente com a defesa da cidade-Estado. Significa que, para esses, reservava-se uma formação que não visava a transitoriedade do mundo dos sentidos. Sendo assim, os soldados podem ascender, isto é, podem chegar a almas de ouro – qualidade atribuída ao filósofo que por se desprender da materialidade e ter contemplado as verdades eternas, as Ideias, é o único que pode governar a cidade-Estado.

²⁴ Varela e Alvarez-Uria afirmam que as vestimentas das crianças das classes populares e das ricas eram iguais as dos adultos de suas correspondentes classes até o século XVI. No XVII, porém, “[...] meninos burgueses e nobres passam a possuir um vestuário diferenciado, pois são os meninos, e não as meninas, os primeiros a quem afeta a especialização no vestuário, do mesmo modo que serão os primeiros a frequentar os colégios.” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 24).

²⁵ Tradução nossa.

Para os meninos ricos, segundo Varela e Alvarez-Uria (1991, p. 35-36), nos colégios, havia a prática do internamento. Nos colégios jesuítas, por exemplo, a vigilância era tida para transformar os meninos em nobres cavalheiros católicos, mas depois, com a expulsão dos jesuítas, os escolápios²⁶ acabam por assumir a direção de seus colégios e as artes cavalheirescas deixam de ser o centro das atividades ministradas.

Já para as crianças pobres havia outra perspectiva. Eram encaminhadas para uma instituição que as educasse em lugar à parte, longe da comunidade da qual provinham. No século XVII começa-se a separá-los por idade e sexo e, para cada divisão, havia determinadas funções: na Espanha, por exemplo, colocavam-se os meninos com pessoas mais ricas que lhes ensinavam ofícios; no caso de meninas levavam-nas para os mosteiros para aprenderem a ser virtuosas. Essa forma de instrução visava educar os pobres numa moral burguesa, na medida em que burguesia e Estado começavam a partilhar interesses em comum.

Ainda segundo Varela e Alvarez-Uria (1991, p. 36-37), por causa dos interesses em comum, Estado e burguesia se preocupam com o problema da instrução dos pobres, e investem em quem deveria ensiná-los. Assim, visa-se investir na formação de professores – que provinham das classes populares – para que fizessem funcionar a máquina escolar moralizadora. Por tal motivo, edificam-se instituições que formam esses profissionais: em Madri, por exemplo, em 1839, passa a funcionar a Escola Normal para professores na qual esses aprendiam não o saber a ser lecionado, e sim técnicas de domesticação. Portanto, os professores eram educados com técnicas que deveriam utilizar para fazer os alunos obedecê-los:

O professor não tem tanto um saber, quanto técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas sim, uma moral adquirida em sua própria carne em sua passagem pela Escola Normal. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 37).

Certamente uma técnica de repressão para moralizar os pobres de acordo com o pensamento burguês. Mas também ensinam-se determinados saberes que atendam a necessidade dos interesses comuns de Estado e burguesia. Devido ao desenvolvimento do capitalismo, do sistema de mercado, no período, era necessário conduzir os indivíduos a participarem dessa economia. Assim, os professores educavam tais crianças quanto à leitura, à escrita, à matemática (apenas ensinando-as a contar), o que servia para melhor movimentar os mercados nacionais. "A fim de produzir o trabalhador – dócil e maleável – é necessário

²⁶ Ordem religiosa da Igreja Católica fundada por São José de Calasanz, no século XVII.

regulá-lo, preferentemente em sua tenra infância, quando os ‘maus hábitos’ ainda não estão consolidados." (CORAZZA, 1995, p. 27).

Além de sequestrar os pobres para ensinar saberes que correspondem à economia, no século XIX edificam-se discursos acerca da degenerância, da hereditariedade, e assim, as camadas populares são rotuladas como perigosas pelo fato de, com seus modos de vida considerados inapropriados, poderem destruir a forma familiar edificada pela burguesia. Assim, a escola é utilizada como forma de proteção da infância rude, de modo a educá-la para que, futuramente, constituam famílias no âmbito burguês.

Ainda nesse período, com a ideia da degenerância, há a concepção de infância anormal, atribuída à má natureza dos alunos. Os indivíduos considerados anormais por não se adequarem as normas escolares, eram observados para que se edificassem saberes sobre eles. As escolas, portanto, estipularam um padrão de normalidade acerca dos alunos e, a partir disso os psicólogos científicos elaboram técnicas de correção dentro dessa ordem escolar "[...] como se a lógica desse espaço social fosse natural e não historicamente construída." (CORAZZA, 1995, p. 28-29). Desse modo, originam-se as pedagogias psicológicas, que regulam as crianças consideradas anormais. Essas pedagogias incorporam as práticas da educação que eram utilizadas na elite, tais como provas de observações e outras formas de controle dos indivíduos. A importação das técnicas da educação de elite para as escolas populares fazem todo o sentido, quando se retoma o discutido no capítulo 1, acerca do dispositivo de sexualidade, pois a burguesia foi a primeira classe a investir-se nesse âmbito. Se devido ao receio da degenerância, buscava afirmar sua classe por meio da saúde, ela se empreende nesse dispositivo em todos os aspectos, sobretudo, na educação a que possui técnicas específicas para controlar a sexualidade. Entendendo o problema da hereditariedade como algo que pode atingir a população de modo geral, não se torna nenhum absurdo afirmar que as escolas importam as técnicas para normalizar/normatizar os considerados anormais.

Já no século XX, Corazza aponta o surgimento das pedagogias centradas na criança, tais como as libertadoras, as piagetianas que confrontam com o modo de educação tradicional, no qual o conhecimento partia dos mestres. Corazza aponta que essas pedagogias ocultam o exercício de poder. Segundo a pesquisadora, ao debruçar-se nos estudos de Walkerdine (1984), mesmo centrada na criança, essa posição elege certo exemplar de infância para o qual se deve educar: são pedagogias que consideram as crianças como indivíduos que progridem até o pensamento abstrato – o que é considerado o auge do humano civilizado. Entretanto, "[...] a infância é um conceito que chega a modernidade [...] e que a ideia de infância, como uma condição distinta e objeto do olhar científico, aparece com a emergência da escolarização

popular.” (CORAZZA, 1995, p. 31). Significa que os levantamentos dessa posição são realizados em virtude de circunstâncias históricas que visam formas de constituir sujeitos e controlar populações.

Até mesmo a educação enquanto algo emancipatório também oculta o exercício de poder, pois ela é pautada em ideais iluministas em que se coloca determinado modelo apresentado como normal e, o contrário dele, são variações do anormal.

Dessa forma, percebe-se que as escolas surgem com o propósito de regular indivíduos de acordo com determinadas urgências históricas: essas instituições passam de um momento que reprimia as crianças pobres sem lhes ensinar saberes; logo após, começam ensiná-las em virtude do mercado econômico; em seguida, as instituições adotam determinadas técnicas da educação de elite para normalizar/normatizar os indivíduos anormais, em virtude do discurso de degenerância.

Nessa breve apresentação sobre as escolas, percebe-se que elas atuam de modo a atender uma urgência que se impõe – a moralização dos pobres – como também a fim de constituir indivíduos, tal como no caso das pedagogias psicológicas. Essas instituições apresentam características mais gerais dos dispositivos, conforme averiguado no capítulo anterior. Entretanto, ainda não está suficientemente claro se e como essas instituições se caracterizam enquanto dispositivos de poder-saber. Por isso analisa-se de que modo se apresentam nas perspectivas da disciplina e da segurança. Parte-se para a investigação das escolas, observando as próprias análises de Foucault. Mas, conforme disse Corazza na ocasião da banca de qualificação desta pesquisa:

[...] não vale, parece-me, para essa problematização, apresentar os próprios dinamismos espaços-temporais das pesquisas de Foucault, como os ‘colégios jesuítas’, o ‘ensino escolar’ do século XVIII, ou a ‘escola paroquial’[...]. Mas, sim, fazer aparecer, dar a ver [...] o espaço escolar [qual?] [...] quais distribuições?][...][como esses princípios se configuram, em tal ou qual espaço escolar?];[...] qual escola? quais posições hierárquicas? qual o tipo de exercício deste poder?]; e assim por diante. (CORAZZA, 2012, p. 7-8).

Na mesma linha, Conceição (2012) fez suas considerações: “[...] há escolas que funcionam de certo tipo, e outras de outro [...] não seria correto dizer que todas funcionam do mesmo modo”.

São apontamentos que não podem ser ignorados. A estratégia, nesta pesquisa, a fim de mostrar que não se trata de tomar a escola como uma noção universal, é analisar, junto às considerações de Foucault, duas instituições escolares públicas paranaenses do ensino fundamental, quais sejam, as escolas Andre Zênere e Hipólyta Nunes, localizadas

respectivamente, nos municípios de Toledo e Guarapuava. Ora, e por que dessas instituições? Foucault afirma que um dispositivo atende determinada urgência histórica local: essas instituições sequestram as crianças das populações locais – por meio do dispositivo jurídico – e trabalham sobre elas para educá-las nos saberes e moral (que não deixa de ser uma forma de saber) estabelecidos, por meio de processos disciplinares.

Na escola Andre Zênere funciona o projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, que, por meio de oficinas, visa afetar os alunos para que criem novas formas de existência, o que sai dos moldes disciplinares. Uma das oficinas foi realizada em intercâmbio com alunos da escola de Guarapuava. Esses alunos explicavam os modos como viviam nas instituições e fora delas o que demonstra que, tais escolas atuam de modo direto nas vidas dos alunos e, portanto, apresentam características de dispositivos²⁷. Contavam que, no interior da escola, deviam obedecer as professoras e funcionários, que tinham atividades de recuperação, que participavam de projetos na instituição após o horário formal das aulas – os alunos de Guarapuava –, que seus pais assistiam palestras nesses aparatos quando convocados, sobretudo no que tange a higienização, entre outros assuntos referentes às crianças. Diziam também que o que aprendiam com suas professoras era utilizado fora dessas instituições: a obedecerem os responsáveis por eles, a não mentirem, roubarem, brigarem, utilizarem drogas, entre outros.

Mas analisando o funcionamento dessas escolas, com o estudo de Foucault, significaria que todas elas funcionam do mesmo modo? Certamente não. Como apresentado na breve história da escola, elas apresentam características de um dispositivo devido à forma que agem. O que pode ocorrer, são variações de maneiras de organização das escolas, quanto às técnicas: por exemplo, numa escola se inserem alunos em carteiras individuais, dentro de uma sala da aula; noutra, mais precária, podem inserirem as crianças de formas amontoadas, entretanto, nos dois casos elas são postas num certo espaço, assim como Foucault disse que um dispositivo disciplinar funciona na distribuição dos corpos.

²⁷ A oficina foi realizada com crianças de quarto ano da educação básica, em 2011, quando, semanalmente, por meio do Projeto *Escreleituras*, trabalhei com crianças da Escola Municipal Andre Zênere. O projeto *Escreleituras* será tematizado especialmente no último tomo desta pesquisa.

2.1 ESCOLA: DISPOSITIVO DISCIPLINAR

2.1.1 Distribuição dos Corpos

Determinados saberes são tidos como necessários à formação dos indivíduos nas sociedades ocidentais: Matemática, Ciências Naturais, História, Línguas, entre outros. Por essa razão, caberá a determinados aparatos institucionais ministrarem adequadamente tais conteúdos: essas instituições são as escolas.²⁸

Por si só, as escolas não conseguem integrar a coletividade social ao seu espaço. Elas contam com outro dispositivo que se encarrega de tal missão, a saber, o jurídico que, através do direito, encaminha os pequenos para essas instituições “[...] separando-os do resto da sociedade, a fim de melhor envolvê-los ou anexá-los nas relações de poder e saber.” (DEACON, 2006, p. 179)²⁹. Essas instituições possuem os espaços projetados para ministrar os conteúdos de forma ordenada e, para tal dá-se uma atenção a cada criança, pois o poder, conforme abordado no capítulo anterior, individualiza as pessoas. Sendo assim, cada aluno é posto em determinado local dessas instituições, no qual lhes são lecionados os saberes escolares.

Levando-se em consideração os estudos de Foucault (2007), mostra-se que os espaços calculados dos dispositivos disciplinares, sobretudo a escola, foram elaborados sob duas perspectivas: a de quadriculamento em que se insere cada aprendiz em um devido lugar; e a de localizações funcionais, pelo qual os lugares são determinados na forma de conveniência, o que permite movimentar o pupilo de acordo com sua utilidade nessas instituições. Mas poder-se-ia indagar: como tal distribuição funciona nas escolas? Como essas instituições distribuem os indivíduos em seu interior, sendo que, ao mesmo tempo em que os fixam, permitem o seus constantes movimentos? Ora, num primeiro momento, esses dois princípios soam como contraditórios, pois, aparentemente, ambos se anulam.

²⁸ Atualmente, em alguns países da Europa, há instituições que funcionam sob o título de colégio, que oferecem educação de ensino secundário. No Brasil, há instituições de ensino fundamental e médio que funcionam tanto sob o título de colégio, quanto de escolas. Na LDB (Leis de Diretrizes e Bases), esses aparatos de educação são referidos como escolas, e não como colégios.

²⁹ (Tradução nossa). A partir disso, os indivíduos dessas coletividades, uma vez sequestrados para o interior das escolas, passam a ser alunos.

Observando-se o funcionamento das escolas paranaenses Andre Zênere e Hipólyta Nunes, encontram-se práticas que permitem responder as questões. Nessas instituições, os alunos são distribuídos, conforme a lei, em etapas denominadas anos. Para cada ano, um local é reservado para o ensino de saberes: ambas as instituições têm tais espaços definidos, as salas de aula. Em cada sala, os aprendizes têm posições fixas, determinadas pelos mestres: cada um tem a carteira em frente ao seu assento e, nesse espaço cada corpo permanece até segunda ordem. Na escola guarapuavana, há de cinco a sete fileiras únicas desses segmentos. Já na escola de Toledo existem cerca de quatro fileiras duplas. Em uma das salas da escola Andre Zênere, os escolares, sentados em duplas, ajudam uns aos outros nas lições e, de acordo com seus rendimentos, esses podem ser deslocados de lugar, ou seja, se a dupla de estudantes, apresenta dificuldades nas lições, a professora forma outro par que tenha facilidade para que cada um desses sente-se ao lado do outro que precisa de maior auxílio.

Não apenas devido à lição, mas quanto aos comportamentos que exigem maior vigilância também os fazem deslocar-se de um lugar a outro nas salas de aula: na escola Hipólyta Nunes, por exemplo, alunos que se portam inadequadamente com maior frequência, são postos em carteiras próximas a da professora. Nos dois casos, os alunos são identificados de acordo com as posições (de saber, de rendimento, de comportamento) que ocupam nas salas.

Foucault também mostra essa perspectiva quando analisa os colégios jesuítas do século XVIII. Nesses aparatos, cada indivíduo se definia pelo lugar em que ocupava. Inicialmente, as classes que, inclusive, podiam chegar à lotação de até trezentos alunos, eram fragmentadas em grupos de dez aprendizes e cada dezena era colocada num campo:

A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria. (FOUCAULT, 2007, p. 125).

Aos poucos, esses colégios passam a ter como meta os aspectos individuais de cada aluno e, devido a isso, as salas de aula são organizadas de outra forma. Passa-se a distribuir os aprendizes em posições planejadas que permitem ao mestre vigiar os gestos de cada pupilo e, assim, a sala de aula passa a ser disposta em forma de fileiras: ora, o professor, em pé, de frente para os alunos alinhados, tem grande visibilidade sobre o que cada um faz com seus gestos e, por permitir melhor observação dos assujeitados, esse *layout* não se limita à sala de

aula, mas perpassa toda a instituição. Passa-se a distribuir os aprendizes em fileiras também nos corredores, nos refeitórios, nos pátios.

Distribuir os alunos em fileiras não significa colocá-los aleatoriamente em qualquer local da fila, muito pelo contrário. Inserem-se os aprendizes nas posições de acordo com sua utilidade nessas instituições. Sua inserção nesse espaço é:

[...] atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Como observa Jardim (2006, p. 106), significa que os alunos “[...] se definem pelo lugar que ocupam, pela posição nas filas”.

O alinhamento obrigatório no colégio jesuíta, seja por desempenho ou comportamento, permite a mobilidade do aluno em certas posições na fila. Em determinado momento, pela boa performance nas lições, ocupará certo local. Já o baixo rendimento o posicionará noutra parte, ou seja, “[...] ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades outras, devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.” (FOUCAULT, 2007, p. 126). Assim, os alunos são premiados conforme o desempenho e isso é o que permite classificar cada um por seu nível de aprendizado, avanços ou retrocessos.

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida, os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Assim como os colégios jesuítas, mas em modalidades diferentes, as escolas paranaenses apontadas funcionam nessa modalidade de fixação e deslocamento dos corpos de acordo com sua utilidade: no caso do bom desempenho na realização das lições, os indivíduos são movidos para a posição ao lado daquele que apresenta dificuldades. Tendo comportamento inadequado, o estudante é removido para posições muito próximas da professora que o vigiará. Se os mestres posicionam os estudantes de acordo com sua utilidade,

seu modo de ser, significa que esses exercem ações sobre as dos alunos, o que se configura como relação de poder. As suas ações se pautam em torno do que é ensinado, ou seja, dos conteúdos e modos de conduta. Os professores exercem o poder de vigilância o que acarreta, conseqüentemente, duas formas de controle sobre os aprendizes: tanto o individual (o mestre sabe se o aluno está respondendo às imposições que lhe são instituídas pela posição que ocupa nas fileiras) quanto a coletiva.

Percebe-se que o espaço organizado em fileiras – tanto nas escolas como no arquétipo trazido por Foucault – permite classificações funcionais. Esses lugares que fixam e consentem certas mobilidades, individualizam os alunos e visam a sua obediência. Verifica-se também que, por essas constatações feitas, a escola atua enquanto um dispositivo disciplinar, no âmbito da distribuição dos corpos.

Mas não apenas as posições em filas, a inserção de alguns alunos fora delas, também se caracterizar como modo de ser dos estudantes. Nas escolas paranaenses, os alunos que se comportam mal no horário de intervalo, são postos de castigo num banco perto das secretarias. Na escola de Guarapuava, por exemplo, há outro modo, ainda, de inserção que diz sobre os indivíduos que a ocupam: quando as crianças dessa instituição são identificadas com problemas de aprendizado, sob laudo médico, são deslocadas a uma sala intitulada sala de recursos: lá há pedagogos que, a partir desses diagnósticos, trabalham visando corrigir os problemas de aprendizado. Tanto a sala de recursos, como os bancos dos castigos, são posições que mostram a condição do indivíduo nessas escolas.

2.1.2 Controlar as Atividades e Horários

Os alunos são controlados quanto ao espaço e ao tempo. As escolas fragmentam o tempo dos aprendizes e atribuem a cada uma dessas parcelas determinadas atividades que deverão ser cumpridas. A escola mútua analisada por Foucault apresenta essa ideia. Nela, o horário dos escolares eram controlados da seguinte maneira: sete minutos entre a entrada do monitor e a chamada, quatro minutos para chamada, quatro minutos entre esta e a entrada das crianças na sala de aula, oito minutos entre a primeira lousa e o ditado³⁰.

Na escola elementar, também analisada pelo pensador francês, não era diferente:

³⁰ Ver: FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 130.

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem. (FOUCAULT, 2007, p. 128).

A partir disso, pode-se perguntar: qual objetivo desse controle de horários nas escolas? Nos dispositivos investidos pela disciplina parte-se de que quanto mais o tempo for desarticulado sob um olhar que o controla, mais eficaz será a execução das atividades, o que pode ser percebido nas formas de organização das escolas Hipólyta Nunes e Andre Zênere: nos quartos anos, ensina-se, para os alunos, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Informática³¹. Dessa forma, se as crianças devem permanecer nas escolas durante quatro horas por dia, esse tempo será fragmentado em aulas e, em cada uma delas, trabalha-se certo conteúdo: todas as crianças laboram sobre o mesmo saber, ao mesmo tempo. Ao visar esse pragmatismo, essa técnica permite um duplo benefício para as escolas: além de os escolares encontrarem-se sempre realizando determinada atividade, os professores que se encarregam da vigilância conseguem identificar, com precisão, as falhas dos pupilos no cumprimento de selecionado exercício e, quando constatadas, aplica-se aos aprendizes medidas que corrigem os erros. Trata-se de um tempo que “[...] é usado para a intensificação e condensação de atividades rumo à aprendizagem.” (JARDIM, 2006, p. 106)³².

Percebe-se que, ao trabalhar os horários no aspecto pragmático do cumprimento das tarefas, a escola atua enquanto um dispositivo disciplinar também no que se refere ao controle das atividades.

2.1.3 Saberes Gradativos

Na escola são impostas, aos alunos de determinada faixa etária, certas atividades que os indivíduos do corpo pedagógico esperam que esses alcancem êxito ao executá-las. Dessa forma, se os aprendizes obtiverem uma nota satisfatória no cumprimento de determinado

³¹ Na instituição de Guarapuava há, também, a disciplina de Ensino religioso.

³² “Colocando em ‘série’ as atividades na escola [...] permite-se [...] ‘todo um investimento de duração para o poder’, [e assim] o horário disciplinar é elaborado para o tempo de aprendizagem destinado a um saber, ao qual a criança se sujeita [...].” (FILLOUX, 1992, p. 116). (Tradução nossa).

exercício, são levados a aprender e executar outras atividades com maior grau de dificuldade. As atividades se tornam mais complexas, à medida que os alunos ascendem de nível. Significa que as lições lhes são ensinadas de forma gradativa. Nas palavras de Foucault, impõe-se “[...] aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas.” (FOUCAULT, 2007, p. 136).

Foucault apresenta o modelo da sugestão que se havia nas escolas do século XVIII, quanto ao ensino de leitura que se dava em níveis. Propõe-se

[...] que o aprendizado da leitura fosse dividido em sete níveis: o primeiro para os que aprendem a conhecer as letras, o segundo para os que aprendem a soletrar, o terceiro para os que aprendem a juntar as sílabas, para formar palavras, o quarto para os que lêem o latim por frase ou de pontuação em pontuação, o quinto para os que começam a ler o francês, o sexto para os mais capazes na leitura, o sétimo para os que lêem os manuscritos. (FOUCAULT, 2007, p. 135).

Nas escolas Hipólita Nunes e Andre Zênere, há organização do ensino em níveis crescentes de complexidade. As crianças de 3 a 4 anos, estudantes da denominada Educação Infantil, são ensinadas a laborar gestos simples, como por exemplo, trabalhar com massa de modelar, o que, segundo saberes médicos e pedagógicos, desenvolve a capacidade motora de coordenação das mãos para pegar no lápis. Nesse mesmo período as professoras lhes mostram a maneira correta de pegar o lápis para assim aprenderem a colorir – em atividades de pintar, preenchendo figuras geométricas e outros desenhos – e a ensaiarem seus primeiros rabiscos de forma a desenhar. Essa forma é o que leva a um segundo passo, a saber, combinar esses gestos aprendidos para os conteúdos que lhes serão ensinados no primeiro ano, o que pode ser observado no ensino de matemática e português. Sabendo manipular o lápis, mas ainda não com perfeição, alunos aprendem a desenhar as letras do alfabeto procurando escrevê-las nos limites das linhas das folhas dos cadernos; em seguida, as unem para formar sílabas. Já no ensino de matemática, desenham os números e aprendem cálculos de adição e subtração. Em cada disciplina, as crianças são avaliadas pelas professoras e, ao demonstrarem êxito, passam ao próximo nível (segundo ano). Dessa vez, na disciplina de português são ensinadas as primeiras regras gramaticais e em matemática, cálculos mais complexos como multiplicação e divisão. Nesse ano escolar os alunos serão avaliados novamente para determinar se estão aptos ou não a seguir para o próximo ano, e assim por diante.

