



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* -  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**DEIVID BECKHAUSER GASPAR**

**GENEALOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS  
CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI (SC)**

**LAGES (SC)**

**2014**

**DEIVID BECKHAUSER GASPAR**

**GENEALOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS  
CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação sob a orientação da Professora Doutora Carmen Lucia Fornari Diez.

**LAGES (SC)**

**2014**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
Mestrado Acadêmico**

**“GENEALOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS  
CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI (SC)”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/03/14.**

Profa. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez (Orientadora)

Prof. Dr. Peri Mesquida (Examinador Externo – PUCPR)

Profa. Dra. Vera Regina Roesler (Examinadora PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lourdes Caron

  
**Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda**  
Coordenadora PPGE  
Mestrado em Educação  
UNIPLAC

  
**Deivid Beckhauser Gaspar**  
Lages, Santa Catarina, março de 2014.

## Ficha Catalográfica

G249g Gaspar, Deivid Beckhauser.  
Genealogia das práticas pedagógicas e a disciplinarização dos corpos na educação infantil pública de Urubici (SC) / Deivid Beckhauser Gaspar. -- Lages (SC), 2014.  
161f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez.

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Disciplina da criança. I. Diez, Carmen Lucia Fornari. II. Título.

CDD 372.2

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

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

## DEDICATÓRIA

A Deus... e à Vida... Dividido também com aqueles que lutam para alcançar seus objetivos e reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas, e que nas angústias e limitações nos ensinaram e nos fizeram ser mais confiantes e fortes para a concretização de mais um sonho.

## AGRADECIMENTOS

Entre tantos que me apoiaram, estiveram comigo e muito contribuíram para a conclusão do Mestrado, destaco e agradeço:

A Deus pelo dom da vida, por ter me dado saúde e muita luz para concretizar mais uma etapa importante da minha vida.

A minha esposa, Gisele, por sua compreensão e companheirismo nos momentos em que estive ausente me dedicando às leituras e produções...

A meus pais, Carlos e Adelaide, pela atenção, dedicação e incentivo por meio de suas manifestações de apoio para a concretização de mais um sonho.

À Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, em cujo Programa de bolsas — FUMDES — o projeto desta pesquisa foi aprovado e conseqüentemente contemplado.

À Profa. Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez, por suas valiosas orientações, por seu apoio e por ter me conduzido, com sabedoria e afeto, nos desafios ao longo da pesquisa.

Aos Professores do Mestrado, por suas contribuições e aportes teóricos, por seus incentivos e encorajamento, que me possibilitaram persistir na busca da superação dos obstáculos.

Aos Professores da Banca de Qualificação: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Nilson Thomé e, Profa. Dra. Vera Regina Roesler, pelo minucioso trabalho de leitura da dissertação e pela generosidade nas observações, que muito contribuíram para o aprimoramento da qualidade desta pesquisa.

À Profa. Nelice Dal Bosco ex-secretária Municipal de Educação de Urubici, por ter me incentivado durante o processo do Mestrado e disponibilizado, sem reservas, os documentos municipais, uma das fontes desta pesquisa.

Às Professoras e Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil do Município de Urubici, construtoras desta história, exemplo de dedicação, coragem e de superação de desafios, por sua atenção e preciosas contribuições.

Aos Egressos da Educação Infantil, que através de sua memória contribuíram com informações relevantes.

À revisora Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus pela sua atenção e dedicação na revisão textual, que, com muita competência, contribuiu de forma significativa nos momentos finais da escrita.

A meus colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão em minhas ausências.

Aos encontros quinzenais do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica — Regional Planalto Catarinense, em especial a Vera, colega de orientação, que pelas trocas de experiência me possibilitaram cada dia estar mais consistente com a teoria proposta.

Enfim, agradeço a todos, que contribuíram para a concretização de mais um sonho.