Pelo modelo exposto, pode-se fazer duas constatações. O fato de ensinar saberes de forma gradativa nas escolas é coerente com o evento de inserir uma criança numa determinada série: coloca-se uma, por exemplo, de 6 anos no primeiro ano do ensino

fundamental no qual lhe serão ensinadas certas operações básicas matemáticas, requisitos necessários para os saberes a serem lecionados no segundo ano. Nota-se, também, a administração do tempo dos indivíduos nas escolas, pelo fato de aprender saberes em séries – com 4 anos aprende-se o saber 1, com seis o 2, com sete, o 3, até o final do processo escolar.

Percebe-se que ao atribuir atividades de forma gradativa, para que o aprendiz obtenha êxito no ensino final, a escola organiza as gêneses, aspecto esse no qual cada “[...] patamar na combinatória dos elementos deve-se inserir numa grande série temporal, que é ao mesmo tempo uma marcha natural do espírito e um código para os processos educativos.” (FOUCAULT, 2007, p. 135)³³.

2.1.4 Harmonização Entre Tempo e Funções

Durante os séculos XVII e XVIII, houve uma modificação na forma de ensinar saberes nas escolas. Modificação que serviu como manobra para contornar certo problema que essas instituições enfrentavam: a escassez do tempo.

A dificuldade que as escolas enfrentavam nesse período, referente ao tempo, consistia no fato de haver grande número de estudantes e pouco tempo destinado ao ensino. Nela, “[...] os alunos [...] estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 106).

Buscou-se superar o problema da aglomeração por meio da ordenação espacial, como já abordado, mas agora, remete-se ao tempo. Ora, a técnica do controle das atividades ou da gênese, não atende de forma adequada, pois ela visa a eficiência das execuções dos exercícios e o aprendizado graduado. É claro que, para o controle das atividades e para a gênese, o tempo deve ser organizado, mas para tal problema requer-se outro modo de análise.

As escolas encontraram a solução para tal problemática o que muda sua forma de ensino, ajustando o tempo dos aprendizes para melhor aproveitá-lo e, se observar o caso da escola mútua, analisada por Foucault, encontra-se o exercício dessa técnica. Nessa instituição, aplicam-se tarefas de acordo com os níveis dos escolares: aos mais velhos são incumbidos os

³³ “O tempo decomposto e recomposto em função das atividades precisa ser finalizado, deve orientar-se para um ponto terminal e preciso, assumindo a forma de um tempo evolutivo.” (FONSECA, 2002, p. 175).

deveres de vigiar, controlar as execuções de trabalhos e, também, ensinar o restante da turma³⁴.

Assim, se durante a aula o professor atendesse aprendiz por aprendiz, cada qual teria um tempo pequeno destinado para si e no restante tempo, poderia encontrar-se desocupado, improdutivo, e as consequências poderiam, também, acarretar efeitos de contrapoder. Mas com essa técnica, todos mantêm-se sempre ocupados, seja ensinando (como os mais velhos) ou aprendendo (tal como o restante da turma), o que significa que todos, ao encontrarem-se ocupados, são integrados na relação de poder.

Portanto, a escola ajusta o tempo dos escolares por sua ocupação em virtude do ensino, ou melhor, como consta na própria análise de Foucault, a “[...] escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.” (FOUCAULT, 2007, p. 140).

Nas escolas paranaenses também se observa tal perspectiva. No caso de Toledo, parte disso foi apresentado no item da distribuição dos corpos: o fato de colocar alunos com bons rendimentos ao lado daqueles que não possuem semelhante performance, para auxiliá-los nas lições, é um exemplo disso: harmoniza-se aí as funções dos pequenos para que os saberes ministrados sejam melhor aproveitados.

Na instituição de Guarapuava, também é utilizada a técnica de unir as funções de alunos para o melhor aproveitamento: tal técnica, inclusive, é usada por algumas professoras da escola Andre Zênere. A professora seleciona aprendizes para auxiliarem-na no processo de ensino: um aluno é escolhido para distribuir material que será empregado para a aula: geralmente, essa ocupação é atribuída para os de comportamento mais intolerante, justamente para estimulá-los a se comportar melhor. São escolhidas, também, crianças para auxiliarem nas manipulações de programas de computadores, para ensinar os que não sabem, para marcar as faltas dos demais, entre outras atividades.

Ao combinar cada aprendiz por sua funcionalidade, a escola atua enquanto um dispositivo disciplinar na esfera da composição de forças. Ora, essa técnica nada mais é que a harmonia de uma funcionalidade com outra em prol de um objetivo de um dispositivo, mas, para melhor compreensão, exemplifica-se tal ideia a partir da seguinte situação hipotética: imagina-se que a escola, por meio do mestre, estabelece o objetivo de instruir seus alunos em uma das operações básicas da matemática, a adição. O professor seleciona alguns escolares

³⁴ Para mais detalhes sobre o ajustamento do tempo, ver a terceira parte do livro *Vigiar e punir*.

que ajudarão o restante da classe no aprendizado desse saber. Ele recrutará outros que marquem as falhas do restante da classe identificadas pelos monitores. Isso significa que as diferentes funcionalidades de cada indivíduo na escola, como nesse exemplo, dos que anotam e dos que auxiliam, serão combinadas para o objetivo escolar, nesse caso, o ensino do saber matemático da adição. É por essa perspectiva que a escola atua na composição das forças.

Nas escolas compõem-se forças, mas não se disse o que se utiliza para tal. Se o professor diz ao aluno, “faça essa função, impeça aquele de fazer tal coisa”, ele regressa ao momento do problema da escassez de tempo. Para evitar isso, nas escolas, utiliza-se de uma tática muito simples em que se ensina, primeiramente, esquemas de comandos por sinais, para que, quando emitidos, os alunos respondam prontamente ao comportamento que se requer.

Nas escolas paranaenses, por exemplo, é ensinado às crianças que, quando soa a sirene no momento em que estão organizados em filas nos pátios, significa que está na hora de as professoras virem buscá-las e conduzi-las até as salas de aula³⁵. Esse som é emitido também outras vezes durante as aulas, mas, em cada horário, significará que certos afazeres se iniciam e se encerram: o de início de intervalo (na instituição de Guarapuava, por exemplo, as professoras da “Educação infantil” formam duas filas, sendo uma para meninos e outra para meninas que receberão seus lanches, se sentarão no palco do pátio e se alimentarão), de seu término (no qual formam-se as filas novamente no pátio para o recolhimento das turmas) e de final do expediente.

A sirene de início e reinício das atividades significa que os alunos são recolhidos nas salas e devem se colocar em seus lugares. A partir disso, o professor diz: “Peguem os cadernos de matemática. Vamos continuar a fazer os exercícios da aula passada”. Nesse momento, as crianças com funções já designadas, seja para marcar faltas ou auxiliar os demais, entre outras funções, começam a agir: o sinal dentro de sala de aula será a voz do professor.

Foucault aponta em *Vigiar e punir*, outro esquema de sinais que são emitidos dentro das salas de aula, nas escolas do início da modernidade:

Entrem em seus bancos. À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... **Pegar-lousas**, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão

³⁵ Essa perspectiva funciona, também, na técnica de distribuição de corpos. Os alunos não chegam nessas instituições e se dirigem à sala de aula. Eles formam filas nos pátios e cada uma delas corresponde a de sua turma. Assim, os professores assumem o comando das filas e os levam para as salas. Significa que a organização dos corpos não se limita à repartição em salas de aula, em carteiras, pois, em todos os lugares se apresenta essa organização: na entrada, no momento das refeições, nas trocas de um ambiente a outro do espaço escolar.

direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra **lousas**, eles a soltam e a colocam sobre a mesa. (FOUCAULT, 2007, p. 141). [grifos no original].

O aluno adestrado ao esquema de sinais, responde prontamente a certo estímulo, dando velocidade ao cumprimento de atividades como: “bato três palmas, os vigias se levantam e cumprem suas atividades, e os demais escrevem”. Nota-se que esse sistema de sinais, não somente organiza os alunos por sua funcionalidade, mas também, auxilia no controle das atividades.

Cabe lembrar que nas escolas, mediante os modelos mencionados adestram-se os alunos a responder certos sinais; ajustam-se seus tempos atribuindo a eles uma função. Ao emitir determinado comando, cada aprendiz se encarregará de seu dever. Todas as crianças encontram-se ocupadas cumprindo seus deveres, com isso aumenta-se os efeitos de poder o que, conseqüentemente, integra todos a essa teia de relações. Resolve-se o problema da escassez de tempo o que ajuda a evitar formas de contrapoder.

2.1.5 A Vigilância Escolar

A partir das análises do funcionamento das escolas relativo à distribuição dos alunos, do controle das atividades, da organização da gênese e do ajuste do tempo, pode-se fazer uma afirmação: essas táticas, obrigatoriamente, complementam-se. Um dispositivo de saber-poder como as escolas – como até agora está se mostrando –, não pode funcionar enquanto tal, se não houver um espaço organizado e protegido para o exercício de poder pelo qual se ensina saberes de forma gradativa. Esse espaço de nada serve se não contar com táticas que sujeitam os alunos como o controle dos horários e o ajustamento do tempo. As técnicas de sujeição somente funcionam pelo fato de apoiarem umas às outras e pela organização do espaço que as tornam possíveis. Em suma, a união desses elementos permite o exercício de poder na escola.

Ora, mas em que consiste esse exercício de poder escolar e de que forma se exerce? Pois bem, ao longo do desenvolvimento dessa investigação, aos poucos, começa-se a tratar dessa questão. Parte dela pode ser respondida da seguinte forma: exerce-se poder nas escolas por meio da vigilância hierárquica, por um sistema policial.

Essa prática de polícia consiste numa forma de observar, ou seja, buscar-se-á colocar à luz os indivíduos a serem monitorados.

Dessa forma, a quem é exercido o poder nas escolas, ou seja, quais indivíduos devem ser colocados no campo da visibilidade? Nas análises de Filloux, constata-se que o sistema de polícia “[...] nesse complexo disciplinar [...] coloca o aluno sobre o olhar do mestre que o obriga [a cumprir determinadas exigências] através do ‘jogo de observação’” (1992, p. 16), ou seja, o professor exerce o poder sobre o aluno que se submete. Entende-se que esse estudioso da educação, a partir dos escritos foucaultianos, aponta somente uma parcela da resposta, pois a relação de poder na escola não se resume aos mestres e aprendizes. Também ocupam as escolas, inspetores, diretores, subdiretores, entre outros, que também preenchem essa instituição e se é assim, todos estão necessariamente integrados à relação de poder. Complementar-se-á esse pensamento ao final desse item, pois, primeiramente, deve-se responder a uma indagação: de que modo funciona a prática da vigilância escolar? As características da escola militar, analisadas pelo filósofo francês, mostram como se configura essa técnica. Nessa instituição, ordenava-se que

[...] cada dezena de alunos tivesse um oficial à direita e à esquerda; [os alunos aí ficavam trancados durante toda a noite; e Pâris insistira para que fosse envidraçada] a parede de cada quarto do lado do corredor desde a altura de apoio até um ou dois pés do teto. Além disso, a vista dessas vidraças só pode ser agradável, ousamos dizer que é útil sob vários pontos de vista, sem falar das razões de disciplina que podem determinar essa disposição. (FOUCAULT, 2007, p. 145).

E não era somente isso. Inspetores vigiavam os grupos que se formavam às mesas, nos refeitórios, instalavam-se latrinas com meia porta para que se visse a cabeça e as pernas dos alunos. Torna-se evidente que o sistema de quadriculamento funciona de modo cada vez mais detalhado e permite o policiamento dos detalhes individuais de cada estudante. Percebe-se, mais uma vez, a importância do planejamento do prédio escolar. Este necessita ser bem calculado para permitir o cumprimento da fiscalização.³⁶

A vigilância, contudo, não se reduz a configuração arquitetônica do prédio. Além de visar a observação recíproca e hierarquizada, essa fiscalização se infiltra nas práticas pedagógicas e atua em duas perspectivas, no “[...] ensino propriamente dito [e na] aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica.” (FOUCAULT, 2007, p. 148), e tais constatações podem ser observadas na escola Hipólita Nunes. Por receber grande número de crianças em cada sala de aula, conforme se observa no diário de classe de uma das professoras, ela seleciona dois escolares: um, geralmente, dos mais indisciplinados, para

³⁶ O sistema de quadriculamento necessita de “[...] uma arquitetura a qual se integra na ‘relação pedagógica’, permitindo uma indiscrição a todo tempo.” (FILLOUX, 1992, p. 116).

auxiliá-la de forma a conferir a chamada, distribuir materiais de aula, marcar na caderneta quem não se comporta adequadamente e outro que vigie a turma, além de ajudá-los nos ensinamentos das lições. Dessa forma, percebe-se que “[...] a função de fiscalização, agora, são quase todas duplicadas por um papel pedagógico.” (FOUCAULT, 2007, p. 147), ou seja, não se trata de uma fiscalização que se limita apenas a identificar quem faz ou não a lição, ou quem não está cumprindo o que deve. Esse monitoramento consiste numa tática que auxilia as práticas de ensino. Os alunos monitores da classe ajudam a professora no ensino, fiscalizando os demais, instruindo-os a cumprirem seus deveres, entretanto, tais monitores também estão submetidos a outros olhares.

Sendo assim, percebe-se que todos estão sob constante vigilância e, por meio dessa constatação, é permitido completar o pensamento sobre o porquê de considerar incompleta a argumentação de Filloux, quando remete o poder de vigilância na esfera professor-aluno.

As hierarquias são constituídas pela organização disciplinar que permitem a um indivíduo vigiar o outro. Sendo assim, o professor não é o ponto máximo na hierarquia: ele vigia seus fiscais que monitoram os alunos, entretanto, esse mestre é vigiado por inspetores, estes por diretores, estes últimos pela sociedade. É o caso do *Panopticon* em que todos estão sujeitos à vigilância de uma forma ou de outra, e nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola é uma instituição panóptica.

2.1.6 Castigar Para Normatizar

Esse momento é propício para responder parte da indagação que se ergueu no tomo anterior, qual seja, em que consiste esse exercício de poder nas escolas? Trata-se do poder normatizador. Nas escolas, há normas determinadas pré-estabelecidas as quais devem ser atendidas pelos indivíduos que a ocupam.

A normatização nessas instituições pode ser apreciada das seguintes maneiras: as escolas funcionam como se fossem um pequeno tribunal, elas possuem regras internas que visam punir os indivíduos que não respondem a seus objetivos. Ela funciona como uma máquina que reprime em múltiplos aspectos

[...] toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do

corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2007, p. 149).

Mas deve-se tomar cuidado, pois é um grande equívoco afirmar que a punição escolar limita-se ao castigo por faltas, já que ela tem um caráter muito mais profundo: a meta dessa técnica consiste em evitar que os aprendizes portem-se de forma inadequada à norma escolar.

A aplicação de exercícios multiplicados e intensificados tais como a prática da escrita repetitiva que as escolas do século XVIII utilizavam, como apresenta Foucault é um exemplo dessa penalidade. Nessas instituições o “[...] castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, [...]; [permite] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos.” (FOUCAULT, 2007, p. 150). Na escola Hipólita Nunes há o funcionamento, em alguns casos, de uma técnica similar: quando um aprendiz escreve palavras erradas nas redações que confeccionam, são levados a escrevê-las outras vezes do modo correto, para que, da próxima vez, haja o acerto. Nos ensaios para apresentações que visam homenagear os pais, mães, ou para desfiles cívicos, são estipulados coreografias com movimentos uniformes. Os erros dos alunos são apontados no momento, e, na sequência, se mostra como o gesto deve ser executado. As crianças que se equivocam, repetem algumas vezes até acertá-lo para, assim, fazer do modo correto.

Resumindo, nas escolas, a punição não se limita em repreender quanto a certa regra desrespeitada, mas sim, tornar o aluno correspondente aos métodos institucionais. Por tanto, castigar equivale a exercitar.

Nesses aspectos, pode-se observar que essa forma de sanção é executada em duas vertentes: a primeira, como já abordado, é o castigo. Já a segunda, refere-se a formas de gratificação. O uso da primeira técnica pode acarretar na revolta do pupilo, o qual carrega consigo a potência de se configurar como efeito de contrapoder, o que um dispositivo disciplinar busca evitar e, por isso, os professores devem evitar punições sempre que possível. Assim, devem eles: “[...] procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de serem recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos.” (FOUCAULT, 2007, p. 150).

De que forma se motivam os escolares? Há, segundo Foucault, o que se repete nas instituições paranaenses, um sistema de *score*. Nele se pontua os bons feitos do aprendiz e despontua o inverso: por exemplo, se o aluno entrega a lição, recebe um ponto. Se ele se encontra-se em silêncio e cumpre seus deveres, receberá outro, totalizando dois pontos, *score*

que lhe dá determinados privilégios. Agora, se cometeu uma falta, dependendo da penalidade, perde um ponto. O aprendiz não tem mais a pontuação que lhe dava determinado privilégio e sofre castigos para compensar a penalidade cometida. Tal sanção se configura como tática de corrigir a má postura do aluno, além de ser uma maneira de ele recuperar a regalia perdida.

A instituição de ensino cristã, analisada por Foucault, funciona nessa perspectiva:

Um escolar, por exemplo, terá por castigo quatro ou cinco perguntas do catecismo para copiar; ele poderá se libertar dessa penitência mediante alguns pontos de privilégios; o mestre anotará o número para cada pergunta... Valendo os privilégios um número determinado de pontos, o mestre tem também outros de menor valor, que servirão como que de troco para os primeiros. Uma criança, por exemplo, terá um castigo de que se poderá redimir com seis pontos; tem um privilégio de dez; apresenta-o ao mestre que lhe devolve quatro pontos; e assim outros. (FOUCAULT, 2007, p. 151).

Nas observações das escolas Hipólita Nunes e Andre Zênere, percebe-se um esquema parecido quanto à norma para obter bom desempenho. Na primeira escola aos alunos que obtiveram quantidade de pontos que os classifica como indivíduos que aprenderam, permite-se que a cada final de aula, leiam historinhas que gostem. Já aqueles que se situam no ponto oposto, nesse mesmo tempo, executam as lições nas quais não foram bem sucedidos. A segunda escola também utiliza essa técnica. Nos horários das aulas reservadas para a confecção de desenhos, recortes, pinturas, os alunos que tiveram notas baixas perdem esse momento mais descontraído³⁷ para se recuperar e voltar à norma. Em ambos os casos, as crianças perceberão que, se obtiverem más notas, se estiverem fora das normas, são levados a fazer exercícios e somente poderão desfrutar das outras atividades se conseguirem recuperar-se.

Ao analisar essa técnica de incitação e castigo nas escolas, pode-se fazer as seguintes afirmações: as posturas dos alunos são enquadradas em duas categorias: boa ou má; a partir desse enquadramento, pode-se, evidenciar saberes sobre eles, ou seja, conhecer o bom e o mau aprendiz. Não há tendência para excluir os alunos que sofrem sanções, ou mesmo a cristalizá-los na categoria má. Percebe-se que, ao receber a punição corretiva, ao mesmo tempo em que essas crianças visam desfrutar de atividades descontraídas, elas acabam por entrar no normatismo escolar. Esse normatismo é posto como uma média que se torna modelo, ao qual se deve corresponder. A partir dessa média, consegue-se comparar o

³⁷ Diz-se descontraído pelo fato de que as atividades, mesmo que crianças as considerem prazerosas, são utilizadas para complementar outras técnicas de poder. A leitura de historinhas colabora para o rendimento das aulas de Português, as atividades de recorte, colagem e desenho colaboram para o desenvolvimento motor dos pequenos.

rendimento dos aprendizes e, quando esse é rotulado como insuficiente, recebe as sanções que visam corrigi-lo.

Em suma: os castigos são formas de exercitar os alunos a corresponderem às normas escolares.

Mas se pode perguntar: o professor, o diretor, o inspetor também são normatizados? Eles também compõem a instituição escolar. Ora, Foucault não dedicou um estudo específico sobre a educação, mas mesmo assim, pode-se responder tal indagação. Se esse poder normatizador se exerce pela vigilância hierárquica, e todos são monitorados, logo, eles também o são. Mas não apenas na ordem da hierarquia, pois, os estudantes também podem monitorar seus superiores: ora se um professor apresentar comportamentos estranhos, os alunos podem denunciá-lo ao diretor. Se o diretor tiver uma conduta atípica e os alunos ou os demais integrantes da instituição escolar identificarem, podem denunciá-lo a outras pessoas da escola (e até fora dela). Quer-se dizer com isso que todos os indivíduos que preenchem o espaço disciplinar terão determinadas funções e o seu não cumprimento pode acarretar em sanções: o pessoal da cozinha, da secretaria, da faxina, do corpo pedagógico, todos têm funções que devem ser executadas e são alvo de denúncia se não o fizerem, bem como se não apontarem os indivíduos que faltam com suas atividades. Para esses, as escolas também estabelecem normas. Eles também podem ser castigados. No caso dos professores, por exemplo, que não ensinam corretamente, ou que se portam mal, recebem, castigos como cursos de reciclagem que servem para corrigi-los para desempenhar seu dever, conforme a instituição impõe.

Mais uma vez, percebe-se que o poder não é instrumento de posse.

2.1.7 Exames

Observa que a organização das escolas possibilita posições hierárquicas para o exercício de poder, contudo, o poder não é instrumento de posse. Como disse Foucault, a organização do poder acaba por dar um chefe, e, conforme se passa pelos dispositivos, pode-se tanto exercê-lo como, também, sofrer seu exercício. Por meio das relações de poder, os indivíduos que o exercem pela vigilância hierárquica nas escolas punem os sujeitados para corrigi-los e normatizá-los.

A partir dessas constatações, deve-se fazer um questionamento: qual o instrumento utilizado nas escolas que permitem identificar aspectos negativos para, assim, castigá-los e corrigi-los? Ora chega-se aí a uma perspectiva que une a técnica de penalizar para normatizar e a vigilância hierárquica: trata-se da técnica de exame, que “[...] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objeto e a objetivação dos que a sujeitam.” (FOUCAULT, 2007, p. 154).

Os exames são formas de inspeção que permitem comparar um aluno com a média geral e, para exemplificar como funciona essa técnica, recorre-se a seguinte situação hipotética na qual se supõe que, na escola, leciona-se o saber Z. Nessa instituição não se limita apenas em ensinar, mas deve comprovar se, realmente, o aluno aprendeu e, para que se evidencie tal propósito, utiliza-se a técnica do exame. Pois bem, supõe-se que essa forma de exame, é ritualizada na forma de questionário, cuja pontuação é de 10 para nota máxima e 0 para a mínima. Assim é estabelecido que o estudante realmente aprendeu o conhecimento Z se, nesse questionário, obtiver uma nota superior ou igual a 5, ou seja, se obtiver um *score* de 5 a 10, ele estará no padrão da norma pelo fato de enquadrar-se em médias superiores ou igual à nota mínima exigida. Já se o aprendiz obtiver uma pontuação entre 0 e 4, significa que ele não correspondeu à média escolar para esse saber Z. Nas escolas paranaenses funciona esse instrumento de exame: para as disciplinas formais, dependendo da turma, são ministradas provas tradicionais (contendo perguntas e exigindo respostas escritas), trabalhos de casa (como as provas, mas que se pode consultar materiais de apoio), chamada oral (perguntas que exigem respostas dialogadas), entre outros e, para tais disciplinas, estipula-se determinada média (valor satisfatório entre 6 e 10).

Esse sistema de avaliação acaba por atuar de dois modos: permite a professora verificar o desempenho do aluno em relação ao conhecimento ensinado e; permite também a mestre edificar saberes sobre o estudante. Por exemplo, após aplicar-se uma prova, constata-se (por ela ser considerada instrumento que arranca, ou que produz certa verdade) que o grau de conhecimento de alguns escolares são insatisfatórios, investigam-se os motivos: as reuniões com pais e mães realizadas nas escolas de Guarapuava e Toledo, são exemplos disso. Dependendo do nível, o corpo pedagógico escolar pode até conduzi-los a outros dispositivos de poder-saber que edificam saberes sobre essas crianças e orientam o corpo docente quanto às formas de disciplinas que sanar as dificuldades.

Percebe-se que o exame diz algo sobre o aluno. Nas palavras de Michel Foucault, é uma “[...] troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre.” (FOUCAULT, 2007, p. 155). Sendo assim, por tais premissas constatam-se as seguintes afirmações: percebe-se que o

ensino e a extração de saberes estão ligados ao exercício de poder. Se as práticas escolares permitem a sujeição dos indivíduos (como na relação dos alunos e professores) e, se é essa forma de subordinação que possibilita ao mestre ensinar e ao aluno aprender, logo, poder e saber se encontram interligados. Com essa forma de inspeção não se trata de fazer brilhar o poder, mas, elaborar saberes sobre aqueles que sofrem seu exercício. Nessa perspectiva, nota-se a utilização da técnica de exame, o instrumento que permite conhecer aquele a quem se deve formar e transmitir saberes.

Percebe-se também que, se pelo exame, conhece-se o aluno, essa prática se configura como técnica de organização de campos comparativos. Por meio do exame, é permitido classificar cada aprendiz e, a partir dele, planejar e estabelecer médias satisfatórias nas quais, os alunos devem se enquadrar.

Para encerrar esta parte, decorrente das análises feitas até aqui, nota-se que as escolas, nos estudos de Foucault e nas paranaenses observadas, se inscrevem nos procedimentos dos dispositivos disciplinares pelos seguintes aspectos: têm espaços calculados para o exercício de poder; nelas, controlam-se as atividades dos alunos com vistas à eficiência dos exercícios; atribuem-se atividades gradativas aos aprendizes; controla-se o tempo dos alunos atribuindo uma funcionalidade para cada pupilo; essas características permitem o exercício de poder da vigilância hierárquica e dos castigos normatizadores que são unidos pelo exame e que, juntos, visam à constituição dos indivíduos recrutados pela escola.

Para explicitar, em poucas palavras, como as escolas funcionam nos aspectos do dispositivo disciplinar, reduzindo-o à formação dos aprendizes³⁸, aponta-se que: elas recebem os alunos em seu espaço calculado para o exercício de poder e, em seguida, os insere em certa posição; adestram-se os estudantes para que eles executem determinadas atividades a partir de certos comandos; dá-se uma funcionalidade a cada aprendiz, durante todo o tempo de aula;

³⁸ Certamente reduz-se esse exemplo em corpo pedagógico-aluno, porque o capítulo seguinte, trata o aspecto da escola no processo de infantilização. Mas como já argumentado, todos os indivíduos da instituição escolar estão inseridos nas relações de poder-saber: um dispositivo disciplinar possui normas pré-estabelecidas e são instrumentos de investimento dos corpos sequestrados por eles. Não se labora somente sobre as crianças, mas também sobre os adultos da instituição. No caso dos professores, por exemplo, em relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que aponta o nível do ensino dos alunos das escolas, quando uma instituição recebe nota ruim, significa que o ensino não anda bem, e os mestres podem sofrer sanções como cursos de reciclagens entre outros castigos corretivos. Nesse caso, o exame dos aprendizes é o exame dos professores. Portanto, os professores também são castigados e gratificados (se seus alunos obtiverem boas notas, como por exemplo, prêmio de viagens); são avaliados (por meio do exame dos alunos); são vigiados. Assim como os aprendizes, devem permanecer em determinados locais (nas salas de aula); têm seus tempos e atividades controlados (hora para ensinar Português, Geografia, hora para preparar aulas); devem ensinar gradativamente. Seus corpos – as funções que desempenham nesse aparato – têm relação com as funções que os corpos dos alunos, bem como de todo pessoal do corpo administrativo para o objetivo estratégico institucional. O dispositivo disciplinar, no caso das escolas analisadas, bem como das que Foucault trata, produzem sujeitos estudantes, professores, bem como secretários, cozinheiros, entre outros que compõem essa instituição.

ensina-se, por meio de uma relação de poder, determinado saber aos alunos de forma gradativa; estipula-se uma média para o pupilo atingir. Ao que corresponde à média, é atribuída a qualidade de normal e o que não corresponde, é intitulado de anormal, entretanto, não se cristaliza o aprendiz nessas duas categorias: ao normal, far-se-á todo um procedimento, para que ele continue dentro da norma. Já para quem não corresponde, cabem-lhe alguns castigos corretivos, para que logo entre na média escolar.

2.2 ESCOLA: UM DISPOSITIVO DE SEGURANÇA

Chega-se ao ponto de maior dificuldade da investigação realizada até aqui, a saber, compreender como as escolas se inscrevem, também, no dispositivo de segurança. A dificuldade está no fato de não haver uma pista tão detalhada quanto à terceira parte do livro *Vigiar e punir*, que apresenta as escolas no aspecto do dispositivo disciplinar. Dessa forma, para que se continue a análise da problemática das escolas circunscritas aos escritos do filósofo francês, para em seguida, investigar as instituições paranaenses, resta mapear em seus próprios estudos o funcionamento dessas instituições enquanto dispositivos de segurança. Para tanto, é preciso compreender um conceito que serve de propedêutica e permite dar prosseguimento a essa investigação: a governamentalidade.

Nas palavras do próprio filósofo:

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência, desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

Segundo Foucault, até o século XVIII, nos tratados sobre a arte de governar, visava-se, a obediência à lei, mas, desse período em diante, a finalidade dessa arte é a população.

Significa que a governamentalidade dá condições de subsistência para a população³⁹ e para tal, ela baseia-se em cálculos estatísticos que propiciam saberes sobre determinado povo⁴⁰. Nota-se que essa arte é investida por aspectos do biopoder que infiltram a estratégia política. Trata-se de uma biopolítica⁴¹.

Para se concretizar, após um levantamento de saberes sobre a população, a governamentalidade perpassará uma série de dispositivos que a auxiliarão no combate de determinados males que assolam certo povo e, dentre os dispositivos, as escolas serão parte imprescindível para o êxito da arte de governar.

2.2.1 A Escola Enquanto Dispositivo de Segurança: o Caso da Sexualidade

O conceito de governamentalidade esclarece o funcionamento das escolas no aspecto do dispositivo de segurança. A arte de governar guarda aspectos do biopoder e tem por meta propiciar condições de subsistência à população. Para que seja concretizada, ela necessita de um dispositivo técnico e, dessa forma, observa-se que uma das empreitadas se dá no âmbito das instituições escolares. As escolas tornam-se, nessa perspectiva, alvos de investimentos biopolíticos que contribuem para a defesa da sociedade. Mas em que sentido? O fato de recrutar crianças e adolescentes para seu interior com o propósito de evitar desordens na sociedade é um exemplo⁴². Uma das formas de desordem que mais interfere diretamente na

³⁹ Neste momento, Foucault acusa como insuficiente as argumentações apresentadas pelo pensador Nicolau Maquiavel e todo tipo de literatura que segue os moldes desse filósofo. Em *O príncipe*, Maquiavel (2001) escreve um tratado sobre o modo de como o príncipe deveria agir para conservar seu reino e, para tal, ele fará uma série de apontamentos, tais como não formar um exército de mercenários que poderia traí-lo, conservar determinados costumes de um povo conquistado, preferir buscar ser amado a ser temido, mas quando necessário ser reconhecido pela sua severidade, entre outros. Foucault diz que tais indicações apontam apenas para que se governe certo território e, na concepção do pensador francês, o que se governa, são os indivíduos e as relações que eles têm com as coisas. Para mais detalhes sobre tais considerações de Foucault a Maquiavel e a literatura que o segue, ver a aula de 1º de fevereiro de 1978, do curso *Segurança, território e população*.

⁴⁰ “A população se converterá, então, no objetivo último do governo: melhorar as condições da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde.” (CASTRO, 2009, p. 335).

⁴¹ “Há que entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. Essa nova forma do poder se ocupará, então: 1) Da proporção de nascimentos, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população [...] 2) Das enfermidades endêmicas [...] 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho. Também, então, dos seguros individuais e coletivos, da aposentadoria. 4) Das relações com o meio geográfico, com o clima. O urbanismo e a ecologia.” (CASTRO, 2009, p. 59-60).

⁴² “As escolas funcionavam principalmente de modo a conter desordens, neutralizar perigos [...] evitar a ignorância, a preguiça e a insubordinação.” (DEACON, 2006, p. 179).

população é o problema da sexualidade infantil – problema sobre o qual Foucault se dedicou⁴³.

Em que consiste esse problema? De que modo as escolas trabalham essa situação? Pois bem, tais questões podem ser respondidas, ao menos, em três momentos: na escola é constituída “[...] uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada.” (FOUCAULT, 1979, p. 232). Essas instituições partem da ideia de que existe uma sexualidade infantil e, por esse motivo, organiza-se seu espaço para melhor observar os pupilos. “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, [...] tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 1988, p. 30). A organização dos espaços escolares deve permitir a vigilância dos alunos para assim educá-los num certo aspecto da sexualidade.

A premissa de que existe essa sexualidade, a necessidade de vigiá-la e a organização espacial das escolas releva três pontos que incluem essas instituições como dispositivos de segurança: a) as escolas recebem crianças que fazem parte de uma população. Seus espaços organizados evitam circulações desenfreadas de males que possam atingir diretamente a população fora e dentro desses aparatos, tais como doenças relacionadas ao sexo (comenta-se uma das formas de combate à doença no terceiro tópico desse capítulo); b) a fragmentação do espaço das escolas: a arquitetura dos pátios, sanitários separados para meninos e meninas, latrinas instaladas a meia porta que propiciam a vigilância dos estudantes, assim como os ritos de educação como as disciplinas ou até mesmo brincadeiras, apontam essa instituição repleta de sexualidade por todos os lados. Nas palavras de Foucault, as “[...] instituições escolares [...] com sua numerosa população, sua hierarquia, organizações espaciais e seu sistema de fiscalização [...] indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados.” (FOUCAULT, 1988, p. 46); c) por ser o espaço das escolas organizado e saturado de sexualidade, não se pode misturar os alunos aleatoriamente. Ao invés disso, eles são inseridos em certos espaços que permitirão a circulação controlada: daí a separação por idade, anos (séries) e turmas⁴⁴. Percebe-se aí que o dispositivo de segurança reativa as funções disciplinares e as ultrapassa.

⁴³ Aqui o foco é o problema da sexualidade, pelo fato de se investigar a atuação da escola enquanto um dispositivo de segurança, nos estudos de Michel Foucault. Outras possibilidades que apontam a escola funcionando sob o aspecto da segurança, apresenta-se no capítulo a seguir.

⁴⁴ “Tornou-se mais justificável, a separação das crianças [...] mais velhas das de idade mais baixa [...] As escolas começaram a desenvolver, em primeiro lugar, espaços funcionalmente diferenciados e, mais tarde, salas de aula separadas. A partir disso, os alunos foram distribuídos espacialmente e em série [...]” (DEACON, 2006, p. 182).

O segundo momento, pode ser delineado do seguinte modo: existe certa tendência em afirmar que o sexo foi calado nas escolas por ser considerado impróprio aos pequenos. Foucault discorda de tal tendência e mostra que nessas instituições, a temática é colocada em discurso a ponto de fazer com que os pupilos falem dela.

Ora, se a sexualidade infantil existe e deve ser vigiada, ela é controlada. E de que forma se controla? Primeiramente, impõe-se certo discurso verdadeiro sobre o sexo e, em seguida, por meio de técnicas específicas, extrai-se dos aprendizes conhecimentos sobre o assunto. No caso da educação sexual da escola experimental, pode-se observar tal procedimento: impõe-se aos alunos determinado discurso limitado, verdadeiro e canônico sobre o sexo e, por meio da técnica de exame, extraem-se os conhecimentos dos aprendizes sobre a temática:

Para mostrar o sucesso da educação sexual ministrada aos alunos [...] Diante do público, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre o mistério do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço nem vergonha. [...] Finalmente foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande traçaram com destreza as guirlandas do discurso e do sexo. (FOUCAULT, 1988, p. 31).

Coloca-se a sexualidade em assunto nas escolas com a intenção de educá-la, entretanto, tal propósito é acompanhado por outra meta, a de evidenciar saberes sobre o sexo das próprias crianças. E por sexo das crianças, o que se percebe? Que elas passam a ser vistas como dotadas de uma sexualidade diferenciada e periférica das dos casais que, de certo modo, foram capturados pelos dispositivos de aliança e de sexualidade e, por isso, é necessário que os aprendizes falem desse tema: trata-se de uma técnica que visa descobrir os mistérios do sexo e, conseqüentemente, edificar saberes sobre ele. E é essa sexualidade periférica que recai exatamente no problema da população exigindo, assim, técnicas biopolíticas – de governamentalidade.

Quanto ao terceiro momento, no século XVIII, perseguia-se o onanismo⁴⁵ “[...] por toda parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana.” (FOUCAULT, 1979, p. 232). Por ser considerada um grande problema, a situação fica mais agravada nos pequenos: “[...] surge um pânico: os jovens se masturbam.”

⁴⁵ O termo “onanismo” é retirado da passagem bíblica de Onan. Quando da morte de seu irmão, a lei da época o obrigava a gerar uma descendência no lugar do irmão. Contrário à lei, Onan espalhou seu sêmen fora do corpo da esposa que lhe haviam atribuído e por isso foi punido com a morte. Desse episódio extraiu-se a palavra “onanismo”, como denominação científica da masturbação, considerada uma prática perversa. (ROUDINESCO, 2008, p. 93).

(FOUCAULT, 1979, p. 146). Ora, as crianças são parte de uma população, ou mais que isso, via-se “[...] a criança como semente das populações futuras.” (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Consegue-se observar a empreitada das escolas nesse problema governamental: as instituições visam erradicar esse suposto mal por meio do exercício de poder do adestramento. Elas educam para impedir que as crianças pratiquem esse prazer considerado um malefício para o futuro da população.

O modo pelo qual esse poder é exercido nas escolas, consiste em um aspecto estranho à primeira vista, pois se erradica esse mal fazendo com que as crianças escondam o prazer como segredo. Ora, se nas escolas visam-se educar e descobrir a sexualidade marginal, por que o poder é exercido dessa forma que aparenta ser um obstáculo aos seus objetivos? Induzem-se as crianças a esconder a prática do onanismo a fim de descobrir o que as leva a praticá-las e quais os efeitos que ela provoca. Essa tática reafirma o argumento de que, nas escolas, busca-se a edificação de saberes sobre o sexo dos pupilos.

As escolas, ao buscarem erradicar a prática do onanismo nas crianças, tornam-se um investimento governamental com o propósito de proteger a população. Se elas são um dos dispositivos investidos por essa arte de governar, outros o serão nessa empreitada. Isso significa que as escolas entram em harmonia com outros dispositivos táticos para a estratégia de educar e conhecer a sexualidade infantil. A partir disso, pode-se perguntar: qual a relação que as escolas possuem com outros dispositivos de poder-saber?

2.2.2 As Relações das Escolas com Outros Dispositivos

As técnicas governamentais que se infiltram nas escolas, a ponto de controlar, fabricar e conhecer a sexualidade infantil, não se limitam a essas instituições: elas perpassam outros dispositivos que auxiliam as escolas nesse objetivo estratégico. A arte de governar une um dispositivo ao outro, fazendo-os complementarem-se, mesmo que cada qual com seu propósito. Retoma-se aqui o problema do onanismo para abordar essa questão. As escolas se integram a uma rede de dispositivos que visa erradicar esse suposto mal e para isso, é utilizada a seguinte estratégia:

[...] foram alertados os pais e educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem

suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia, e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (FOUCAULT, 1988, p. 42-43).

A partir dessa técnica, pode-se descrever a forma que o poder falaria: “a sexualidade periférica, infantil, existe e é perigosa para o futuro da população, portanto, vigiem-na!” “Se a criança apresentar algum comportamento inadequado em relação a isso, a encaminhe às instâncias de correção médica”. “Se esse comportamento não for denunciado, você pedagogo, é suspeito de permitir e fabricar tal mal, uma vez que não vigiou e denunciou as crianças!” “O mesmo vale a vocês, pai e mãe!” Considera-se que, pelo medo de serem os causadores de tais problemas, a condição de polícia sexual das crianças é ocupada a todo o momento pelos adultos. Disso decorre que esse discurso governamental une as escolas – a princípio – a dois dispositivos⁴⁶, sendo eles, as ciências médicas e a família⁴⁷: isso justifica a afirmação feita no capítulo anterior que os indivíduos com suspeitas de anomalias sexuais detectadas pela família são encaminhados ao dispositivo médico-psiquiátrico, ou seja, a família torna-se outro dispositivo que contribui com as escolas e com as ciências médicas na formação de saberes sobre as sexualidades periféricas.

A partir disso, nota-se a participação da família nesse propósito governamental. Ela é um segmento da população e “[...] quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, [...] é pela família que se terá efetivamente de passar.” (FOUCAULT, 2008b, p. 139).

E quanto aos médicos? Estes, por exemplo, ao fazerem as anotações, pareceres, e advertências, multiplicam saberes em torno do sexo das crianças. Dessa forma, os clínicos “[...] se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Com os saberes médicos infiltrados nas escolas, “[...] os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Os projetos são levados até ao dispositivo jurídico que formulará leis, que não serão impostas às crianças, mas, atuarão como um conjunto de táticas para a governamentalidade⁴⁸, tais como a necessidade dos pais de levarem as crianças para serem instruídas nas escolas, a urgência dessas instituições serem organizadas para pedagogizar a sexualidade dos pequenos,

⁴⁶ Adiante ver-se-á, também, um terceiro dispositivo, o jurídico, como se mostra a seguir.

⁴⁷ “O controle escolar ativou todos os aspectos de controles laterais inteiros que permitiu a supervisão indireta de pais e famílias e, em última análise, a sociedade como um todo.” (DEACON, 2006, p. 182).

⁴⁸ Segundo Foucault, “[...] não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada.” (FOUCAULT, 2008b, p. 132).

a necessidade desses aparatos ensinarem certos saberes para essa educação, entre outras. A partir desses projetos, “[...] os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de extorsão, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Em suma: nesse recorte, as escolas são ligadas a três dispositivos: a família, o médico e o jurídico⁴⁹.

Se os saberes médicos estão ligados às escolas e auxiliam essas instituições para alcançarem seu objetivo, pode-se perguntar de onde se constrói esse saber? Certamente, ele não existe a priori, mas é edificado graças às próprias escolas que vigiam. As escolas, ao permitirem relações de poder que sujeitam indivíduos – por todo o procedimento disciplinar – permite anotações sobre os alunos e, quando são identificados com determinadas anormalidades, a partir de discursos de governamentalidade (ou mesmo, discursos médicos), são encaminhados para as instâncias médicas, com relatórios que informam em que as crianças comportam-se de modo suspeito. As observações médicas criam outros saberes sobre essas crianças e, somente a partir deles, o dispositivo médico, auxilia os procedimentos que os professores e toda direção das escolas utilizam para normalizar e normatizar os alunos. Ora, isso significa que os saberes médicos sobre os pequenos somente são possíveis graças às instituições escolares que, ao lado da família, são a primeira forma de observação e a decorrente governamentalidade das crianças. Nas palavras de Foucault: “Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas [...] escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.” (FOUCAULT, 1979, p. 149). Dessa forma, o dispositivo médico se apoia e sustenta o discurso escolar. Nota-se uma vez mais a governamentalidade unindo esses dispositivos uns aos outros.

Nas instituições paranaenses identifica-se esse funcionamento: a lei, elaborada pelos dispositivos jurídicos, força os responsáveis pelas crianças a levarem-nas para a escola. Lá, os indivíduos do corpo pedagógico escolar, sobretudo as professoras, fazem observações sobre os alunos e, caso for constatada alguma deficiência de aprendizagem, eles chamam seus responsáveis para encaminhar a criança aos dispositivos médicos que emitem laudos que orientarão as professoras e a família a trabalhar com ela. Na instituição de Guarapuava há uma sala de recursos que atende alunos não somente dessa instituição, mas de outras que se

⁴⁹ Abordar a constituição dos dispositivos jurídicos, demandaria um estudo aprofundado que tenderia a análises que escapam aos objetivos desse trabalho. Seria interessante abordar tal estudo, num outro momento. Para tal, recomenda-se investigar os textos de Foucault referentes ao período genealógico e também analisar dois estudos que trabalham diretamente essa problemática: FONSECA, M. A. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002; EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

localizam nas redondezas. Lá, pedagogos trabalham de modo especial com as crianças com problemas de aprendizagem, de acordo com os laudos que recebem e, ainda, fazem intercâmbio de informações com as famílias das crianças. Aí também se percebe o jurídico, o médico, e a família ligados à escola.

Na instituição guarapuavana, por exemplo, há ainda mais um dispositivo ligado à escola, a saber, o exército. Os alunos com graves problemas de comportamentos são enviados a essa instituição para que os soldados os disciplinem para que voltem para a escola e para a família, agindo de acordo com o padrão.

As constatações desse subcapítulo levam a se mencionar, outra vez, o sonho *Panopticon* de direcionar um indivíduo à disciplina infinita e, nessa análise, é exatamente isso que acontece. A governamentalidade – aplicada ao problema da criança – por fazer um dispositivo apoiar-se noutro, acaba por movimentar os pequenos de uma instituição à outra. A criança é deslocada da família para a escola que a educa na forma de aluno. Da escola, quando necessário, é enviada às casas médicas e, ali, está na condição de doente. Dessa última, quando corrigida, é devolvida à população – ao seio da família – que a envia, novamente, à escola. É um *continnum carcerareo*, a própria realização do sonho da tecnologia de poder do *Panopticon*.

Vislumbra-se que as escolas se inscrevem enquanto dispositivo de segurança pelo fato de visarem solucionar problemas biopolíticos e também, por funcionar como tática de uma estratégia de um objetivo que se impõe: darem condições de subsistência para a população, o que significa que essas instituições, ao serem tomadas como uma técnica de governamentalidade, defenderão a sociedade dos males que a colocam em perigo.

O perigo aqui tratado restringiu-se ao problema do sexo⁵⁰, do qual decorre a deterioração da população, segundo determinados discursos. Por isso, a sexualidade infantil passa a ser extremamente relevante sendo que necessita ser formada e controlada, pois, seu mau uso põe as crianças – pelos discursos governamentais do século XVIII – na condição de responsáveis por deteriorar a população futura. Dessa forma, nota-se, a empreitada das escolas como dispositivos que vigiam e controlam as práticas desse prazer, formando saberes sobre ele. Trata-se, pois, de ocupar-se também das margens do dispositivo de sexualidade e de aliança: por isso não se pode reduzir todo o conceito de sexualidade ao casal.

Mostra-se também que a própria divisão e distribuição dos estudantes nas escolas admite que existe essa sexualidade periférica a ser educada. As escolas, enquanto dispositivos

⁵⁰ Por questões metodológicas, não se aborda o funcionamento das instituições de Toledo e Guarapuava no quesito sexo, nesse capítulo, mas, no seguinte, ligado ao processo de infantilização.

táticos, funcionam no interior de uma estratégia governamental que não só sustenta os saberes como os da medicina (psíquicos e fisiológicos), bem como auxiliam sua formação. Os saberes da saúde física e mental adentram os dispositivos escolares, que, junto à família, encaminham as crianças às casas de saúde que, por sua vez, após corrigir os pequenos (segundo seu discurso), os devolve à população.