## LISTA DE ABREVIATURAS

**ANAP** — Associação Núcleo de Aprendizagem e Produção

**ANPED** — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES** — Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

**CEBEM** — Centro de Bem Estar do Menor

**CEI** — Centro de Educação Infantil

**DCNEI** — Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

**FUMDES** — Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.

**FUNABEM** — Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

**IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LBA** — Legião Brasileira de Assistência

**LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** — Ministério da Educação e do Desporto

**PNBEM** — Política Nacional do Bem-Estar do Menor

**PPP** — Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** — Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**SAM** — Serviço de Assistência a Menores

**SC** — Santa Catarina

**SCIELO** — *Scientific Electronic Library Online* - BRASIL

**TCLE** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFSC** — Universidade Federal de Santa Catarina

**UNICAMP** — Universidade Estadual de Campinas

**UNIPLAC** — Universidade do Planalto Catarinense

**USP** — Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01:</b> MICHEL FOUCAULT .....	05
<b>FIGURA 02:</b> MUNICÍPIO DE URUBICI (SC).....	13
<b>FIGURAS 03 E 04:</b> LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE URUBICI .....	14-15
<b>FIGURA 05:</b> ESQUEMA DE POSTURA CORPORAL DA ESCOLA FRANCESA DE PORT-MAHON DO SÉCULO XIX: TRIUNFO DA DISCIPLINA.....	46
<b>FIGURA 06:</b> MÁQUINA A VAPOR PARA A RÁPIDA CORREÇÃO DAS MENINAS E DOS MENINOS .....	57
<b>FIGURA 07:</b> JESUÍTAS ENSINANDO CRIANÇAS A LER E ESCREVER .....	65
<b>FIGURA 08:</b> AMA DE LEITE.....	66
<b>FIGURA 09:</b> ESCRAVA.....	68
<b>FIGURA 10:</b> RODA DOS EXPOSTOS .....	69
<b>FIGURA 11:</b> CRECHE DOMICILIAR - 1986 .....	90
<b>FIGURA 12:</b> INAUGURAÇÃO CRECHE SONHO DE GENTE - 1990.....	91
<b>FIGURA 13:</b> FESTA JULINA -1990 .....	93
<b>FIGURA 14:</b> FESTA DE PÁSCOA – 1993 .....	93
<b>FIGURA 15:</b> ANTIGO SEMINÁRIO — O PRIMEIRO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI .....	99
<b>FIGURA 16:</b> NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL .....	100
<b>FIGURA 17:</b> NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL .....	101
<b>FIGURA 18:</b> PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONANDO O NOME DA INSTITUIÇÃO “CIRANDINHA” .....	102
<b>FIGURA 19:</b> PLACA DE INAUGURAÇÃO CEBEM .....	103
<b>FIGURA 20:</b> DIA DO ÍNDIO .....	118
<b>FIGURA 21:</b> ATIVIDADE DE FÉRIAS .....	118
<b>FIGURA 22:</b> DESFILE CÍVICO.....	118
<b>FIGURA 23:</b> CADEIRA DO PENSAMENTO.....	129
<b>FIGURA 24:</b> A ORTOPEDIA OU A ARTE DE PREVENIR E CORRIGIR, NAS CRIANÇAS, AS DEFORMIDADES DO CORPO.....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01:</b> COBERTURA DE ATENDIMENTO NACIONAL A CRIANÇA EM CRECHE — PRÉ-ESCOLAR — ATRAVÉS DA — LBA.....	73
<b>QUADRO 02:</b> PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA .....	84
<b>QUADRO 03:</b> EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA .....	85
<b>QUADRO 04:</b> INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	106

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 ARCABOUÇO TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
1.1 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	12
1.2 GENEALOGIA FOUCAULTIANA .....	22
1.3 QUADRO TEÓRICO E ESTADO DA ARTE.....	32
<b>2 OS CORPOS DÓCEIS E DISCIPLINADOS</b> .....	<b>43</b>
2.1 RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE CORPOS DÓCEIS.....	43
2.2 A ARTE DE GOVERNAR OS CORPOS .....	58
<b>3 A ARTE DE GOVERNAR CRIANÇAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS, NA ASSISTÊNCIA E LEGISLAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL</b> .....	<b>63</b>
3.1 PRÁTICAS SOCIAIS E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA.....	63
3.2 LEGISLAÇÃO PARA A INFÂNCIA.....	74
<b>4 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM URUBICI: DA PROVENIÊNCIA À EMERGÊNCIA</b> .....	<b>79</b>
4.1 A INVENÇÃO DAS POLÍTICAS NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA PARA A INFÂNCIA.....	86
4.2 MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA.....	94
4.3 DA ARTE DE GOVERNAR DISCIPLINANDO OS CORPOS.....	109
4.4 MEMÓRIAS DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS DE FIGURAS</b> .....	<b>147</b>