Mesmo levantando essas constatações, ainda restam fazer duas importantes análises, pois se não forem abordadas, a investigação será incompleta, sendo a primeira delas, a seguinte: e a burguesia? Como ela entra nesse dispositivo de segurança? Embora não se tenha uma resposta definitiva, nos estudos de Foucault, encontram-se argumentos que permitem edificar uma hipótese. Pode-se observar essa classe, em relação às escolas, ao menos em três momentos: a) a sexualidade que os colégios produzem para a burguesia – como apresentado, essa camada social busca se afirmar enquanto classe por meio de seu sexo – será diferente da sexualidade produzida nas escolas para a classe operária, portanto, a intensidade da repressão nas escolas proletárias produz certo sujeito, diferente daquele fabricado pela repressão utilizada nos colégios burgueses; b) por produzir uma sexualidade diferente aqui, outra acolá, percebe-se que há uma infiltração burguesa na escola proletária. Essas escolas educam a classe trabalhadora por meio de uma moralização burguesa: “Pode-se, portanto, dizer que a estratégia de moralização da classe operária é a da burguesia. Pode-se mesmo dizer que é a estratégia que permite à classe burguesa ser a classe burguesa e exercer sua dominação.” (FOUCAULT, 1979, p. 253), entretanto, isso não significa afirmar que a burguesia impôs a estratégia (enquanto objetivo), pois é a própria configuração do poder que permite à burguesia atuar como uma classe dominante, visto que o próprio poder se organiza “[...] a partir de condições locais e de urgências particulares.” (FOUCAULT, 1979, p. 222); c) por causa disso, pode-se constatar que devido a moral burguesa ser instalada nas escolas proletárias, essa primeira classe não se interessa “[...] pela sexualidade infantil, mas pelo sistema de poder que a controla.” (FOUCAULT, 1979, p. 186), pois, para a burguesia num momento ou noutro, os procedimentos governamentais nas escolas, “[...] começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis.” (FOUCAULT, 1979, p.185).

Quanto à segunda análise, se um dispositivo de segurança se diferencia de um disciplinar quanto ao agenciamento do espaço, à regulamentação e o deixar fazer, a delimitação e a não imposição, à normalização e à normação, de que forma se pode-se caracterizar as escolas na perspectiva de segurança? Pois bem, nos estudos de Foucault, seja sobre a sexualidade, sobre a prisão ou sobre a biopolítica, a escola é uma das instituições que o filósofo francês utiliza como exemplo – através da análise de documentos – para compor

seus estudos. Sendo assim, não se encontra com precisão, nos trabalhos de Michel Foucault, o modo de funcionamento das escolas sob os aspectos da segurança, entretanto, se se observa o caso de doenças, há uma resposta que se sustenta, mesmo que temporariamente, no caso da normação e normalização. As patologias são fenômenos comuns à população e há uma porcentagem dela que morrerá por causa de certas doenças devido às precárias condições de vida. As escolas se inscrevem nesse processo porque educam alunos, por meio de um discurso governamental que se pauta em saberes médicos para diminuir ao máximo a mortalidade oriunda das patologias. Ela adentra os aprendizes, a fim de reduzir a chamada normalidade desfavorável e maximizar a favorável, mesmo que, para isso, ela utilize uma normatização disciplinar do tipo: “lave as mãos antes de comer, antes e após ir ao banheiro”⁵¹. Visto dessa forma, um dispositivo de segurança se infiltra e reativa as práticas disciplinares, como se observa nas escolas, vigiando a sexualidade infantil. Nesse sentido, afirma-se que as instituições de ensino se caracterizam tanto como um dispositivo disciplinar, quanto de segurança.

Na escola Hipólita Nunes, encontra-se uma prática que permite identificar tanto o aspecto da segurança quanto no disciplinar. Em 2012, a preocupação com os casos de dengue na cidade, sobretudo, nas redondezas da escola onde vive a população infantil atendida, fez a administração da cidade mobilizar-se. Agentes de saúde foram a essa escola e, por meio de palestras, ensinavam as crianças a evitar a disseminação da doença, combatendo os focos. As famílias também participaram dos cursos, porque a escola não atende somente as crianças na condição de alunos, mas também, a população em geral. O combate à proliferação da doença diminui as taxas de normal desfavorável passando-os para o favorável, por meio de disciplinas das palestras.

Em 2009, o vírus da gripe H1N1, que vitimou pessoas no mundo todo, foi detectado nos municípios de Toledo e de Guarapuava. Por isso foram modificados determinados aspectos disciplinares nas escolas com vistas ao controle da saúde da população que elas recebem. Foram disponibilizados recipientes de álcool-gel para desinfecção das mãos em todas as partes das escolas; aos alunos foi recomendado que, ao espirrarem, cobrissem as bocas com lenços, papel higiênico, entre outros, para que o possível vírus não se disseminasse. As aulas, sobretudo de ciências, se reforçaram em conteúdos atitudinais para o combate à doença. As orientações foram feitas pelo pessoal das Secretarias Municipais de

⁵¹ “A escola não ensinou [...] apenas ler, mas também, a higiene.” (DEACON, 2006, p. 182-183).

Saúde e repassadas às professoras e ao corpo pedagógico das instituições para que transmitissem às crianças, com o propósito de diminuir ou eliminar o problema.

Tanto o caso da gripe, quanto o da dengue, mostram as instituições escolares atuando de maneira disciplinar e de segurança no aspecto da normação e normalização. Os discursos médicos invadem as escolas e as fazem modificar a postura disciplinar. Ensinar saberes formais, junto com aqueles que visam o combate de determinados males e incluir nas provas de ciências questões referentes aos problemas torna-se prática.

Até sobre a questão da regulamentação da sexualidade infantil e do deixar fazer – desde que em segredo –, pode-se apontar uma resposta. No caso do onanismo, permitir que as crianças escondam a prática como segredo, para depois descobrir quais os efeitos desse ato e o que leva a cometê-lo, é uma forma de permitir e, a partir disso, evidenciar os saberes sobre a sexualidade infantil.

Não encontrar, com evidência, o funcionamento das escolas em todos os aspectos do dispositivo de segurança, não impele investigar o papel das instituições na sociedade capitalista por meio da filosofia dos dispositivos de Michel Foucault. Ora, as escolas formam saberes e reproduzem poderes, constituem as crianças de uma população, compõem uma rede de dispositivos, funcionam como estratégias e táticas de uma estratégia, disciplinam os corpos, e o pensamento de Foucault serve como uma caixa de ferramentas para se encontrar características do dispositivo escolar que ainda não foram evidenciadas.

Nota-se que o modo pelo qual se investigou as escolas sob o aspecto do biopoder, muito se abordou a questão do discurso, entretanto, isso não significa que reduz-se o dispositivo a esse aspecto: ora, as escolas, na perspectiva da segurança, possuem seus prédios configurados para o exercício do poder de vigilância, reproduzem e formam saberes: significa, em suma, que elas atuam pelo discursivo e o não discursivo. Se se apresentou o funcionamento dessa instituição com maior ênfase no discurso, talvez, seja pelo fato de chegarmos ao limite de compreender o funcionamento dessa instituição nos e a partir dos escritos de Foucault.

2.3 As Escolas Infantilizam

Ao funcionar como dispositivo de poder-saber, as escolas tornam-se estratégias e táticas no interior de estratégias governamentais, que têm por objetivo o controle da

população. Agem diretamente sobre a vida e o modo de existência dessa massa “[...] por meio de campanhas ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam muito [a cumprirem] determinada atividade [que as constituirá como sujeitos].” (FOUCAULT, 2008b, p. 140).

Pelo poder-saber, essas instituições educam sua população – as crianças – num âmbito que fora edificado por ela, junto a outros dispositivos, a saber, a concepção de infância. Constrói-se uma ideia de que ser infantil significa estar numa certa faixa etária, agir de determinado jeito, fazer tal coisa: sob essa perspectiva os pequenos são educados.

Se o poder-saber faz nascer o conceito de infância, e as crianças são objeto de investimentos disciplinares e biopolíticos, pergunta-se: a que vontade de poder esse processo de tornar infantil obedece? Quais os tipos de sujeitos investidos pelo poder-saber do âmbito infantil que são edificados? Se as escolas são lugares obrigatórios e recomendados para os pequenos das populações locais frequentarem, por serem preparadas para aprenderem saberes tidos como necessários para a formação dos indivíduos, como essas instituições participam desse processo? Buscando argumentações mais concretas, como os dispositivos escolares de Toledo e Guarapuava, atuam nessa perspectiva?

Para se investigar tais questões não se recorrerá diretamente aos estudos do filósofo francês, pois, como já explicitado, este não dedicou com exclusividade um estudo sobre a educação, sobretudo, relacionada à infância. Entretanto, suas investigações sobre os dispositivos de poder-saber possibilitaram a composição de novos pensamentos. Foucault, afinal, deixou à vontade qualquer pesquisador que queira utilizar seus estudos como uma “caixa de ferramentas”⁵².

Corazza (1998, 2000), por exemplo, utiliza as análises foucaultianas como ferramentas a fim de estudar o problema da infantilidade. A pesquisadora percebe que as crianças sofrem um exercício de poder que as infantiliza em diferentes aspectos, em determinados locais e tempos. Evidencia que, nas sociedades ocidentais, a partir do século XVIII, protegia-se as crianças do universo adulto, constituindo para eles um mundo diferenciado, pautado em cuidados provindos de saberes especializados e regras. Por ter tal cuidado como meta, criou-se uma série de direitos que garantiram a integridade dos pequenos.

Já na época atual, a autora destaca discursos que afirmam o fim da infância. Proclama-se que a criança “[...] perdeu seus privilégios e mesmo o devido respeito: leis,

⁵² Foucault, (2006c, p. 52), diz que todos os seus estudos podem “[...] ser pequenas ‘caixas de ferramentas’. Se as pessoas quiserem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, uma chave inglesa, para produzir um curto circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente os próprios sistemas que [seus] livros resultaram.”

manifestos, estatutos, regras, associações, conferências mundiais, pactos internacionais objetivam defendê-la desse fim, perda, falta, negação, espoliação, roubo, ultraje.” (CORAZZA, 2000, p. 26). Ao proteger e recuperar o prestígio das crianças, esses elementos enunciam discursos que apontam a escola como solução, mas a escola, enquanto dispositivo (como todo dispositivo), mascara o poder. Instruir as crianças nesses aparatos, num conceito de infância, significa que, serão constituídas enquanto sujeitos que corresponderam à determinada urgência histórica: escolarização e infância estarão ligadas e a escola atua e opera um dispositivo que infantiliza. Esse dispositivo, é pensado por Corazza utilizando os trabalhos de Foucault como caixa de ferramentas (e os de outros pensadores), e o intitulou dispositivo de infantilidade.

A última parte dessa pesquisa ocupa-se dos estudos acerca dos sujeitos investidos pelo poder-saber do dispositivo de infantilidade, a vontade de poder que obedece, como as escolas-dispositivos – sobretudo, as escolas de Guarapuava e Toledo – operam e atuam conforme a lógica desse dispositivo de infantilidade. Entretanto, para prosseguir, apresenta-se o dispositivo proposto por Corazza.

3. AS ESCOLAS E O DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE

As técnicas disciplinares e as preocupações para com a saúde dos alunos nas escolas atuam para educá-los formalmente, integrá-los às normas pré-estabelecidas do dispositivo disciplinar, e em constituí-los como indivíduos. Significa que, num determinado momento, os pequenos ganharam visibilidade especial.

Nessa visibilidade e também, na enunciabilidade, delimita-se determinado modo de ser, para as crianças, pautado em conhecimentos científicos, para que, presas nessa perspectiva, sejam desenvolvidas sob esse poder-saber. Assim, é inventado, reverberado e dito o conceito de infância.

Para a infância constituiu-se certo mundo no qual se enquadram as crianças. Trata-se de cuidados dos mais variados modos, como por exemplo, preservem-lhes numa sexualidade diferenciada; impedirem-nas de trabalharem – embora contemporaneamente, existam trabalhos infantis que sejam permitidos, tais como em telenovelas – sob o saber de que tal ato compromete seu desenvolvimento; devem aprender determinados saberes nas idades cabíveis; entre outros. Por que se edifica esse mundo infantil? Por que se deve obter cuidado para com elas? Ora, as crianças são vistas como o futuro da população e, assim, visa-se protegê-las a fim de trabalhar sobre elas a ponto de constituí-las como povo por vir.

As crianças, assim, são monitoradas em lugares específicos, o que justifica o fato de colocá-las na escola: vê-se que tal instituição atua enquanto dispositivo estratégico/tático de modo a protegê-las sob determinado saber-poder para desenvolvê-las, visando à população, ou seja, visa-se desenvolvê-las por meio do processo de infantilização, mantendo-as como infantis dependentes para, assim, investi-las como adultos. A escola, educa os pequenos, por meio desse conceito de infância – o que a fará operar o processo de infantilização de modo a sustentar esse mundo criado para as crianças.

Para identificar como a escola executa o processo infantilizador, a maneira pela qual se efetua a infantilização, para determinar a que vontade de poder corresponde constituir as crianças no aspecto infantilizador utiliza-se a tese de Sandra Mara Corazza, intitulada *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Nela, a pesquisadora inventa o dispositivo que infantiliza ao traçar determinada história da infantilidade. Nessa história são apresentados aspectos de como se formou o infantil nas sociedades ocidentais e como ele se mantém em funcionamento nas práticas dos dispositivos de poder-saber.

Entretanto, deve-se fazer um adendo: não se pretende aqui esgotar a tese de Corazza (1998), em algumas páginas dessa dissertação. Pelos vários caminhos que a autora percorre para construir um dispositivo de infantilidade – ao analisar documentos institucionais, ao debruçar-se em escritos da história da infância, da filosofia, da psicanálise, da pedagogia –; e por recorrer a diversos textos de pensadores, como Foucault, Derrida, Deleuze, Marx, Aristóteles, Lacan, Freud, entre outros; certamente, se se pretendesse examinar todos os pontos desse estudo, seriam necessários muitos outros capítulos para dar conta de fazê-lo.

Pela necessidade de delimitação nessa pesquisa investiga-se o dispositivo de infantilidade criado pela autora, relacionando-o com o pensamento de Michel Foucault, e por fim, relacionar o dispositivo, criado por Corazza, com as instituições escolares selecionadas nesse estudo.

O estudo de Corazza aborda o dispositivo de infantilidade como algo estratégico, que está ligado ao poder e ao saber que deles nasce, mas que também os condicionam. Ele se ligará a

[...] uma série de técnicas, estratégias e sistemas deste e de outros dispositivos, para corroborar a instalação e a existência de um mesmo objeto: o qual é formado assim na conjunção de vários tipos de condições, regras, condutas, relações e saberes, discursivos ou não; e que nos faz dizer a verdade particular do infantil, das crianças e da infância, nossa e das/os outras/os. (CORAZZA, 1998, p. 300).

Se um dispositivo tem como finalidade atender uma urgência histórica local e construir sujeitos, o dispositivo de infantilidade também fabrica os indivíduos que são investidos por ele, as crianças. Entretanto, isso não significa que os adultos encontram-se fora desse dispositivo. Muito pelo contrário: esses, um dia, foram submetidos ao poder-saber da infantilidade e, conseqüentemente, constituídos como sujeitos. Outra consideração que também se pode fazer, de como o adulto é integrado a esse dispositivo, refere-se à noção de infância que se edifica: observada como algo que necessita de cuidados, que é pueril, fraca, débil, essa ideia contribui para que a psiquiatria, por exemplo, investigue o quanto de criança ainda há em cada adulto.

Mas, por ora, deixa-se o saber da psiquiatria de lado, embora se retorne a ele em outro momento e, foca-se no eixo poder-saber-estratégia-investimento político do dispositivo de infantilidade. Em que consiste sua função estratégica? O que ele faz? Analisam-se, a seguir, tais questões de forma a relacionar o dispositivo de infantilidade às perspectivas apresentadas por Foucault em torno do conceito de dispositivo por ele criado.

3.1 CORAZZA E FOUCAULT

3.1.1 O Indecidível do Dispositivo de Infância

Para discorrer sobre o dispositivo de infância deve-se, obrigatoriamente, levar em consideração o aspecto do biopoder. A segurança (dispositivo) está ligada ao biopoder que regula os aspectos biológicos de um determinado povo, e pode-se planejá-lo para o futuro. No caso da degenerância da espécie, a medicina e a família participam como dispositivos reguladores da sexualidade para constituir, por meio de processos de correções disciplinares, certa população saudável. O caso de Abeile, sobre a história do cereal, pautou-se sobre saberes estatísticos acerca dos aspectos biológicos de um povo, sobre com que quantidade mínima de cereais ele vive, para planejá-lo para o consumo futuro. Numa palavra, a população tem seus traços biológicos regulados por dispositivos de segurança, que invadem os disciplinares e jurídicos de modo a reativá-los, visando sua subsistência, o que permitirá planejá-la.

Porque o biopoder regula e planeja a população que se desenvolveu a preocupação com o infantil.⁵³ As crianças são parte da população e seu fenômeno está ligado diretamente a questões econômicas, de natalidade, de mortalidade, aspectos do meio que podem ser modificados pelos dispositivos de segurança. Dessa forma esses pequenos são colocados em estratégias de intervenção política, almejando que seus corpos vivam, produzam, sejam moralizados, enfim, educados. Em outros termos, devido à população, passa-se a requerer cuidados especiais dos adultos para com as crianças e por tal emergência, uma série de dispositivos entram em consonância para protegê-las: o médico que cuida de sua saúde, a família e a escola que a observam e a educam, o jurídico que formam leis para protegê-las, entre outros.

⁵³ Segundo Corazza “[...] a infância não foi constituída como prática discursiva e não-discursiva por efeitos de mudança na ‘mentalidade’ das famílias, [...] nem foi uma mudança nas estruturas educativas em que a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, chamando as crianças à razão, através de um grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes, ligados à Igreja, à Lei ou ao Estado [...] mas se tratou, isto sim, das novas práticas do biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos.” (1998, p. 448-449).

Engana-se, contudo, quem afirma que as práticas para com os corpos das crianças iniciaram somente devido aos cuidados para com a população⁵⁴. Os mecanismos do dispositivo de infantilidade são antigos, são efetuados de diferentes modos ao longo da história. Os mecanismos desse dispositivo, num primeiro momento, submetem os corpos das crianças para transformá-los em adultos. Entretanto, a subordinação dá-se de maneira um tanto quanto estranha, pois, ao mesmo tempo em que fabrica a infância e as crianças, as destrói. É a incerteza desse dispositivo, ou como diz Corazza, o indecível (*Khôra* – apófase)⁵⁵ da-vida-da-morte:

[...] indecível que não pode ser apreendido pelas oposições binárias, não é nem a morte/nem a vida, nem vital nem mortal, sendo ao mesmo tempo ou bem vida ou bem morte, ou bem vital ou bem mortal: o indecível do dispositivo de infantilidade [...] produziu a-vida-a-morte da infância e das crianças. (CORAZZA, 1998, p. 338).

Nas investigações genealógicas de Corazza, no âmbito da *Herkunft* (procedência)⁵⁶, observam-se práticas de manipulação dos corpos das crianças as que permitem abordar esse indecível da-vida-da-morte, além de que, fazem uma primeira relação do dispositivo de infantilidade com o pensamento de Michel Foucault, o cruzamento do poder e o saber na submissão do corpo.

⁵⁴ É interessante observar que existem pesquisas que apontam a existência da infância anterior ao período em que se começa a problematizar a população. Nas investigações de Corazza, por exemplo, há estudos de obras sobre a história da infância que abordam tais assuntos e também outros que se opõem a essas posições. Há pesquisadores como Pollock (1983) que afirmam que não havia infância anteriormente ao século XVII; Le Roy (1975), por exemplo, não admitia a negação da infância no período pré-moderno, assim como Marwick (Cf. CORAZZA, 1998, p. 324), que também se posiciona de forma contrária à ausência da infância quando explicita que os pais se preocupavam com a sobrevivência de seus filhos e, quando esses nasciam, eram tidos por eles como seres que necessitavam de proteção. Para maiores detalhes sobre esses e outros estudos ver: Corazza, 1998, p. 305-346.

⁵⁵ *Khôra*, explicitada por Platão no *Timeu* (2005), segundo Derrida (1995a), desafia a lógica da binaridade: “Não sendo nem sensível, nem inteligível, a *khôra* pertence a um terceiro gênero; sobre ela não se pode nem mesmo dizer que não é nem isto, nem aquilo, ou que é ao mesmo tempo isto e aquilo.” (CORAZZA, 1998, p. 337). A Apófase, também para Derrida (1995b) é voz que não toma parte definitivamente dizendo uma coisa e seu contrário “Deus que é sem ser ou Deus que (está) além do ser. Sim e não. Então a frase apofática não será somente equívoca, mas dotada de um equívoco essencial, significante, apenas decisivo em sua própria indecidibilidade.” (CORAZZA, 1998, p. 337). *Khôra* e apófase, segundo Corazza, são indecíveis.

⁵⁶ Nas palavras de Foucault, conforme Corazza, “Para *Herkunft* – de Nietzsche, em *Para além de bem e mal* [...] – por Foucault: ‘é o tronco de uma raça, é a proveniência; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixaza [...]’”. Trata-se de “[...] descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte, todas as marcas diferentes.” (1998, p. 382). A *Herkunft* do trabalho de Corazza visa “[...] reencontrar, seguindo Foucault, sob o aspecto único do conceito ‘infantil’ a proliferação dos acontecimentos “através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram [...]” (1998, p. 382). Trata-se de “[...] manter o que se passou com o infantil, na dispersão que lhe é própria, demarcando os acidentes, os pequenos desvios, e também as inversões completas – ‘os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos’ – que deram ‘nascimento’ à infância que existe e tem valor para nós, descobrindo que, na raiz do que conhecemos sobre ela e daquilo que somos enquanto ‘infantis’, não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.” (CORAZZA, 1998, p. 382).

Antes de subordinar os corpos das crianças às estratégias de utilidade e docilidade, tal como se percebe na esfera da sociedade disciplinar do século XVIII – e também na Roda dos Expostos, que é abordada adiante – o corpo foi, segundo Corazza, historicamente assujeitado⁵⁷ em três modalidades: dormindo/morto, imobilizado e afastado. Nessas formas de sujeição os pais representam o poder de *potestas*⁵⁸ no interior da família. As diversas técnicas utilizadas nessas perspectivas produziram o que a pesquisadora chama de infância servil, dependente, sujeitada para ser controlada. São técnicas discursivas e não-discursivas que produzem sujeitos dependentes e adultizados. Essas técnicas, na contemporaneidade, são consideradas desumanas, mas depois entram nos dispositivos de segurança e se tornam obsoletas quando o intuito é o bom cuidado dos pequenos. Entretanto, foram as primeiras maneiras de sujeição dos corpos infantis.

Dormindo/morto: investigando os estudos de DeMause (1995), Lyman Jr. (1995) e outros, a pesquisadora apresenta que o sentimento de ternura dos pais para com os filhos era frequente quando esses últimos nada pediam, ou seja, quando estavam mortos ou dormindo. Encontrando-se acordadas, poderiam ser tidas como crianças-estorvo e, quando isso sucedia, os pais as agrediam fisicamente de modo que poderiam até mata-las. Eram violências das mais variadas espécies tais como deixá-las passar fome, abandoná-las em lugares para que animais as comessem, banhá-las em águas com temperaturas inapropriadas, entre outras⁵⁹.

Os desejos de morte dos pais para com os filhos conviveram com medidas que visavam assegurar suas vidas: na Grécia Antiga, por exemplo, os pais enfaixavam as crianças e as colocavam num berço repleto de amuletos com o intuito de protegê-las de males que espíritos ruins ou ventos frios poderiam provocar – prática sustentada por saberes considerados verdadeiros naquele tempo e espaço.

É o corpo submetido, quieto, não causando problemas aos adultos. Por essa perspectiva observam-se os aspectos da-vida-da-morte da criança: os pais exerciam o poder

⁵⁷ Pelo poder e preso à sua própria identidade (Cf. CORAZZA, 1998, p. 410).

⁵⁸ Até a Idade Clássica, havia o poder de *Patria Potestas* pelo qual o pai tinha o direito de morte sobre os filhos. Em Roma, por exemplo, quando um filho nascia, o pai o elevava, gesto esse que representava que ele o aceitaria como filho e o cuidaria; caso tal gesto não ocorresse, significaria o contrário e, quando isso se sucedia, abandonava-se a criança (Cf. CORAZZA, 1998, p. 382-383). O poder do pai era assemelhado ao direito de *Patria Potestas* do rei, que podia dispor da vida de seus súditos, conforme Foucault apresenta em *Vigiar e punir*. No aspecto do poder de *Potestas* no interior da família, mostra-se que esse era exercido tanto pelo pai quanto pela mãe com reais intenções de dispor da vida de sua prole.

⁵⁹ Na Grécia e Roma antigas, por exemplo, os pequenos eram sacrificados em honra aos deuses. Na Alemanha, eram enterrados em fundações de construções para fortalecer as estruturas. Observa-se aí, o exercício de poder soberano dos pais no interior da família para com as crianças: o direito de morte dos filhos.

soberano do fazer morrer quando consideravam os pequenos inconvenientes, mas também, o poder de fazer viver quando eram protegidos.

Imobilizado: analisando os estudos de Marwick (1995) e DeMause (1995), Corazza apresenta que havia certa forma de sujeição corporal infantil que era comum nos séculos XVI, XVII e que se estendeu, também, até o XVIII: é a técnica do enfaixamento. Enfaixavam-se os corpos das crianças e os colocavam num canto onde não atrapalhassem os adultos: no século XVII, por exemplo, após imobilizá-las penduravam-nas em ganchos fixos nas paredes para que não ficassem no meio do caminho.

A imobilização era efetuada com vários propósitos, sobretudo, para impedir que se movimentassem bruscamente – pautada no saber que tal ato apresentava perigo para si – além de que, sob determinados saberes, buscavam moldar-lhes os corpos esticando os membros, mantendo-os retos, enfaixando-os, para dar-lhes uma forma humana: evitava-se, até mesmo, que engatinhassem para que não se assemelhassem a animais quadrúpedes. Quando liberadas do enfaixamento, ainda eram sujeitadas aos adultos, mas, desta vez, às pancadas que lhes eram corretivas⁶⁰.

Ao observar a prática de imobilização é possível fazer os seguintes apontamentos: ela consiste em formas de adultizar as crianças, pelo fato de moldar-lhes os corpos para parecerem com os de um adulto; são táticas de vida, pois se tentava protegê-las de si mesmas e, também, de morte, pois, mesmo com a pretensão de dar segurança, havia grande número de crianças que morriam nessa investida.

Afastado: observando os estudos de DeMause (1995), Badinter (1985), entre outros, a pesquisadora apresenta que era comum em vários países, sobretudo na França, famílias enviarem suas crianças para serem amamentadas por amas de leite⁶¹. No Brasil, também havia essa prática: quando se sucedia, enviavam-se filhos às escravas que possuíam leite.

⁶⁰ “Ariès escreve que a história da disciplina do século XIV ao XVII permite fazer duas observações importantes: a primeira é a da ‘disciplina humilhante’, promovida pelo chicote e a delação mútua em benefício do mestre; a segunda é a dilatação da idade escolar submetida ao chicote: reservado de início às crianças pequenas, estendeu-se a toda população escolar.” (CORAZZA, 1998, p. 417-418).

⁶¹ “[...] havia uma espécie de circuito que fazia com que as crianças nascessem umas após as outras. Com efeito, a tradição médica e popular dizia que uma mulher, quando estivesse aleitando, não tinha mais o direito de manter relações sexuais, do contrário o leite se estragaria. Então, as mulheres, sobretudo as ricas, para poderem recomeçar a ter relações sexuais e assim segurar seus maridos, enviavam seus filhos para a ama de leite. Havia uma verdadeira indústria do aleitamento. As mulheres pobres faziam isto para ganhar dinheiro. Mas não havia nenhum meio de verificar como a criança estava sendo criada, nem mesmo se a criança estava viva ou morta. De tal forma que as amas de leite, e sobretudo os intermediários entre as amas e os pais, continuavam a receber pensão de um bebê que já tinha morrido. Algumas amas tinham um índice de dezenove crianças mortas em vinte que lhe haviam sido confiadas. Era terrível! Foi para evitar esta desordem, para restabelecer um pouco de ordem, que se encorajaram as mães a aleitar seus filhos. Imediatamente acabou a incompatibilidade entre a relação

O problema de serem amamentadas por amas consistia na existência de elevada taxa de mortalidade infantil, principalmente, devido à contração de doenças provenientes dessa modalidade de serviço, tal como a sífilis. Muitas crianças morriam nesses aleitamentos terceirizados. Quando sobreviviam, voltavam para casas, mas, ainda eram mantidas afastadas: dessa vez, ficavam sob cuidados das chamadas amas secas. Certamente, o envio de crianças às amas não era a única medida para afastá-las dos pais. Na Inglaterra, por exemplo, as crianças ricas eram enviadas a castelos normandos para aprenderem francês e boas maneiras. Já as pobres eram direcionadas para colher, levar recados, entre outras atividades similares.

Essas formas de afastamento das crianças são aspectos de sua vida-morte: no caso do aleitamento, os pequenos eram enviados para serem criados por alguém, pelo fato da dependência de cuidados, ou seja, visualizavam-se os pequenos como alguém que lhes era diferente. Entretanto, essa criação podia ocasionar morte, tal como pela aquisição de doenças. Observa-se também sua adultização: no caso dos ingleses, elas aprendem os considerados bons modos e a educação dos normandos, aprendem a se portarem como eles. Trata-se de uma forma de educação que nada mais é do que torná-las adultas: nessa perspectiva, consideram-nas alguém que não lhes é diferente.

A partir dessas três formas de sujeição dos corpos infantis, podem-se fazer, ao menos, duas constatações. É observável a-vida-a-morte das crianças no sentido biológico: as práticas, ao mesmo tempo em que permitem que as crianças vivam, também as matam. São práticas construídas por saberes de cada época que justificam o poder de submissão dos corpos das crianças para os esculpirem, controlá-los. Posteriormente, quando se leva em consideração a população – o poder de fazer viver – as maneiras de subordinação desses corpos entram em práticas de segurança (biopolíticas) que permitem melhor regulação dos pequenos. Mas isso não significa que contemporaneamente, o dispositivo de infantilidade não atue nesse indecível: no capítulo dois da tese de Corazza, são apresentadas notícias que relatam sobre as muitas crianças que são abandonadas à própria sorte pelo fato de serem dependentes e exigirem dos adultos determinados cuidados: são as crianças-estorvo, não imóveis, que acabam por ser mantidas afastadas; são os pequenos que são espancados para serem corrigidos, assassinados por serem considerados tormentos, entre outros.

A segunda constatação que se pode fazer é sobre a vida-a-morte da criança e da infância no sentido de ideia de infância e criança. O dispositivo de infantilidade produz duas formas de infância: a dependente e a infantil-adulta, formas essas que se cruzam no que, se

sexual e o aleitamento, mas com a condição, é claro, de que as mulheres não ficassem grávidas imediatamente depois.” (FOUCAULT, 1979, p. 275-276).

pode chamar de infância dependente de adultização. “Pois não é de se espantar que o infantil, sujeito, sob múltiplas formas, pelo dispositivo de infantilidade como dependente ao Outro, foi adultizado justamente pelo tipo de sujeição que lhe objetivou?” (CORAZZA, 1998, p. 438).

É isto o indecível da-vida-da-morte da infância, pois, mesmo que sejam tidos como diferentes, os pequenos são submetidos a modalidades de adultização, ou seja, são colocados como alguém que não é incompatível com os adultos. Ao mesmo tempo em que as técnicas de submissão fabricam a identidade, a ideia de criança-dependente, edificam o infantil-adulto. No final do século XX, quando a pesquisa de Corazza foi produzida, e no início do século XXI, o dispositivo de infantilidade também se efetua nesse indecível: conforme o segundo capítulo da tese de Corazza em que há relatos, entrevistas e outros documentos investigados que apresentam crianças subordinadas aos adultos para agirem como tais: malham com os pais para obterem corpos perfeitos, são levados a salões de beleza, trabalham. Ou seja, se hoje se observam essas formas de infantil adulto, pelas técnicas de sujeição abordadas em dormindo/morto, imobilizado e afastado, percebe-se que esse aspecto da criança crescida não é tão contemporâneo quanto se pensa.

A submissão do corpo da criança produziu sua vida-morte bem como da infância: ao mesmo tempo em que se fabrica a infância e a criança, elas são destruídas (tanto no sentido biológico como de ideia): é o indecível do dispositivo de infantilidade.

3.1.2 Utilização Estratégica dos Corpos: a Roda dos Expostos

Nas análises de Corazza sobre a Roda dos Expostos⁶², observa-se não apenas o indecível do dispositivo de infantilidade, mas também, medidas de como essa instituição racionaliza os corpos das crianças colocando-os em estratégias de governo. Nas três formas de sujeição histórica dos corpos, ainda não havia uma intenção estratégica de instrumentalizá-los: que o corpo era submetido a um poder-saber local, é evidente, mas não em nível de racionalidade política de utilização. Ao discorrer sobre a Roda no âmbito da racionalidade dos corpos, percebe-se que tal dispositivo atua com aspectos disciplinares e de segurança, o que

⁶² A Roda dos Expostos consistia num local, de instituições das Irmandades de Misericórdia, onde se abandonavam as crianças rejeitadas.

possibilita identificar mais relações entre os pensamentos de Sandra Corazza e Michel Foucault.

Nos séculos XVII e XVIII, determinadas instituições de caridade, das Irmandades de Misericórdia, passaram a ser conhecidas como Casas da Roda. Elas recolhiam crianças que eram expostas nesse dispositivo porque eram rejeitadas pela família por problemas econômicos, por serem concebidas fora do casamento, por apresentarem deficiência, entre outras razões.

O nome simples e abreviado de ‘Roda’ com o qual foram designadas devia-se à adoção do dispositivo onde eram depositadas as crianças: foi o primeiro mecanismo conhecido destinado a racionalizar a recepção das expostas, ordenar e centralizar a antiga prática da exposição indiscriminada. (CORAZZA, 1998, p. 346-348).

Nessas Casas, tal como diz o nome, havia uma roda. Esse instrumento consistia num cilindro de madeira – localizado no meio de uma parede de pedra – preso por um eixo que permitia girá-lo horizontalmente. Do lado de fora, o expositor colocava a criança nesse recipiente, tocava a sineta da instituição para avisar a quem estava na Casa que havia deixado um pequeno e girava esse cilindro para que o entregue passasse para dentro da instituição: dessa forma, não havia contato direto entre quem expunha e quem recebia a criança.

A Roda foi um dispositivo que serviu para:

[...] as seguintes finalidades: evitar o ‘mal maior’ consubstanciado no aborto e no infanticídio⁶³; defender a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento; como mecanismo para regular o tamanho das famílias, dado que não havia métodos eficazes de controle da natalidade. (CORAZZA, 1998, p. 354).

A partir disso, observa-se a intervenção do dispositivo jurídico: no Brasil, por exemplo, pela utilidade da Roda em bem atender uma urgência histórica local – receber os expostos para evitar uma série de efeitos indesejáveis – a esfera jurídica determinou que, a partir de 1828, toda cidade que tivesse uma Casa de Misericórdia deveria ter uma roda. “Oficializava-se assim a Roda de Expostos nas Misericórdias, colocando-as a serviço do Estado, ao mesmo tempo em que se incentivava a iniciativa particular a assumir a criação das crianças, liberando as municipalidades.” (CORAZZA, 1998, p. 349). Assim, o funcionamento da Roda, analisada por Corazza, é compatível com o pensamento de Michel Foucault no que

⁶³ Muitas das crianças eram abandonadas em lugares públicos ou em frente a casas de outras pessoas. Nesse abandono, muitas vinham a óbito. Com a Roda, dessa vez, havia uma chance de salvá-las.

diz respeito à contribuição do dispositivo jurídico em formar leis que servem como táticas para atender a necessidade de um determinado local e época.

Certamente, essa forma de abandono não se limitava apenas a depositar crianças no cilindro e girá-lo. Havia todo um processo para recepção das crianças, o que pode ser observado nos procedimentos da Santa Casa de Porto Alegre. A rodeira, que ficava próxima à roda, quando recebia uma criança, a levava imediatamente à regente, geralmente, uma mulher de idade avançada, alfabetizada e considerada prudente, que a examinava prestando-lhe os primeiros socorros. Em seguida, a criança recebia uma chapa numerada e era registrada num livro de matrículas no qual descreviam informações sobre ela.

Depois disso, a regente enviava a criança às amas de leite e de criação. Ambas eram pagas, respectivamente, para aleitar e auxiliar no cuidado das crianças que ainda permaneciam na Casa da Roda (Cf. CORAZZA, 1998, p. 363-364). No dia seguinte, o médico ou cirurgião examinava a criança, anotava tudo sobre ela e depois a levava ao irmão mordomo, o primeiro funcionário da Casa, um administrador econômico e fiscal e também responsável pela limpeza entre outras funções, que fazia batizá-la: o batismo era uma das principais metas da Roda⁶⁴.

Mas havia um problema: as Casas de Misericórdia, no Brasil, por exemplo, não tinham como manter todas as crianças. Era necessária uma maneira para continuar servindo a esfera jurídica de modo a amparar os abandonados. É nesse momento que se pode observar outra compatibilidade entre as investigações de Corazza e Foucault: trata-se da união entre dispositivos para um objetivo estratégico, o que pode ser observado no elo entre os dispositivos da Roda e o familiar. As administrações dessas instituições procuravam “[...] famílias que recebessem as crianças como aprendizes no caso dos meninos, e como empregada doméstica, no caso das meninas.” (CORAZZA, 1998, p. 357). De certo modo, é como se a Roda, rebatesse para as famílias – não exatamente para aquela que concebera aquele corpo exposto – os efeitos negativos que elas produziram para esse dispositivo arcar, ou seja, é como se a Roda houvesse convocado as famílias a cuidarem desses indivíduos.

Os pequenos eram entregues a uma família ou mesmo a uma criadeira⁶⁵ que era remunerada para cuidá-los. Essas zelavam por meninas até os oito anos de idade, ou por meninos, até os sete. Caso não entregassem as crianças em até três meses após expirar o prazo ficavam incumbidas de criá-las, sem auxílios financeiros, até que completassem doze anos (Cf. CORAZZA, 1998, p. 365). Mas o que fazer com as crianças devolvidas às Casas da

⁶⁴ Ver: Corazza, 1998, p. 356.

⁶⁵ A criadeira era uma profissional que cuidava de uma criança em sua casa. Essa contratava uma ama de leite que, inclusive, podia ser uma de suas escravas.

Roda? Nesse aspecto pode-se observar aquilo que Foucault denomina como preenchimento estratégico do dispositivo, mas não no sentido de contrapoder: os meninos eram enviados ao arsenal de guerra onde aprendiam uma profissão; já as meninas, estudavam bordado, as primeiras letras e recebiam um dote, aos dezoito anos, para se casarem.

Antes de seguir com outras relações entre os pensamentos de Foucault e Corazza, nesse momento, pode-se abordar, mesmo que brevemente, o indecível da-vida-a-morte do dispositivo de infantilidade. Os meninos devolvidos, por essas famílias, pelas criadeiras para as Casas da Roda, quando enviados aos arsenais de guerra, muitos morriam⁶⁶. Vida-morte não somente das crianças em seu sentido biológico, mas dela enquanto um ser diferenciado, ou seja, da infância, pois, aproveitar esses pequenos nessa espécie de utilização nada mais é do que tratá-los como adultos, como se não tivessem características que os tornavam diferentes dos maiores. Outra consideração negativa sobre a Roda que se pode apontar deu-se por volta do século XIX, no Brasil, quando se tentou aniquilá-la por meio de discursos embasados no progresso, na ordem e na ciência. Visou-se destituí-la por vários motivos, sobretudo pelas argumentações de médicos higienistas que apontavam o grande número de mortalidade das crianças expostas nesse instrumento. Segundo Corazza, o movimento contra esse dispositivo “[...] inseriu-se também nas lutas pela melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas.” (CORAZZA, 1998, p. 351).

Mas regressa-se à utilidade da Roda. Esse dispositivo, pela forma de preenchimento estratégico que se discutiu, possibilitou uma perspectiva na qual se pode fazer mais uma relação entre o pensamento de Corazza e Foucault: a edificação de saberes de Estado que permite calcular lucros aproveitando essas crianças abandonadas. Em 1873, segundo Corazza (1998, p. 370), um sujeito anônimo que se intitulava amigo do Brasil publicou um projeto com intenção de fazer uma espécie de Fazenda-Escola para a qual encaminhar-se-iam essas crianças a fim de que aprendessem a cuidar da agricultura do país. É uma tática de aproveitamento da força infantil para aumentar as forças do Estado.

A Roda propiciou condições ao Estado de aproveitar os rejeitados como corpos úteis, ou seja, ela trouxe o sonho político da “[...] sociedade disciplinar que [...] o que fazia era positivar e governar de forma disciplinar os corpos infantis expostos que assim se

⁶⁶ Corazza, ao analisar o trabalho de Marcílio, descreve que nessas “[...] companhias, os meninos viviam ao lado de presos, escravos e degredados; sua alimentação era à base de farinha de mandioca, sendo que a maioria acabava definhando e morrendo. No testemunho de um médico do Rio de Janeiro, que observou os meninos expostos do Arsenal da Marinha, a maioria ‘comia terra’ e tinha ‘o corpo enfraquecido pelos parasitas intestinais’: o menino entrava ‘robusto, alegre, brincalhão, e bem nutrido’ e começava ‘a definir, emagrecer, tornar-se triste, melancólico e adquirir uma cor pálida, macilenta, terrosa, amarelada... era a tuberculose que se aproximava.’” (CORAZZA, 1998, p. 357).

publicizavam.” (CORAZZA, 1998, p. 372). Sendo assim, percebem-se interesses nacionais na instrumentalização desses corpos: torná-los úteis implica uma medida do Estado para assegurar-se: fazer com que esses indivíduos produzam, no interior do país, garantia a autossustentação e a manutenção das forças internas. Sendo assim, “Era missão da polícia garantir que este corpo sobrevivesse, vivesse e inclusive fizesse algo mais do que viver: fosse feliz e útil, e reforçasse a potência do Estado, enquanto população infantil.” (CORAZZA, 1998, p. 374). Quem faz um Estado manter-se é sua população.⁶⁷

Sob essa perspectiva, visa-se a formação do corpo infantil disciplinado. Mais do que isso. Almeja-se, também que seja moralizado. Por quê? Se isso ocorre, quando a criança atinge a idade adulta forma família constituída no mesmo âmbito. Trata-se de uma moralização, sobretudo sexual, pois, como não considerar tal assunto se o corpo desses expostos infantis fora concebido nessas relações e, que, muitas vezes eram ilegítimas? Nessa abordagem, torna-se observável a noção de dispositivo voltado para o futuro – assim como se analisou no capítulo 1 desta pesquisa, tomando como exemplo as prisões inglesa (Gand) e americana (Filadélfia).

Portanto, governar os corpos infantis, moralizando-os, disciplinando-os, entra cada vez mais numa racionalidade estratégica. Entretanto, a situação não se limita à esfera da constituição de futuras famílias. É necessário educá-los de modo a agirem racionalmente na sociedade, ou seja, torná-los responsáveis por si mesmos. Para constituí-los como sujeito desse tipo, era necessário monitorá-los e, na Roda, esses eram submetidos a campos de visibilidade:

[...] as janelas da torre central de todas as Santas Casas, a luz dos refeitórios, a contraluz das salas de banhos, o candeeiro sempre aceso dos quartos de dormir, as camas com espaços brancos entre elas – próximas, mas sempre separadas. O visível finalmente do infantil, não mais obscurecido por monturos de lixo, soterrado por trapos, escondido em terrenos baldios, sendo tragado pela escuridão das goelas dos cães e dos porcos, fechado em cestas

⁶⁷ A governamentalidade de Razão de Estado é uma forma de governo da conduta dos homens e suas relações com as coisas, presente no século XVI e XVII. Um Estado buscava nesse período, antes manter-se a expandir-se e, para tal, essa governamentalidade é pensada em dois planos: no externo e no interno. No primeiro, visa-se fazer alianças, reforçar exércitos, fronteiras. Já no segundo, visa-se manter, por meio de estado de polícia, o bem-estar da população, que mantinha as riquezas nacionais. Nas palavras de Fonseca (2002, p. 223), o objetivo da polícia é “[...] fazer com que as forças do Estado cresçam ao máximo, mantendo-se a boa ordem do mesmo. Assim, o que importa à polícia não é exatamente aquilo que os homens *têm* ou aquilo que *são*, mas aquilo que *fazem*. A polícia visa atuar, controlar, gerir as atividades dos homens na medida em que estas têm com o Estado.” [grifos no original]. Embora no século XXI viva-se numa governamentalidade neoliberal, essa forma de Razão de Estado não desapareceu. Mesmo que os cálculos das coisas sejam elaborados pelos diversos saberes que não sejam do Estado, a ele serão elevados, o qual elaborará leis para legitimar certas formas de poder que o manterão. Para maiores esclarecimentos sobre Razão de Estado ver: FOUCAULT, M. Aula de 15 de março de 1978; Aula de 22 de março de 1978. In: *Segurança território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

calafetadas com betume e piche; não mais desordenado como no infanticídio, mas diagramando toda sua vida, implantando seu corpo nos espaços, distribuindo-o em relação aos outros, organizando-o hierarquicamente, dispondo-o conforme os centros e os canais de poder, definindo-o de acordo com as formas de intervenção, assistência, caridade, impondo as tarefas, as dívidas, as culpas. (CORAZZA, 1998, p. 379).

Nesse campo de visibilidade anotava-se o comportamentos de cada criança até o final de sua vida: tal técnica consistia numa maneira de fazer com que o “[...] infantil se confessasse e finalmente assumisse em toda extensão e intenção o visível e o enunciável da denominação genética e corrente que lhe fora atribuída há muitos séculos atrás: a de CRIANÇA EXPOSTA.” (CORAZZA, 1998, p. 380) [grifo no original]. Essa forma documental entrava em consonância com a população, pois, os saberes edificados sobre ela estavam a serviço da família do sexo heteroconjugal, da moral pública, da sociedade ameaçada pelas crianças expostas (Cf. CORAZZA, 1998, p. 379).

As Casas da Roda, certamente, formaram um contexto infantil: suas técnicas, segundo Corazza, entram no comportamento das crianças que as tornam um novo objeto de conhecimento, no momento que exerce funções de educação, de moralização, de saneamento, entre outras. A Roda edificou medidas administrativas sobre o corpo da criança que:

[...] sem dúvida nenhuma, faz parte das camadas históricas da história da infatilidade, por materializar, na dura realidade do cilindro giratório, engastado em uma moldura de pedra, que da rua mal se via, os arranjos d’avida-a-morte do infantil e da mais-valia dos quais forneceu ambas as fórmulas. Tendo passado pela madeira escura da Roda, o infantil moderno finalmente ingressara na Casa de Vidro do panoptismo, toda ela atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares. (CORAZZA, 1998, p. 381).

Sob essas perspectivas fazem-se os seguintes apontamentos que permitem aproximar os pensamentos de Corazza e Foucault. O dispositivo disciplinar: a Roda, local fechado, cortado por normas possibilita observar a criança, anotar sobre seu comportamento e edificar um saber sobre o infantil; dispositivos de sexualidade e de aliança: moralizar, orientar as crianças para o casamento de forma que venham a cuidar de seu sexo, pois, essas foram concebidas, muitas vezes, em relações ilegítimas; dispositivo de segurança: os expostos podem ser considerados como massa flutuante, perigosa, como Foucault apresenta em *Microfísica do poder*, *Vigiar e Punir* e em *Os anormais*: podiam contribuir com o aumento dos malefícios para a população, no sentido de disseminarem uma prole degenerada, além de se constituir como malfeitores, o que colocaria a vida de outros indivíduos em perigo. Portanto, controlá-los, privilegiaria a segurança da população a qual permite um Estado se manter. Dominá-los implica, também, aumentar as forças do país e sua autossustentação.

Não apenas pelas técnicas da antiga forma de sujeição dos corpos infantis, como pela submissão estratégica abordada na Roda, a própria Roda e outros dispositivos construíram uma noção de infância: a de que ela é dependente de adultização. Sendo assim, o monitoramento dos pequenos dá-se sob uma série de dispositivos que visam adultizá-los sob certos saberes considerados verdadeiros. Esse bem adultizar entra numa racionalidade estratégica com propósitos de assegurar certa população e, conseqüentemente, o Estado que ela habita: dominar os corpos infantis, investindo-os para que sejam bons adultos, propiciaria tal realização estratégica.

3.1.3 Controle e Autocontrole

Se pela vida-morte nota-se que a infância é constituída de modo dependente, carente de adultização, ela é adultizada e, por tal motivo são edificadas instituições para atender a urgência. Em outras palavras, se o infantil é visualizado desse modo, significa que é diferente do adulto e, por tal razão, os maiores devem dedicar uma atenção especial para com as crianças em todas as partes da população. Dessa forma, a escola, a medicina, a psiquiatria, a família, e outros campos são convocados a proteger os pequenos, que são o futuro da população. Tudo isso porque a infância – e sua importância – é colocada à luz da biopolítica por se problematizar a população.

Grande importância é atribuída à problematização do infantil pela biopolítica. Se não o fosse, o dispositivo de sexualidade, por exemplo, não poderia ter sido edificado. Essa afirmação sustenta-se na análise dos quatro conjuntos estratégicos que Foucault apresenta sobre tal dispositivo. A histerização do corpo da mulher: “[...] sem a infância e as crianças constituídas pelo dispositivo de infantilidade, tal conjunto poderia estrategicamente ter sido definido?” (CORAZZA, 1998, p. 503); pedagogização do sexo das crianças: “Sem as crianças, o sexo infantil – também o sexo dos adolescentes, dos homens e das mulheres, distribuídos por oposição à condição do sexo das crianças – poderia ter sido pedagogizado?” (Ibidem); socialização das condutas de procriação: “[...] de quem mais se trata, mais uma vez, aqui centralmente, se não das crianças?” (CORAZZA, 1998, p. 504); Psiquiatrização do prazer perverso: essa visa à normalização das condutas por parte de psicanalistas, psiquiatras,

que buscam na infância a causa da anormalidade sexual⁶⁸. Todas essas estratégias dizem respeito ao investimento político do corpo, que começa desde a infância para ser constituída uma boa população que, como abordado – entre uma infinidade de análises que poder-se-ia investigar – propicia a sobrevivência de um Estado formado por corpos saudáveis, úteis, moralizados, educados, entre outras qualidades.

Pela preocupação para com o infantil com o intuito de assegurar a população, não mais são admitidas nesse poder sobre a vida, a violência de morte do corpo – conforme o poder de *potestas* no interior da família – e sim, uma forma de coerção que “[...] passasse pela norma e pela disciplina, e também pelas penalidades, que podiam ser ou não corporais. Assistia-se a uma passagem do antigo corpo submetido pelo castigo a um corpo controlado e autocontrolado.” (CORAZZA, 1998, p. 449).

É nesse controle e principalmente no autocontrole do corpo que, por ora, esta pesquisa se deterá, a fim de estabelecer mais uma relação entre o pensamento de Corazza e Foucault, embora, como dito, não se pretende aqui, em hipótese alguma, esgotar toda a tese de Corazza. Ao esquadrihar a população, para edificar saberes sobre a melhor idade para se casar, frequência das relações sexuais, organização da família, entre outros, observa-se o infantil. Nas escolas, nas famílias, em todas as instâncias da sociedade há formas de controlar o sexo da criança: ela será observada, no século XVIII, para evitar com que se masturbe – sob o saber de que o indivíduo que cometia tal ato desinteressava-se pelo casamento o que, conseqüentemente, teria implicações negativas sobre a natalidade além de provocar o desenvolvimento de doenças degenerativas⁶⁹.

Não apenas isso. Buscam-se maneiras de fazer a criança se confessar sobre seu sexo. Quer-se dizer com isso que o controle da criança não se finda na perspectiva de monitoramento dos dispositivos. Certamente é inegável a exigência da observação das instituições, entretanto, essa forma de controle não é suficiente. Pelo fato de que, como diz Foucault, um dispositivo não produz sempre os efeitos esperados, ou pelo modo, como diz Deleuze em *O que é um dispositivo?* (2011, p. 1 e 3), que um dispositivo possui fissuras, falhas, pelas quais tais efeitos podem escapar, a função das disciplinas devem possuir um

⁶⁸ Corazza ainda diz que essa perspectiva permite que se especule sobre a adultez como por exemplo nas argumentações de Freud e de outros psicanalistas que afirmaram que determinados problemas dos indivíduos adultos ocorrem em virtude de aspectos sexuais ocorridos na infância. Ver: Corazza, 1998, p. 463-475.

⁶⁹ “Não é com uma vida adulta perdida de depravação e de vício que se ameaçam as crianças, quando se impede que elas se masturbem, mas com uma vida adulta tolhida pelas doenças. [...] Ela é causa de encefalite e de inflamação das meninges – diz Payn em seu *Essai sur l'encéphalite*. Ela é causa de mielite e de diferentes danos da medula espinhal – é o que diz Dupuytren num artigo para *La lancette française*, em 1833. Ela é causa de doença óssea e de degeneração dos tecidos ósseos – diz Boyer em *Leçons sur les maladies des os*, em 1803.” (FOUCAULT, 2011, p. 301-303).

caráter extremamente profundo: visa-se não apenas o controle, mas o automonitoramento, o autocontrole, a autodisciplina. No caso da sexualidade, vigia-se e anuncia-se sexualmente o que implica a constituição de um sujeito que domina a si mesmo.

Toma-se um exemplo extraído de Corazza quando discute a sexualização da pedagogia e a moralização do sexo. No livro de Rousseau intitulado *Emílio* (2004) são apontadas maneiras para a boa educação do menino Emílio, entretanto, não apenas a sua: há uma educação diferenciada para sua noiva, a menina Sofia. Para ela, caberia ser agradável ao noivo, fiel, possuir paciência para educar e amamentar corretamente seus filhos, entre uma série de outras indicações – todavia, isso não excluiria certas responsabilidades do homem para com ela. Isso significa que Sofia, foi incluída no discurso pedagógico e dessa forma, deveria ser educada.

Agora, observa-se um dos modelos da figura do tipo de Sofia:

O langor de Sofia aumentava e sua saúde começava a alterar-se. Sua mãe, inquieta com a mudança, resolveu descobrir a causa. Chamou-a de lado e apelou para a linguagem insinuante e carinhos invencíveis que só a ternura materna sabe empregar.

Pudor: Longe de esconder suas tristezas à mãe, Sofia desejava-lhe tê-la como consoladora e confidente; mas o pudor impedia-a de falar, e sua modéstia não encontrava a linguagem para descrever um estado tão pouco digno dela quanto à emoção que lhe perturbava o espírito.

A confissão: O próprio pudor servindo de indício, sua mãe arrancou-lhe a humilhante confissão. A mãe consolou-a, lamentou-a, chorou com ela. Sofia era demasiadamente bem comportada para que sua mãe encarasse como um crime um mal que somente a virtude tornava tão cruel [...].

A resposta: A resposta era simples. Sofia precisava de um amante, mas esse amante devia ser seu marido. Ela hesitava: não é fácil escolher um senhor para a vida inteira. Ela procurava um homem e só encontrava macacos. Procurava uma alma e não encontrava nenhuma. (CORAZZA, 1998, p. 549).

O que se percebe? Para Sofia, foi constituída uma sexualidade, na qual ela passa a ser educada e, nessa construção, a menina se enuncia, confessa aquilo que incomoda. Ela não é, necessariamente, monitorada por um terceiro – pela família ou outro dispositivo – que lhe arranca as declarações por um instrumento de exame. Ela mesma se coloca na posição de quem necessita confessar algo para se libertar de um determinado pesar. Ela se vigia, domina a si e se guia na sexualidade que lhe fora edificada.

Todavia, essa autoposse não é daquelas que permeia os âmbitos estoicos, helenísticos, como se encontra na tradição filosófica, mas um domínio que ocupa o âmbito cristão, de salvação, de confessar aquilo que se passa em seu interior de forma que renuncia-

se a si e passa a se constituir como sujeito educado e sexuado. É nesse “[...] ‘domínio de si’, pelo qual o infantil é investido.” (CORAZZA, 1998, p. 450)⁷⁰.

Conforme Corazza, o infantil é preso numa identidade que necessita de adultização. Sendo assim, é disciplinado para que haja autocontrole. Ele se controla e se regula de acordo com um campo instituído como verdadeiro, como por exemplo, a esfera da sexualidade. É no guiar-se nesses campos que é permitido laborar os corpos a ponto de instrumentalizá-los.

3.1.4 Transição

Os mecanismos da antiga história da infantilidade produziram uma infância dependente de adultização, com sexo diferenciado, a ser educada. Quando a biopolítica a coloca à luz, tem-se uma perspectiva de racionalização de seus corpos para que seja formada uma população que, futuramente, sustente de forma positiva o Estado em que habita. Para tal, dominam-se os corpos de forma a instrumentalizá-los por meio do empreendimento do poder disciplinar de vigilância. Entretanto, o processo não se finda aí: visa-se imprimir nos infantis disciplinas que proporcione o autocontrole e, conseqüentemente a autoregulação. Esse autocontrole é o que permite se confessar em relação a valores transcendentais, sobretudo, de sua sexualidade e, desse modo, pode-se trabalhar sobre eles de modo a investi-los em estratégias de poder.

A partir disso, questiona-se: Como o dispositivo de infantilidade é operado nas escolas? Para investigar esse problema, faz-se uso de dois estudos além da tese de Corazza, a saber, os trabalhos de Gadelha (2009), que investiga a educação no Brasil, no âmbito da biopolítica, e de Bujes (2002) que foca seu trabalho, acerca da educação no mesmo país como produtora de sujeitos infantis por meio de aspectos disciplinares que são financiados por outros dispositivos que invadem as escolas. São estudos que auxiliam a investigação das instituições escolares que trabalham o dispositivo de infantilidade. Também aqui a pesquisa apresenta algumas considerações sobre essas práticas nas duas instituições escolares observadas: a escola Hipólita Nunes em Guarapuava – PR e a escola Andre Zênere, localizada no município paranaense de Toledo, a qual, por sua vez, como já fora informado, é uma das escolas que integra o Projeto *Escrileituras* no qual esta pesquisa está inscrita.

⁷⁰ Sobre o domínio de si na perspectiva dos estóicos e helenísticos ver: FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

E porque delimitar o campo de investigação nessas duas instituições? Seria muita audácia, e ao mesmo tempo, falacioso afirmar que todas as escolas produzem a infantilidade, ou a eliminam (vida-morte), do mesmo modo. Ora, como diz o próprio Foucault: um dispositivo volta-se para determinada urgência histórica local e, sendo assim, uma instituição não produzirá os mesmos efeitos que outras, pois são configuradas de modos diferentes. Certa escola no interior do Acre atende a uma urgência local diferente de outra no interior paulista, que difere de uma no Rio Grande do Sul, e assim por diante. Mas claro: no capítulo 2, apresentou-se o funcionamento das escolas sob uma perspectiva universal – ainda que os exemplos apresentados tenham sido das escolas com as quais se teve contato durante o processo formativo do mestrado – pelo fato de Foucault apresentar que um dispositivo, no âmbito disciplinar, funciona através das técnicas e formas de exercício de poder, e que um dispositivo de segurança, se volta à população, a aspectos biológicos. Nesse sentido, afirma-se que as escolas são dispositivos, pois assim se configuram, embora haja algumas modificações na organização.

As duas escolas paranaenses, usam formas similares de disciplinamento dos corpos infantis, a partir da ideia de infância dependente, além de semelhanças no processo de adultização. Além das formas disciplinares e das maneiras de se inscreverem nas estratégias de atuação sobre a população serem parecidas, elas partem da ideia de que a infância é algo que a ser protegido, trabalhado, educado para que os infantis se tornem cidadãos que participem da sociedade, que se comportem em uma moral já estabelecida em meio à uma sociedade pronta: que trabalhem, que não sejam gananciosos, que tenham bons modos, que usem seu sexo somente depois de passarem pela infância, entre outros.

Sendo assim, segue-se à escola.

3.2 O DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE NAS ESCOLAS

Já que, historicamente, as crianças foram consideradas como dependentes de adultização, necessita-se de específica instituição para direcioná-las à adultez e é dessa forma que se vê a função estratégica do dispositivo escolar. Ele é o lugar privilegiado para a transformação dos pequenos em adultos, justamente, por contar com determinada técnica que auxilia na evolução: trata-se da pedagogia que é pautada em saberes científicos com o propósito de direcionar as crianças à modalidade progressiva.

Adultizar os infantis é tirá-los da infância que é considerada pueril. Eis uma das várias funções da escola. Sendo assim, percebe-se que a instituição em questão não veio com a intenção de fabricar a infância, e sim “[...] para fazê-la, cada vez menos infantil, para acelerar – sempre mais depressa, maciçamente, massivamente, exclusivamente – o processo de afanise do infantilismo do infantil, conjurando e renegando sua infantilidade.” (CORAZZA, 1998, p. 478).

Embora a escola tenha emergido para tornar as crianças menos infantis, ela alarga a infância, estende-a por grande tempo de vida. Basta observar as escolas contemporâneas: se ser infantil significa não ser adulto, não estar pronto, não ser formado física e mentalmente, o fato de se reservar muitos dos anos iniciais da vida dos indivíduos para o período escolar, no qual supostamente aprendem a ser adultos, é uma forma de alargar a infância. Certamente, esse período de vida destinado ao aprendizado escolar, entra num cálculo de poder-saber de vários dispositivos e campos de forças, mas não se buscará aqui identificá-los por escapar aos limites e objetivos desse trabalho; todavia, é a partir dessa longa permanência dos indivíduos na instituição escolar que se pode melhor trabalhar sobre os corpos a ponto de instrumentalizá-los, investi-los em certa necessidade local-temporal.

Em suma, a infância é dependente de adultização, a escola é lugar para bem adultizar de acordo com saberes considerados verdadeiros, as formas de adultização são planejadas para atender uma urgência histórica local. Por isso percebe-se a escola operando o dispositivo de infantilidade em, ao menos, três modalidades: adultizando-as biologicamente, preparando-as para o mundo adulto sexual e disciplinando-as a ponto de se governarem.

3.2.1 Infância, Biopolítica, População

As crianças são conduzidas pelos adultos, pelo poder-saber que esses edificam para que alcancem a adultez, sobretudo no sentido biológico. Para isso, edifica-se o dispositivo escolar e, em algumas de suas posturas, é permitido visualizar sua participação em tal objetivo: a regulação nutricional de merendas, a exigência de aulas recreativas nas quais as crianças brincam de forma a desenvolverem coordenação motora, o ensino de higienização, tudo isso, entre outras modalidades, são aspectos biopolíticos dessa meta.

É ao submeter os corpos dos pequenos ao poder-saber disciplinar-biopolítico que se pode manipular biologicamente uma população. É nessa manipulação que ela é constituída de

forma planejada, em estratégias de governo. Mantendo a infância como dependente, constrói-se determinada população como uma raça, como uma espécie, como um corpo de classe. Pode-se discorrer sobre tal premissa, tomando por base os estudos de Gadelha no livro intitulado *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault* (2009) que, embora não foque na infância, permite tal abordagem num momento específico da História do Brasil: na constituição do Estado Novo, na denominada era Getúlio Vargas (1937 a 1945).

Nas constatações de Gadelha, anterior ao período selecionado, o Brasil era visto por higienistas como um país que não tinha nenhum cuidado com a população quanto à saúde e educação: de 1910 a 1920, o país era um grande hospital, pois a grande maioria do povo encontrava-se doente ou próximo de condições para desenvolver algum mal. A partir de 1930, emerge a necessidade de programar o futuro da nação, de modo a regular os indivíduos que a constituirão. Por quê? Questões econômicas, sobretudo, causadas pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 que afetaram a economia mundial, inclusive a brasileira, forçaram o governo a intervir na população para desenvolver o país, investindo em educação: visava-se, assim, o progresso nacional por meio da instrumentalização do trabalho do povo.

Todavia para que se efetivasse o progresso, necessitava-se propiciar condições de boa saúde à população e, devido a isso, a escola não se limitou em lecionar saberes acadêmicos: a educação estava ligada diretamente à manutenção da saúde dos pequenos e, sendo assim, tinha-se por meta discipliná-los no âmbito das consideradas boas formas de higienização. O investimento na saúde propiciava uma população com maior longevidade, com possibilidade de se qualificar, para assim, manter e desenvolver o país. Dessa forma, visava-se edificar, segundo Gadelha, uma raça, uma espécie nacional moralizada, marcada pela virilidade, perspectiva essa que deveria ser construída na escola⁷¹.

A qualidade da população ligava-se diretamente à educação. Nas palavras de Gadelha:

Mesmo seguindo nessa perspectiva, a melhoria da ‘qualidade da população’, que deveria se tornar ‘hígida e forte’ [...] não podia ser levada a cabo sem o concurso da educação, mas de uma educação, acrescento eu, que se via ela mesma obrigada a transmutar-se e adequar-se, além de às disciplinas, a essa nova tecnologia de dominação, a essa nova forma de governamentalidade: a biopolítica. (GADELHA, 2009, p. 198).

⁷¹ Várias medidas foram tomadas, segundo Gadelha, para a constituição de uma população forte, das quais se destacam a educação moralizadora diferenciada para homens e mulheres de forma que influenciasse na construção das famílias; e também a vinda de imigrantes para limpar e melhor constituir a raça nacional. Ver: GADELHA, S. Um caso concreto: biopolítica e educação no Estado Novo. In: *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 182-204.

No Brasil, educava-se considerando aspectos vitais para constituir uma população forte. Dessa forma, percebe-se a necessidade de subordinar os corpos infantis e conduzi-los à adultez biológica sob certos saberes científicos que serão sustentados pela escola. Tais perspectivas respondiam a uma governamentalidade de Razão do Estado “[...] no sentido da maximização do que Foucault chamava de ‘forças estatais’; por fim, [...] a educação se encontra implicada nesse grande projeto de construção da nação brasileira, nele cumprindo um relevante papel estratégico.” (GADELHA, 2009, p. 194).

Em suma: educar as crianças de maneira a preservar-lhes as vidas, consiste em direcioná-las a boa adultez biológica, o que propicia condições de viver mais, o que implica uma população mais vigorosa. Constituídos como adultos resistentes, possibilitava que trabalhassem saudavelmente de modo a aumentar as forças internas do Estado em que habitavam. Investir na saúde dos futuros adultos é investir em uma população nacional forte que desenvolve o país.

Pode-se sair um pouco dos registros bibliográficos e continuar a explicar essa perspectiva, também de maneira concreta. Na escola Hipólita Nunes, observa-se a seguinte prática de subordinação dos corpos para adultizá-los de acordo com saberes científicos que dizem respeito à saúde e ao crescimento. Além do ensino de higienização que perpassa as aulas de ciências, recreação, palestras de médicos, bombeiros e policiais, em 2013 é oferecida certa medida de segurança para os pequenos da população que a escola atende: a cada três meses, há uma visita do pessoal de saúde que anota, em registros individuais, as medidas das crianças quanto a peso e altura. Caso identifiquem anormais, índices abaixo (desnutrição) ou acima (obesidade) que comprometem o desenvolvimento biológico, interroga-se as famílias para saber o que há de errado fora da instituição.

Assim como na escola Hipólita Nunes, na instituição Andre Zênere também existe um controle parecido no que diz respeito às merendas: há a visita do pessoal de saúde que inspeciona a cozinha da instituição, para observar se as refeições estão sendo produzidas e distribuídas corretamente⁷². A comida respeita os cardápios que, cuidadosamente, são planejados por nutricionistas e visam a boa alimentação. Há também, nas duas instituições, momentos de recreação, nos quais são realizadas brincadeiras que exigem atividades de locomoção corporal, de modo que desenvolvam e controlem seus movimentos motores com maior precisão.

⁷² A refeição das crianças da instituição de Guarapuava, é produzida na própria escola. Já a de Toledo, é feita em uma cozinha industrial.

Essas constatações permitem que se faça os seguintes apontamentos: edificam-se saberes de Estado sobre as crianças da população local bem como dos estilos de vida de suas famílias, o que permite ao Estado calcular suas ações sobre a população em determinados momentos, conforme as necessidades específicas (estas são características do dispositivo de segurança); observa-se a união de dispositivos – família, escola, política municipal (Estado) – para o controle da saúde das crianças (dispositivo disciplinar e de segurança); pelo ensino higienista, pela manutenção da vida, evidencia-se a constituição de uma população, uma raça, um corpo espécie, tal como Foucault apresenta como perspectivas da biopolítica. Assim releva a grande importância de continuar mantendo a infância como dependente de adultização, reservando certas prioridades a ela; a-vida-a-morte da infância, pois ao mesmo tempo em que se enquadram as crianças no índice normal de sua idade, de forma a proteger a infância, são moldadas quanto ao formato dos corpos para constituí-los no modelo adulto: nesse sentido, não é nenhum absurdo dizer que o controle nutricional, a exigência da ginástica escolar, a vigilância de todos, substituem o sistema de enfaixamento utilizado anteriormente.

Portanto, a atuação da escola opera o dispositivo de infantilidade. Mantendo a infância como dependente, consegue submeter os corpos para constituí-los biologicamente de forma que se desenvolvam sob determinado saber a ponto de constituírem a população futura. Tamanha é a importância de se fabricar o infantil.

3.2.2 Pedagogização do Sexo

Se as escolas são dispositivos que se encarregam da infância das crianças para bem constituí-las como adultos, elas se preocupam, também, com a sexualidade dos pequenos, a qual é fortemente analisada sob o campo da psicanálise. Este modo de investigação sobre os humanos diz que certas anormalidades apresentadas pelos adultos se dão pelo uso do sexo desregrado na infância. Assim, são perceptíveis as preocupações dos psicanalistas para que se pedagogizasse o sexo das crianças para bem constituí-las e, conseqüentemente, a população futura. A psicanálise ao educar o sexo dos pequenos, tem a função de correção e de prevenção para que as pessoas não desenvolvessem certos males quando crescidas.

Nesse sentido, Freud e outros psicanalistas fizeram algumas recomendações quanto à educação: cabe à escola evitar que as crianças escondessem tal assunto como segredo devendo

abordá-lo de forma mais clara possível⁷³. Outra indicação que se pode observar também, é que a escola, por meio das disciplinas, deve retardar o desenvolvimento sexual dos pequenos até a adultez: desse modo se bem prepararia as crianças à vida sexual adulta (Cf. CORAZZA, 1998, p. 473).

Não se faz aqui uma análise dos estudos freudianos e de outros psicanalistas, por escapar aos objetivos e limites desse trabalho. O que interessa ao discorrer sobre a pedagogização do sexo é que, se por tal prática visa-se à saúde, a correção da população, é evidente que se constrói uma sexualidade para a infância na qual se educa os pequenos. Dessa forma, pela grande importância que se dá ao sexo infantil, todos os educadores deveriam obter conhecimentos fundamentais de psicanálise⁷⁴.

Nas escolas Hipólita Nunes e Andre Zênere encontram-se alguns aspectos que permitem explicitar a operação do dispositivo de infantilidade no âmbito sexual. Na primeira instituição, por exemplo, as professoras, sobretudo orientadoras, têm noções de psicanálise: as professoras apresentam um conhecimento bem menos apurado, já as orientadoras, de modo mais profundo. O corpo docente dessa instituição utiliza esse campo de investigação para analisar o comportamento das crianças, o que é evidenciado num documento escolar, de uma antiga orientadora: “a menina A., de 8 anos, apresenta uma postura incompatível com as normas institucionais: ela comete frequentes furtos de pertences de outras crianças da escola, assim como de equipamentos da sala dos professores. A orientadora escolar diz que tal atitude representa sinais de uso do sexo de acordo com certos conceitos de psicanálise e, sob esse campo, prontificou-se a analisar a garota e sua família”. Tal modo de investigação da conduta humana é aceito como verdadeiro; demonstra-se que a criança não pode fazer uso de seu sexo por ter sido constituída uma sexualidade para ela. Consequentemente, trata-se de retardar a maturidade sexual até a idade adulta⁷⁵.

⁷³ Corazza apresenta as constatações de Freud ao referir-se ao trabalho de M. Fürst. “[...] acredito que a ocultação conduz a criança a suspeitar mais do que nunca da verdade. A curiosidade nos leva a esmiuçar coisas que teriam pouco ou nenhum interesse para nós, se tivéssemos sido informados com simplicidade. Caso fosse possível manter a criança em absoluta ignorância, eu poderia aceitá-la, mas isso é impossível. O convívio com outras crianças, as leituras que induzem à reflexão, e principalmente a dissimulação de seus pais e educadores intensifica a vontade de saber. Este desejo, satisfeito apenas parcialmente e em segredo, excita seu sentimento e perverte sua fantasia, de forma que a criança começa a pecar em períodos nos quais seus pais acreditam que ainda ignora o que seja o pecado.” (CORAZZA, 1998, p. 471). Neste sentido, pode-se observar um contraponto na argumentação de Foucault que, em a *Vontade de saber* diz que as crianças deveriam esconder como um segredo as práticas de sua sexualidade para que, então, se descobrisse o que as levava a executar tal ato.

⁷⁴ “Seria útil, assinala Pfister, que todos os especialistas em disciplinas pedagógicas tivessem os conhecimentos mais fundamentais no campo da Educação Psicanalítica.” (CORAZZA, 1998, p.474).

⁷⁵ No sentido das recomendações dos psicanalistas, diz-se idade adulta, entretanto, as práticas voluntária e involuntária do sexo, estão presentes, também, em crianças. Na escola Hipólita Nunes, por exemplo, meninos foram surpreendidos pela direção escolar praticando tal ato num dos sanitários da instituição.

Na segunda instituição, também se pode observar o intuito de retardamento da maturidade sexual das crianças até a idade adulta. Numa atividade de intercâmbio de correspondências realizada em uma das oficinas do Projeto *Escreleituras*, a menina Y., de 9 anos, escreve para seu destinatário, um menino, declarações que a professora não considerava adequadas para uma garota de sua idade. Todas as cartas, antes de serem entregues, foram cuidadosamente inspecionadas pela professora que, quando viu o conteúdo de Y., ordenou que confeccionasse outro texto sem irregularidades.

Nos dois dispositivos há aspectos de formação de sexualidade infantil: no primeiro, sobretudo, a vontade de saber sobre o sexo da criança; no segundo, destaca-se a educação/repressão do sexo. É como no caso de Sofia que foi constituída uma sexualidade para ela na qual devia ser educada. E, por falar em Sofia, pode-se argumentar acerca de seu automonitoramento a partir de sua sexualidade. Como as crianças confessam, nas escolas, quanto à sexualidade, de modo a terem necessidade de fazê-lo – assim como Sofia necessitou ter sua mãe enquanto confidente?

Nas escolas Andre Zênere e Hipólyta Nunes não se identificam tais perspectivas: descobre-se sobre a sexualidade das crianças por meio do monitoramento feito pelos indivíduos do corpo pedagógico, e não pela confissão espontânea, de modo que, de tão autodisciplinadas nessa sexualidade, essas declararariam – por sentirem necessidade – sobre práticas consideradas incomuns.

Dessa forma, pode-se perguntar: que tipo de escola opera o dispositivo de infantilidade nessa esfera?

3.2.3 Autodisciplina

Chega-se a um ponto extremamente importante no qual se percebe a escola operando o dispositivo de infantilidade de jeito específico: trata-se do aspecto do automonitoramento, modalidade tão eficiente a ponto de criar hábitos de autovigilância naqueles investidos pelo poder-saber.

Essa técnica não se edifica após a emergência da sociedade disciplinar: ela é praticada de diversas formas na antiga história da infantilidade, para fazer com que as crianças se vigiassem para serem menos imprudentes, protegendo-se um pouco mais. São modos de amedrontá-las, de constrangê-las sob as mais variadas perspectivas, como por exemplo, a

criação do anjo da guarda: “não faça a coisa X porque é feio, é pecado, e o seu anjinho está vendo tudo” – modo com que se estimulava o monitoramento de si, pela vergonha. É perceptível também a edificação de histórias para aterrorizá-las para impedir de levantar à noite: “se você sair da sua cama, o monstro, fantasma, bicho, demônio, homem do saco, – entre outros termos –, vai pegá-lo e levá-lo embora”. O curioso é que essa forma de autocontrole é utilizada até hoje.

Pois bem. Investiga-se, agora, como essa forma de disciplina atua na instituição escolar: para analisar esse ponto, tomam-se por base, desta vez, as pesquisas de Bujes (2002). As constatações dessa pesquisadora apontam uma das possíveis perspectivas de como o dispositivo de infantilidade é operado na escola sob o aspecto da autodisciplina.

A partir do segundo capítulo do livro *Infância e maquinarias*, Bujes examina como o *Referencial curricular nacional (RCN)* em conjunto com a *Revista Nova Escola* funcionam como dispositivos reguladores das práticas pedagógicas escolares. Nessa investigação, há um ponto específico intitulado “O eu inventado” no qual é discutida a operação desses dispositivos que fazem funcionar o vigiar-se.

Segundo a pesquisadora, os dispositivos *RCN* e a *Revista Nova Escola* instruem para que sejam possibilitados nas escolas, momentos reservados para as crianças desenvolverem suas capacidades por meio de debates, o que propicia oportunidades de emitirem opiniões. “O que as crianças aprendem nestas atividades em que são convidadas a falar ‘é uma gramática para a auto-interpretação e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação pessoal do outro’”.⁷⁶ (BUJES 2002, p. 177). Essa atividade não deve ser ministrada sem vigilância: os professores são responsáveis por aplicá-las e controlar as declarações dos pequenos. Significa que, na medida em que as crianças falam de si, os dispositivos pedagógicos atuam na regulagem de suas enunciações, de suas ações, de forma que aprendem “[...] a ser pessoas dentro de um determinado repertório de possibilidades.” (BUJES, 2002, p. 174)⁷⁷.

Nesse repertório de possibilidades instituído pelos modos pedagógicos regras são propostas aos pequenos delimitando o proibido e o permitido, o certo e o errado e, nesse campo, as crianças se conduzem: elas se veem em situações polarizadas de bem ou mal –

⁷⁶ A argumentação de Bujes é parte citada do texto de Larrosa “Tecnologias do ‘eu’ e educação”, contidas no livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva, intitulado *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (1994).

⁷⁷ Bujes (2002, p. 207) traz em seu livro um trecho interessante do texto de Nikolas Rose (1998) “Governando a Alma: a formação do eu privado”, contido no livro também organizado por Tomaz Tadeu da Silva *Liberdades Reguladas*, no qual diz: “A ironia é que nós acreditamos, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e nossas avaliações políticas, que estamos livremente escolhendo a nossa liberdade.”

assim, como argumentado numa das características do dispositivo disciplinar, que pré-estabelece normas – e se perguntam “como estou me saindo ao me comportar desse jeito de acordo com tais ou tais regras?” Isso significa que ela se julga e, conseqüentemente, se regula, ou seja, ela governa a si mesma dentro dos campos normativos que foram pré-estabelecidos na instituição; mas claro, coage-se os infantis a seguirem sempre para o comportamento que se espera (do certo, do permitido)⁷⁸.

Como afirma Rose (1998) “Através da autoinspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos pelos outros.” (ROSE, 1998, p. 43).

Nessa mesma linha, Bujes diz:

A pessoa é constantemente incitada a dirigir a própria conduta, a estabilizar as suas ações, a ordenar e dar um sentido às suas escolhas [...] Portanto, autogovernar-se é, de certo modo, fabricar-se e inventar-se constantemente, ainda que dentro dos limites e do controle exercido pelas relações de poder nas/das quais participamos. (BUJES, 2002, p. 207).

Sendo assim, a autodisciplina atua, segundo Bujes, de forma a fazer com que as crianças aprendam a se conduzir racionalmente de modo que abdicuem da ignorância e terminem por alcançar a cidadania. As crianças monitoram-se naquilo que dizem e fazem, entretanto, quando necessário, os indivíduos do corpo pedagógico escolar intervêm esculpindo-as para alcançar as virtudes dos adultos: a responsabilidade, a capacidade de responder por si, conscientemente. A partir disso torna-se possível fazer, ao menos, dois apontamentos: ao visar tais metas percebe-se que a educação pelo automonitoramento busca bem adultizar as crianças fazendo-as se conduzir num determinado jogo de regras pré-estabelecido. Conseqüentemente, por visar responsabilizá-las torna-se justificável o uso de determinadas sanções para normalizá-la pela técnica de poder do dispositivo disciplinar “Se perguntarem a uma criança, porque você está de castigo? Ela dirá: estou aqui porque não fiz a lição de casa, ou porque me comportei mal, ou porque briguei com alguém”. Ela reconhece que foi negligente com às normas e por tal motivo sofre a punição⁷⁹.

Existe a função disciplinar nas escolas paranaenses observadas almejando que as crianças se regulem, ao menos, em duas modalidades. Na escola Hipólyta Nunes, por

⁷⁸ Nessa perspectiva, não se trata de fazer da criança apenas um indivíduo que se veja, se decifre nos enunciados, mas visa que se conheça: trata-se de uma forma de transformar a mente humana num “[...] olho que pode ver/conhecer as coisas. Assim o autoconhecimento seria propiciado pela curiosa faculdade do olho da mente de ver o próprio sujeito que vê.” (BUJES, 2002, p. 186).

⁷⁹ Em boa medida, se espera que alunos alcancem isso por meio do ensino de filosofia. Nas considerações finais, apresenta-se tal ideia.

exemplo, há um horário reservado para educação de valores: é uma disciplina na qual são trabalhados, por meio de contos, valores considerados corretos tais como respeito, amizade, honestidade, bons modos, entre outros. A partir dos contos, as crianças são interrogadas sobre as atitudes das personagens de modo a responder se agiram de forma correta ou não e, inclusive, solicita-se que justifiquem as opiniões. De acordo com suas declarações – que apontam o modo pelo qual observam determinada situação –, se não forem explicitadas como se espera as professoras interferem de modo a corrigi-las, conduzindo-as ao pensamento da norma. Mostra-se o correto e o incorreto e, assim, busca-se constituí-las de modo a seguirem pelo lado permissivo da norma, de forma que percebam seus pensamentos: em suma, apresentam as regras para as crianças e dizem que se age bem em segui-las e mal ao desobedecê-las, de modo que aqueles que pensam em desacordo com o bem agir poderão sofrer determinadas punições.

Por exemplo, numa história na qual são trabalhados valores como honestidade, integridade, respeito – moralidades que são cristalizadas como regras de convivência nas escolas – alguém encontra um objeto perdido, entretanto, sabe a quem pertence. É correto devolvê-lo ou pegar para si? Se um aluno se inclina ao pensamento da segunda opção, a professora, imediatamente, diz que ele pensa de modo errôneo e faz uma gama de apontamentos de modo a colocá-lo como incorreto. Essa forma disciplinar busca fazer com que as crianças aceitem tais normas, valores como verdadeiros para, assim, se guiarem nesse campo – sendo coagidos sempre ao lado do instituído permissivo. Significa que esses são tidos – e são conscientizados de que são visualizados dessa forma – como responsáveis por aquilo que dizem e fazem dentro do espaço escolar e, assim, devem vigiar sua conduta. Acabam por monitorar-se e, conseqüentemente, regular-se, porque sabem que praticando ações inapropriadas às normas, sofrerão determinadas sanções.

Outra técnica que parte do monitoramento dos adultos das escolas para fazer com que as crianças se disciplinem, é a de fazer com que não se orgulhem de seus maus comportamentos. Quando há problemas de comportamento e as professoras não conseguem resolver, o aluno é retirado da sala e encaminhado à orientação ou direção, onde lhe é chamada a atenção – prática ocorrida também na escola Andre Zênere, o que foi constatado no início do projeto *Escreleituras*. Quando bem sucedida a conversa, o pequeno se convence que se portou de modo inadequado e acaba por repudiar seu malfeito. Assim, as crianças passam a se monitorar de acordo com o comportamento exigido.

Nos dois exemplos, percebe-se que a disciplina atua de forma que se dê o autoregulamento, não necessitando, exatamente, da vigilância partida de uma instância

terceira, hierárquica. Quando bem eficaz, a disciplina faz com que os próprios pequenos se disciplinem e que aceitem determinado campo normativo como verdadeiro. Dessa forma, percebe-se as escolas operando o dispositivo de infantilidade pela autodisciplina: os infantis vigiam a si mesmos, num campo de regras que aceitam como verdadeiro, são mantidos como dependentes de adultização e, assim, é permitido que se labore sobre seus corpos de modo a instrumentalizá-los para uma emergência histórica local, como por exemplo, aproveitá-los para aumentar as forças internas do Estado: o ensino de comportamentos corretos (para se conduzir na moral da vida burguesa, sobretudo, no trabalho) e de saberes necessários para a formação de indivíduos (para manter a economia), a correção dos considerados anormais (visto, sobretudo, no âmbito da sexualidade), o visar a manutenção da saúde, são perspectivas que pertencem à forma de vida burguesa. O Estado assume tal forma de vida e, ao se responsabilizar pela educação das crianças, direciona-as a essa modalidade. Dessa forma, reservar a infância para laborar sobre ela, significa constituí-la de modo que pense e aja pela linha considerada normal e correta: indivíduos saudáveis, que participam do mercado econômico, que se monitoram nesse padrão, acabam por atender a urgência histórica de desenvolver e manter o Estado: significa que esse objetivo se configura como a vontade de poder.

O dispositivo de infantilidade é operado ao mesmo tempo no que Corazza chama de indecível (*khôra*, apósfase) da-vida-da-morte: no mesmo instante em que ele fabrica a infância e produz formas de protegê-la, a desampara, a mata. Isso porque o biopoder lhe dá visibilidade, o que implica em certos cuidados que se deve ter para com ela. Entretanto, tal perspectiva gera efeitos de contrapoder no sentido de não haver paciência, ânimo, vontade em ampará-la. Por isso, muitos dos pequenos eram abandonados na Roda dos expostos, assim como ainda o são, contemporaneamente, em lixeiras, em ruelas, em hospitais, entre outros lugares.

Os cuidados que o biopoder instituiu sobre as crianças objetiva assegurar a vida, justamente porque elas não têm condições de sobreviver por si e, por tal motivo, visa-se adultizá-las. Aí, ocorre a emergência do dispositivo escolar que vem para adultizar os pequenos e, para isso, a escola, atua em, ao menos, três instâncias: no desenvolvimento biológico para a adultez; no forjamento de certa sexualidade infantil e; no disciplinamento para bem se conduzir a fim de se autoregular.

Evidenciou-se também a importância de se continuar a investir na infância. Certamente, poder-se-ia analisar essa perspectiva sob vários aspectos, inclusive de forma não foucaultiana, mas segundo os conceitos que este trabalho investiga, percebe-se o investimento

político do corpo das crianças, com o objetivo de se constituir uma população futura, ou seja, instrumentalizar os corpos para a governamentalidade de Razão de Estado, o que se dá tanto na perspectiva do dispositivo disciplinar quanto de segurança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E O POR VIR DA PESQUISA

Pretende-se, neste momento, fazer as últimas considerações sobre o trabalho desenvolvido até aqui de modo a finalizá-lo; entretanto, finalizá-lo não significa que se colocará um fim nele, de uma vez por todas, como se essa investigação estivesse concluída. Muito pelo contrário. A problemática dos dispositivos escolares de poder-saber e infantilização nos leva a edificar outras indagações que podem ser analisadas a partir daqui. Além das pretendidas considerações, visa-se, nesta oportunidade, esclarecer alguns pontos que, talvez, não tenham ficado suficientemente claros.

Percebeu-se que os dispositivos de poder-saber, analisados por Michel Foucault, emergem num determinado momento para atender a certo objetivo que se impõe: independente dessas urgências históricas, os dispositivos não possuirão outra função, senão a de constituir sujeitos que atendam a tais necessidades que, embora sejam de perspectiva burguesa, não foram impostas por essa classe. Primeiramente, pelo fato dessa camada social não se efetivar enquanto um sujeito único: ora os indivíduos dessa classe estão em guerra entre si, pois exercem ações sobre as ações de outros; e também, se fosse algo imposto por esta classe, o poder seria instrumento de posse. A urgência que se impõe é de caráter burguês, mas foi algo que se impôs devido ao modo como a sociedade se configurou.

Evidenciou-se que Foucault aborda dois modos de dispositivo, quais sejam, o disciplinar e o de segurança. O disciplinar visa o corpo enquanto desempenho. Já o de segurança está ligado ao biopoder, o qual atua sobre traços biológicos dos indivíduos de uma população a ponto de constituí-la e programá-la para determinado objetivo. Há também um terceiro modo de dispositivo, o jurídico, que se encarrega de edificar leis que servem como táticas que contribuem para sequestrar indivíduos para os dispositivos de poder-saber.

Em *Segurança, território e população*, Foucault (2008b) investiga os dispositivos disciplinar e o jurídico sob o título de mecanismos, entretanto, como esses apresentam as configurações dos dispositivos, foram trabalhados como tais. Mas isso significaria que dispositivos e mecanismos são sinônimos? Não exatamente. Os mecanismos são técnicas que fazem os dispositivos e suas formas de exercício de poder funcionarem: a distribuição dos corpos, a composição das forças, o controle das atividades e a organização das gêneses são mecanismos que propiciam o exercício de poder dos dispositivos disciplinares como a sanção normalizadora, o exame e a vigilância. A partir disso os dispositivos poderão funcionar.

Entretanto, um dispositivo disciplinar pode ser instrumento (mecanismo) de um dispositivo de segurança: a escola, o hospital, a família, são mecanismos uma vez que fazem funcionar um dispositivo de sexualidade. Significa que os dispositivos podem ser mecanismos de outros dispositivos, mas os mecanismos não são sempre dispositivos. Quanto ao jurídico, esse é mecanismo de dispositivos de segurança e disciplinar, mas também, não deixa de ser dispositivo, pois reúne tratados, casas de leis, reproduz poder, forma saber – por meio de outros dispositivos. É comum o debate acerca dessa confusão, pois o próprio Foucault não definiu o dispositivo claramente, assim como não apresentou o mecanismo de forma mais precisa: esse último, inclusive, mereceria ser problematizado pelos estudiosos de Foucault, sobretudo, pelo autor desta dissertação em uma pesquisa por vir.

Em virtude disso, faz-se necessário apontar a questão tática e a estratégia. As táticas são instrumentos que permitem uma estratégia funcionar, a fim de que atenda a uma urgência. Os dispositivos podem ser táticos e estratégicos, mas nunca a urgência. A escola, como mostrado, é tática que participa da estratégia de infantilização, mas também é estratégia de sequestro da infância, todavia, ela não é a urgência.

Observou-se que as escolas surgem para atender a certas urgências e, sendo assim, possuem indícios de se caracterizar como dispositivos. Dessa forma, buscou-se analisar se e como tais instituições funcionam enquanto dispositivos. Como Foucault apontou, um dispositivo disciplinar funciona a partir de certas técnicas e formas de exercício de poder e o de segurança atua nos processos biológicos e constitui uma população, investigou-se, nesses moldes, a possibilidade das instituições escolares atuarem como dispositivos a partir dos documentos sobre a prática das escolas e colégios que o filósofo analisa para compor os dispositivos e, também, sobre práticas mais contemporâneas de duas escolas do estado do Paraná. Mas isso significa que, nesta pesquisa, Foucault foi apontado enquanto representação, ao dizer que tal perspectiva da empiria dessas escolas equivale a tal coisa de sua teoria? Sim, mas isso porque foi necessário fazê-lo, na medida em que se considerou, nesta pesquisa, que pelo fato de o dispositivo (segurança e disciplinar) ser um estudo de Foucault, dever-se-ia analisar em que medida as escolas funcionam como tal, a partir do que o próprio pensador apresenta – ora, este estudo parte de análises e conceitos do filósofo francês. Nesse sentido, reconhece-se que, nesta pesquisa, seu autor atuou numa posição semelhante àquela que Deleuze chamou de filósofo sedentário⁸⁰: o qual atua, usando o pensamento como ato

⁸⁰ Em *O que é a filosofia* (1992, p. 10), Deleuze e Guattari dizem que "[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos." Sendo assim, todo filósofo é criador; entretanto, ele diferenciara duas formas de filósofos, a saber, os nômades e os sedentários: "[...] o nômade é sempre criador, enquanto que o sedentário teria

recognitivo. Estudou-se, retomou-se atentamente os estudos do filósofo e, a partir disso, desempenhou-se um esforço que visou ao cuidadoso e demorado manejo com conceitos por ele criados.

Evidenciou-se também que as escolas atendem às características dos dispositivos: são estratégias ou táticas de estratégias que atendem a certas urgências históricas. A partir disso, percebeu-se, que suas práticas, acabam por instrumentalizar os corpos infantis: isso faz as escolas operarem uma estratégia de infantilização, a qual Corazza estudou e intitulou de dispositivo de infantilidade.

O dispositivo de infantilidade está ligado ao biopoder o qual, na medida em que visa fabricar e planejar uma população – tal como se observou no aspecto da sexualidade: melhor idade para se casar, formas de constituir famílias, frequência das relações sexuais – acaba por dar visibilidade ao conceito de infância (infância esta que foi tida como débil, frágil, que deve ser corretamente adultizada) e, a partir dele, educam-se as crianças. Pelo fato de a infância ser concebida desse modo, torna-se perceptível uma das funções estratégicas dos dispositivos escolares, a saber, tornar a infância menos infantil, menos débil, desenvolvê-la sob saberes considerados verdadeiros, para que os infantis alcancem a correta adultez: que sejam biologicamente desenvolvidos, que ajam numa moral (burguesa) e que se automonitorem.

Por se visar constituir as crianças nesse conceito de infância e por se buscar adultizá-las de modo a responsabilizá-las, o dispositivo de infantilidade atua no seu indecível, no aspecto da-vida-da-morte. Ao mesmo tempo em que ele busca fabricar a infância e as crianças, as matam, tanto no sentido do conceito – pois se visa adultizá-las – quanto no sentido biológico, pois, ao convocar toda a sociedade para protegê-las fabrica-se efeitos de contrapoder (repúdio, impaciência para com elas) o que possibilita e, também justifica, seu abandono o que pode leva-las à morte.

feito do pensamento apenas uma ferramenta a serviço da reconhecimento.” (SHÖPKE, 2004, p. 136). No entanto, em seu *Abecedário* (2011), Deleuze trata da importância de um intenso trabalho a partir daquilo que chamamos de “História da Filosofia” o qual, parece se aproximar do filósofo sedentário, em suas palavras: “[...] eu acho que seria muito chocante se existissem filósofos que dissessem assim: ‘Vou ingressar na Filosofia, e vou fazer a minha filosofia. Tenho a minha filosofia’. São falas de um retardado! ‘Fazer a sua filosofia!’ Porque a Filosofia é como a cor. Antes de entrar na Filosofia, é preciso tanta, mas tanta precaução! Antes de conquistar a ‘cor’ filosófica, que é o conceito. Antes de saber e de conseguir criar conceitos é preciso tanto trabalho! Eu acho que a história da Filosofia é esta lenta modéstia, é preciso fazer retratos por muito tempo. Tem de fazer retratos. É como se um romancista dissesse: ‘Eu escrevo romances, mas, para não comprometer a minha inspiração, eu nunca leio romances. Dostoiévski? Não conheço’. Já ouvi um jovem romancista dizer essas coisas espantosas. Seria como dizer que não é preciso trabalhar. Como em tudo que se faz é preciso trabalhar muito, antes de abordar alguma coisa. Acho que a Filosofia tem um papel que não é apenas preparatório, mas que vale por si mesmo. É a arte do retrato na medida em que nos permite abordar alguma coisa.” (Letra H de História da Filosofia). Compreende-se que nesta pesquisa foi o que se tentou fazer: um retrato conceitual a partir da complexa noção de dispositivo criada e tantas vezes ampliada por Foucault, a fim de investigar a escola enquanto dispositivo e sua função na estratégia de infantilização.

Evidenciou-se que o investimento das crianças nesse conceito de infância está ligado à população: elas são como um povo por vir, o que significa que ao investi-las no poder-saber da infantilidade constituem-se futuros sujeitos de uma população. Trata-se de sujeitos disciplinados e biologicamente desenvolvidos. Sendo assim, empreender os corpos infantis nos dispositivos escolares infantilizadores de poder-saber significaria constituir uma população futura, que responderia a uma governamentalidade. É a Razão de Estado, arte de governar que busca propiciar subsistência aos indivíduos que mantêm o Estado que habitam.

As escolas, no entanto, não são máquinas disciplinares perfeitas que produzem sujeitos corretos que aumentam as forças Estatais. Um dispositivo produz, nos sujeitos, efeitos de contrapoder e, nessas instituições, conforme observado, em tais sujeitos também são produzidos esses efeitos. Na incursão feita nas escolas paranaenses, observou-se que existem crianças que saem das salas de aula e ficam a perambular por corredores até serem apanhadas pelas orientadoras escolares, há as que desafiam a autoridade das professoras, que não fazem as lições, que não dão grande importância quando recebem notas baixas, que não respeitam as normas escolares. Significa que, atualmente, a função das escolas no processo de disciplina parece não funcionar com o mesmo vigor da era da sociedade disciplinar.

O que parece suceder na contemporaneidade é a modificação nas formas de observação dos indivíduos em dispositivos que auxiliam a escola, como por exemplo, nos dispositivos familiares que são a primeira forma de observação das crianças. Muitos dos pais, conforme se observa em relatos e diários dos professores das duas instituições paranaenses, não cobram bons rendimentos escolares de seus filhos, o que acarreta deficiência do poder nas escolas, pois as críticas provindas desses aparatos educacionais não possuem muita importância para essas famílias. Assim, torna-se cada vez mais difícil educá-los em tais perspectivas.

Mesmo que a vigilância disciplinar não funcione em nossos dias com todo o vigor do século XVIII, não significa que esse dispositivo sofreu uma falência, pois até hoje ele é utilizado. Deleuze, por exemplo, afirma que:

É certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o confinamento (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. (DELEUZE, 1992, p. 215-216).

Nas sociedades disciplinares, a vigilância do indivíduo nos aparatos cortados por procedimentos de instrumentalização se dá de forma ininterrupta. Já nas sociedades de controle, manipulam-se os indivíduos por meio de suas liberdades, por meio de seus livres deslocamentos no meio. Essa afirmação é observada em, ao menos, duas modalidades, cuja primeira é o monitoramento a distância: por haver novas tecnologias como GPSs, tornozeleiras eletrônicas, telefones celulares, *internet*, entre outras, não é necessário vigiar o indivíduo pelo confinamento, pois, onde quer que esteja, ele pode ser controlado.

Já a segunda modalidade consiste no automonitoramento que interioriza o processo de disciplina: mesmo a distância, o indivíduo disciplinado se monitora e se regula, sem a necessidade de observações terceiras. No caso da escola, por exemplo, a criança faz a lição de casa, pois se conscientiza que deve entregá-la no dia seguinte e, para isso, evita outras atividades para confeccionar a tarefa escolar: é como se ela acabasse por tornar *Panopticon* de si. Mesmo nas sociedades de controle que manipula os indivíduos pelas liberdades, o processo disciplinar não desaparece. Ele é necessário para fazer funcionar a vigilância a distância por meio do automonitoramento. Nas escolas, os indivíduos se regulam a partir da moral estabelecida pelos dispositivos e, assim, investem-se no poder-saber de infantilidade que os constituem como sujeitos que atendam à urgência da Razão de Estado.

Mas poder-se-ia perguntar: já que a infância aparece como conceito de indivíduos incapazes, deve-se apenas empreendê-la de modo que seja autodisciplinada numa moral burguesa, para atenderem à Razão de Estado? Não haveria outra modalidade de vida possível para os indivíduos que passam pelos dispositivos escolares de infantilidade?

Pois bem, a partir daqui, torna-se plausível fazer considerações sobre o Projeto que acontece em escolas brasileiras, sobretudo, na instituição escolar municipal Andre Zênere. Trata-se do *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* que é fomentado nas universidades brasileiras UFRGS, UFPel, UNIOESTE, UFMT. Como já afirmado, esse projeto inscreve-se no Programa Observatório da Educação do MEC, cujo objetivo é o de criar novas propostas de estudos e pesquisas, para elevar a qualidade da educação básica nacional, ou seja, ele visa superar os dados apontados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – “[...] principalmente aqueles que sinalizam as dificuldades de linguagem na escola, expressadas pela grande maioria dos alunos da Educação Básica através da avaliação da Prova Brasil.” (CORAZZA, 2010, p. 17). Por criar novas propostas para a produção da escrita e da leitura, tal projeto desdobra-se em Oficinas de

Transcrição⁸¹ – tais como as biografemáticas, filosóficas, musicais, teatrais, artísticas visuais e lógico-matemática – que visam à construção de uma escrita pela leitura, ou mesmo, da leitura pela escrita. São oficinas que “[...] propõem um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, sempre escrevível de diferentes maneiras. Trata-se do texto produtivo, ou seja, do texto que ganha existência na medida em que o seu leitor é um produtor de significações.” (idem, *ibidem*). E qual a importância de criar significações? Segundo Corazza (2010), as palavras possuem conceitos que limitam a realidade. Assim, se as crianças são sensibilizadas a escrever por meio de experiências de vida e houver suas recíprocas intervenções, elas poderão construir outra linguagem e, conseqüentemente, novos sentidos às coisas. Dessa forma, esse projeto visa explorar as possibilidades de diversas linguagens o que provoca outras modalidades de relação com a escrita, com a leitura e com a vida. Significa que as oficinas desse projeto visam à criação por parte dos pequenos, não a mera reprodução. Por meio das Oficinas de Transcrição, estimula-se a criança a pensar, a inventar o que provocará, conseqüentemente, novas experimentações em sua vida.

O que as práticas desse Projeto têm a ver com a sociedade disciplinar, com a sociedade de controle e com o contrapoder?

Tanto na sociedade disciplinar quanto na de controle, constitui-se indivíduos por meio de normas, exercício de poder, estratégias, táticas, seja no controle pela vigilância (característica da sociedade disciplinar) ou pelo automonitoramento (perspectiva da sociedade de controle que se utiliza de alguns aspectos da disciplina). Dessa forma, se atualmente, encontra-se numa sociedade de controle, como diz Deleuze, as escolas atendem às urgências dessa sociedade e educam os indivíduos, para que se automonitorem nas normas pré-estabelecidas por essas instituições, as quais estão em consonância com as da sociedade:

⁸¹ As Oficinas de Transcrição (OsT), são oficinas de pesquisa, criação e de inovação. Elas “[...] constituem um campo artistor de variações múltiplas, que produz ondas e espirais; compõe linhas de vida e devires reais; promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas. [...] são pragmáticas porque privilegiam a ação operatória de Perceptos, Afectos, Funções e Conceitos a partir de obras já realizadas [...] Ao fissurarem certezas e verdades herdadas, ou mesmo produzidas, as OsT agem nas dimensões éticas e estéticas, potencializando os fluxos desejanter que se insinuam entre os blocos epistêmicos e sensíveis de FAC [Filosofia, Arte, Ciência] [...] são sistemas abertos, distantes do equilíbrio e do apaziguamento, e, mesmo quando estabilizam suas ações, as OsT bifurcam-se e ingressam em novos regimes de instabilidade. As OsT executam uma *autopoiese*, enquanto processo de produção do novo, por meio da criação de codificações (=Forma de Expressão + Forma de Conteúdo - FoEFoC), em campos de comutabilidade e de diferencialidades, que circunscrevem o seu funcionamento e limites. (CORAZZA, 2011, p. 53-54) [Grifo no original]. As Oficinas de Transcrição são contra o Idealismo e o Racionalismo e funcionam como meios de resistência, opondo-se à mediocridade. Visam extrair acontecimentos das coisas, inventando personagens que são ligados aos acontecimentos, reiventam novas significações.

assim, ao se monitorarem, os indivíduos atendem a essa sociedade que visa administrá-los por suas liberdades⁸².

Se os indivíduos são controlados pelas liberdades, significa que aceitam determinada moral (escolar-social) como correta e, ao aceitarem, investem-se no próprio exercício de poder dessas instituições: se controlam, então, numa moral pré-estabelecida. Já, quando não correspondem a essas normas, agem como efeitos de contrapoder: não seguem, necessariamente, as normas impostas, mas outras, as quais são criadas individualmente ou pelo grupo ao qual pertencem.

Quando resistem a essa moral, lutam contra o poder que visa esculpi-los e, nesse momento, exercem poder de resistência o qual permite modificar as formas de seu exercício. Sendo assim, se é possível modificá-las, pode-se alterar as instituições escolares. As formas de contrapoder têm possibilidade de modificar o procedimento das escolas, fazendo-as não agirem apenas na fabricação de sujeitos que atendam a uma sociedade de controle com um objetivo de Razão de Estado.

Uma forma de resistência que possibilita modificar a forma das instituições escolares são práticas que ocorrem em projetos como o *Escrileituras*, o qual trabalha Oficinas que atuam de maneira a provocar os alunos, de modo que seus pensamentos criem novas formas de pensar e viver. Nesse sentido, a resistência atua como forma de pensamento, uma forma de contrapoder positivo, pois, inventam outras perspectivas de vida. Considera-se exemplo disso a oficina *Cartas filosóficas*, criada e realizada pelos bolsistas do Projeto que trabalham na escola Andre Zênere. As crianças dessa escola enviaram epístolas para cada correspondente de um quarto ano da instituição Hipólita Nunes. Nesses textos, elas descreveram como viviam dentro e fora da instituição escolar, do que gostavam de fazer e, inclusive a maioria, espontaneamente, escreveu suas experiências nas oficinas do Projeto

Nas cartas, muitas delas se referiram à oficina trabalhada anteriormente, a qual versava sobre o tema “de onde viemos”⁸³. Além das crianças escreverem sobre si nas

⁸² Em *Nascimento da biopolítica*, Foucault trabalha com o controle pelas liberdades com a ideia de *homo oeconomicus*. Esses são controlados por meio de seus interesses capitalistas. Esse *homo* é aquele “[...] que obedece ao seu interesse [...], que aceita a realidade [...] e vai responder sistematicamente às modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio.” (FOUCAULT, 2008a, p. 369). Quando emerge alguma necessidade histórica relativa ao campo econômico, o Estado, pautado no mercado, modifica o meio no qual os indivíduos exercem atividades capitalistas: assim, suas condutas são modificadas, ou seja, o interesse no capital consiste numa forma de o poder se infiltrar na ação dos indivíduos.

⁸³ No meio da oficina de mitologia, trabalhada num quarto ano da escola Andre Zênere, originou-se outra oficina que fora intitulada *De onde viemos*. Fora explicitado nessa ocasião, além de mitos greco-romanos, diversas concepções que explicam – cada qual em seu discurso – de que maneira o mundo e nós que o habitamos fomos criados. A maioria, por exemplo, acreditava que tal evento fora provocado pelo Deus de suas religiões. Outros pensavam na ideia do *big bang*, mas não descartavam que Deus havia provocado esse evento. Assim,

epístolas, perguntavam aos pequenos de Guarapuava outras curiosidades e, numa dessas correspondências, uma das meninas questionou seu destinatário: “você sabe de onde viemos? Soube que tiveram gregos antigos que pensavam que haviam deuses como Gaia e Urano que criaram o mundo” – e contou que os mitos eram formas que eles encontravam para explicar os acontecimentos mundanos; que essa história era bem parecida com o “Gênesis” da *Bíblia*, perspectiva na qual essa criança acreditava até então, sem contestações; que também há o modo de investigação das ciências naturais. Contou, inclusive, o mito que ela própria criara na oficina de como o mundo e ela foram constituídos.

As respostas das crianças de Guarapuava, sobretudo a do correspondente dessa menina, apresentavam que eles não conheciam tais narrativas ou mesmo sobre o *big bang*. Muitos nunca haviam feito essa pergunta para si e, na melhor das hipóteses, atribuíam tal existência ao Deus de suas religiões. O correspondente da menina de Toledo disse em sua carta que havia gostado do mito criado por ela, e perguntava-lhe sobre o que ela pensava a respeito de como são feitas as estrelas.

Compreende-se que as oficinas *Cartas filosóficas* e *De onde viemos*, atuaram como atos de violência sobre o pensamento das crianças. Violência que deve ser entendida aqui como a ação de forças exteriores aos sujeitos que os provocam a pensar. Nas palavras de Heuser (2008, p. 152):

É de forças heterogêneas que se trata, forças que invadem e abalam o pensamento – e as demais faculdades – e que o tornam sensível àquilo que ele ainda não pensou, provocando, assim, uma alteração naquilo que há de ordinário no próprio pensamento; ordem que entra em colapso e faz o pensamento pensar de outro modo, diferente da lógica do sujeito e do objeto, da reconhecimento, do Eu, do Mundo, de Deus, da consciência... Trata-se, pois, de um sair de si, sair do codificado, para que se possa criar e inventar outros modos de pensar e de viver.

contaram-se mitos relativos a esse acontecimento, e explicaram-se às crianças que tais narrativas eram formas de explicar esse evento. Quando as crianças perguntaram sobre o *big bang* comentou-se com eles sobre um pensador chamado Vittorio Hösle, o qual possui um texto intitulado *Sobre a impossibilidade de uma fundamentação naturalista da ética* (1993). Nesse trabalho, Hösle diz que as ciências naturais não dão conta de estudar a ética, pois, quando o fazem, a reduzem à sua esfera instrumental de estudo, limitando-a, por exemplo, à genética. Falou-se com os pequenos também que esse filósofo aponta que, por ser considerada verdadeira a investigação das ciências naturais, desqualificam-se outras formas de saber que analisam os acontecimentos e que é assim, em sua esfera, que as ciências naturais investigam o surgimento do universo. Desse modo, se todas as perspectivas visam explicar o mundo conforme seus discursos, o que impediria as crianças de explanarem suas próprias argumentações? A partir daí, pediu-se a elas que confeccionassem uma história que apresentasse o surgimento do mundo e de si e, assim, criaram deuses, fenômenos da natureza que se misturavam e davam início as coisas, misturavam ideias das ciências naturais, dos mitos, das fábulas. Cada pequeno com seu pensamento criou sua história, o surgimento de si sob suas próprias vertentes. Outros, inclusive, criaram outros mundos.

As oficinas provocaram os pensamentos das crianças, tanto de Toledo quanto de Guarapuava, a produzirem e a saírem da mera função recognitiva da razão⁸⁴. Em Toledo, o contato com os mitos, com a visão das ciências naturais e com outras narrativas, fez muitos pensarem sobre o assunto e suas antigas convicções foram abaladas, o que os levou a confeccionar histórias que justificassem porque concebiam tais fatos. Os de Guarapuava, também em grande parte, foram violentados pela escrita do pessoal de Toledo, pois era algo novo que, segundo relata a professora da turma, deixaram eles inquietos.

O que se pode observar disso tudo? Se um dispositivo escolar investe na infância para que se constitua numa população moralizada e com corpos saudáveis para certos desempenhos que mantenham o Estado, se por essa instituição, visa-se educar as crianças em saberes e morais instituídos como verdadeiros, há, também, nos aparatos escolares, brechas que possibilitam produzir estratégias como essas das oficinas do Projeto *Escreleituras*, que saem dos moldes da disciplina dura da instituição: significa que as escolas, apesar de muita resistência, permitem a produção de perspectivas nas quais os alunos constituam-se como sujeitos criadores, que inventem aberturas para outros modos de vida. Sendo assim, poder-se-ia perguntar, como as escolas poderiam atuar enquanto dispositivo que permite aos sujeitos constituírem-se enquanto tais, fora dos moldes do poder-saber enrijecido?

Por fim, questiona-se: como a escola pode consistir numa instituição que reverta o automonitoramento, de modo que os indivíduos não se vigiem e se regulem em virtude de uma moral pré-estabelecida, mas que o façam a partir de valores que esses podem criar para si? Nas escolas, muitas vezes, por meio do ensino de Filosofia, busca-se fazer com que os indivíduos se regulem em aspectos morais pré-estabelecidos. O ensino por meio de considerações do imperativo categórico kantiano, no qual há uma universalização de valores que devem ser compartilhados por todos, é um exemplo disso. Mas, poder-se-ia perguntar: como o ensino de Filosofia pode ser utilizado na escola de forma que os indivíduos produzam novos modos de existência e, a partir dele, regulem-se, monitorem-se? Ora, pois, para um novo modo de vida, necessita-se de uma maneira de se conduzir, uma ética que permite ao

⁸⁴ O filósofo Gilles Deleuze diz haver uma diferença entre pensamento e razão. Essa última acaba por analisar tudo sob quatro perspectivas: analogia, identidade, semelhança e oposição, ou seja, ela atuará enquanto ato de reconhecimento, condenando, assim, tudo o que foge a esses quatro aspectos. Já o pensamento, embora seja produto da razão, é algo criador e aquilo que ele produz é a própria diferença, o que é original, somente dele. Dessa forma, Deleuze diz que o pensamento não deve se limitar ao ato recognitivo, pois, se o faz, a diferença que ele produz, perderia toda sua originalidade: “[...] o pensamento é apenas ‘re-conhecimento’ quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e produzir sua própria diferença” (SHÖPKE, 2004, p. 26). As crianças das escolas entraram em contato com perspectivas que lhes eram novas, as quais ativaram seus pensamentos e as impeliu a agirem e produzirem algo diferente daquilo que lhes era instituído: no caso da menina de Toledo, por exemplo, ela passou a questionar sobre o que até então lhe ensinaram sobre a origem dos indivíduos e do mundo.

indivíduo cuidar de si. Sendo assim, ao criar essas novas formas de viver, o indivíduo não se limita ao campo da moral o qual institui aquilo que deve ser feito, mas sim, no sentido de o que pode fazer nessa ou naquela circunstância que seu estilo de vida propicia⁸⁵.

A partir disso, poder-se-ia compartilhar do mesmo plano de Foucault e Corazza, mas não os utilizando como representação. Crê-se que esse seria um caminho plausível para seguir a partir daqui. Caminho impulsionado por questões: como, pensar as escolas enquanto dispositivos que propiciam forças que violentem positivamente o pensamento das crianças, provocando-as a produzirem novas formas de existência? Como o exercício de poder poderia atuar nessa perspectiva? Como se poderia pensar essa forma de instituição, sendo que ela atua enquanto estratégia de fabricação de indivíduos e populações locais?

⁸⁵ “Sim, a constituição dos modos de existência ou dos estilos de vida não é somente estética, é o que Foucault chama de ética, por oposição à moral. A diferença é esta: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendentais (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica.” (DELEUZE, 1992, p. 129-130).

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAMPI, L. *Governo etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo*. 2003. 187f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONCEIÇÃO, G. H. *Parecer individual sobre proposta de dissertação: Dispositivos escolares e o problema da infantilização: a educação pensada pelo viés foucaultiano*, 27/7/2012. Relator: Gilmar Henrique da Conceição. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

CORAZZA, S. M. *Parecer individual escrito sobre proposta de dissertação de mestrado: Dispositivos escolares e o problema da infantilização: a educação pensada pelo viés foucaultiano*, 27/7/2012. Relator: Ester Maria Dreher Heuser. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

_____. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Cidade: UFRGS, 2010. 36 f. (Projeto de pesquisa, Plano de Trabalho, Observatório da educação). Projeto em andamento.

_____. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. *Saber-poder e ética da escola*. Ijuí: Unijuí, 1995.

DEACON, R. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education* v.26 n.2, p.177-187, 2006.

DELEUZE, G. *O que é um dispositivo*. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2011.

_____.; PARNET, C. Letra H de História da Filosofia. In: *O Abecedário Gilles Deleuze*. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2011.

_____. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: 34, 1992.

_____.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. 1992.

DeMAUSE, L. La evolución de la infância. In: _____ (Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995.

DERRIDA, J. *Khôra*. Campinas: Papirus, 1995a.

_____. *Salvo o nome*. Campinas: Papirus, 1995b.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 34. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

_____. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber* (vol. IV). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. In: POL-DROIT, R. *Michel Foucault: entrevistas*. Rio de Janeiro: Graal, 2006c.

_____. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos: Arqueologia das ciências história dos sistemas de pensamento* (vol. II). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. *As verdades e formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. *Arqueologia do Saber*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FILLOUX, J.C. Étude critique: Michel Foucault et l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, v. 99, p. 115-120, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1992_num_99_1_2506>. Acesso em: 5 abr. 2012.

GADELHA, S. Um caso concreto: biopolítica e educação no Estado Novo. In: *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 182-204.

HEUSER, E. M. D. *Pensar em Deleuze: violência às faculdades do empirismo transcendental*. 2008. 183f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HOBBS, T. *O leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HÖSLE, V. Sobre a impossibilidade de uma fundamentação naturalista da ética. In: STEIN, E.; DE BONI, A. (Org.). *Dialética e Liberdade: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 588-609.

JARDIM, A. F. C. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. *Revista UNIMONTES Científica*, Montes Claros, v.8 n.2, p. 103-118, jul./dez. 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do “eu” e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE ROY, L. E. *Montaillou, village occitan de 1924 à 1325*. Paris: P.U.F., 1975.

LYMAN, Jr. Richard B. Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Média. In: DeMAUSE, L.(Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARWICK, E. W. Naturaleza y educación: pautas y tendencias de la crianza de los niños en la Francia del siglo XVII. In: DeMAUSE, L.(Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Timeu*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

POLLOCK, L. A. *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

REVEL, J. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do “eu” privado. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROUDINESCO, E. *A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ROUSSEAU, J. *Emílio (ou Da educação)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. La maquinaria escolar. In: *Arqueologia de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991. p. 13-46.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALKERDINE, V. Developmental psychology and the child-centered-pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et al. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984.

ANEXOS

Termo de Autorização de Publicação

Eu Sandrostina Carlos Natta, portador do RG. nº 75675659 e CPF nº 034146369-90, como atual Diretor da Escola Municipal Andre Zênere, localizada no município de Toledo- PR, autorizo a publicação da Dissertação de Eduardo Alexandre Santos de Oliveira, aluno do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, intitulada *Dispositivos, escolas e infantilidade: um estudo foucaultiano em escreleituras*.

Tal pesquisa deu-se por meio de observações ocorridas, bem como pela realização de oficinas de escrita e leitura, em 2011, durante o primeiro ano de execução do Projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio a vida*, no qual a instituição Andre Zênere está vinculada.

Toledo, 16 de Dezembro de 2013.



Diretor da Escola Andre Zênere

Termo de Autorização de Publicação

Eu Maria Salete Geraldis Toledo, portador do RG. nº 3755.231-3 e CPF nº 584.214.599-53, como atual Diretor da Escola Municipal Hypólita Nunes de Oliveira localizada no município de Guarapuava- PR, autorizo a publicação da Dissertação de Eduardo Alexandre Santos de Oliveira, aluno do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, intitulada *Dispositivos, escolas e infanlidade: um estudo foucaultiano em esrileituras*.

Tal estudo deu-se por meio de observações acerca de práticas pedagógicas, consulta de documentos escolares e entrevistas realizadas com membros do corpo administrativo e docente da escola, realizadas ao longo do ano de 2013.

Eu

Guarapuava, 10 de Dezembro de 2013.

Meu

nome

do

país

de

residência

é

de

Maria Salete Geraldis Toledo

Diretor da Escola Hypólita Nunes de Oliveira

Assinatura

Maria Salete G. Toledo
DIRETORA
Dec. 2896/2013 - 01/01/2013

Escola Municipal Hipólita Nunes de Oliveira
ENSINO FUNDAMENTAL
Rua Prologamento da XV de Novembro, 5747
Boqueirão - CEP 85100-970 Guarapuava - PR
Fone: (42) 3621-4614
@escolahipolita@ig.com.br