<b>REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA A PARTICIPAÇÃO NAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS. ....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE URUBICI .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DIRIGIDO AOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE D: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA — TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE E: PLANEJAMENTO DE REUNIÃO “AULA” CEBEM CIRANDINHA E RAIÓ DE SOL .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE F: QUADRO DAS CATEGORIAS E FONTE DO ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>158</b>

## RESUMO

Esta Dissertação, a partir da linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação e do pensamento de Michel Foucault, procura abordar a temática sobre Educação Infantil pública no município de Urubici (SC) sob o enfoque genealógico do referido filósofo. Com o intuito de compreender como se constituíram e se configuraram as práticas pedagógicas, a partir das relações de poder-saber, instrumentalizadas pela disciplinarização dos corpos infantis. Nesta perspectiva, buscamos analisar criticamente os dados à luz da genealogia foucaultiana como teoria/metodologia, trazendo à tona o conceito de genealogia nas suas relações de poder-saber sobre a infância. No arcabouço teórico buscamos caracterizar o lócus da pesquisa, a genealogia foucaultiana, o quadro teórico e o estado da arte ao relacionar o tema desenvolvido com as demais pesquisas realizadas na área. Com fundamento nas obras de Foucault “Vigiar e Punir”, “Do Governo dos Vivos” e “Microfísica do Poder” procuramos refletir sobre os corpos dóceis e disciplinados, enfatizando os recursos para o bom adestramento, constituição de corpos dóceis e a arte de governar os corpos. Consideramos ainda a importância da compreensão da dinâmica das relações de poder através dos gestos, dos comportamentos, das classificações e dos exercícios de docilização através da governamentalidade sobre a gestão das populações, como o poder que se exerce sobre os corpos. Em seguida descrevemos a arte de governar crianças nas práticas sociais, na assistência e legislação da infância no Brasil. Destarte edificamos uma visão genealógica, da Educação Infantil Pública do município de Urubici (SC), destacando a proveniência e a emergência na invenção das políticas no âmbito da assistência para a infância, nos movimentos de constituição e expansão da Educação Infantil pública, na arte de governar ao disciplinar os corpos, e as memórias de egressos da Educação Infantil pública, sendo que tais memórias foram arroladas a partir de pesquisa empírica. Enfim, buscamos interrogar e identificar os *bas-fonds* que se estabelecem nas múltiplas dimensões da trajetória histórica da Educação Infantil, o uso da genealogia implicou em construir a investigação sobre os modos de conhecer e de agir dos indivíduos em relação aos seus objetos, caracterizando o ato de governar e ser governado.

**Palavras-chave:** Genealogia; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas, Disciplinarização; Governamentalidade.

## RESUMEN

Esta disertación, a partir de los procesos de formación de investigación y políticas en línea de Educación y el pensamiento de Michel Foucault, se trata de abordar el tema de la Educación Pública Infantil en el municipio de Urubici (SC) en el marco del enfoque genealógico de ese filósofo. Para entender cómo se formaron y formaron el poder de saber y de las prácticas pedagógicas, de las relaciones, instrumentalizado por la disciplina de los cuerpos de los niños. En esta perspectiva, se busca analizar críticamente los datos a la luz de la genealogía de Foucault como la teoría / metodología, con lo que el concepto de genealogía en sus relaciones de poder-saber acerca de la infancia. En el marco teórico se intentó caracterizar el lugar de estudio, la genealogía de Foucault, el marco teórico y el estado del arte en relación con el tema desarrollado con otras encuestas realizadas en la zona. Basado en la obra de Foucault " Vigilar y castigar ", "El Gobierno de la Vida" y de "microfísica del poder" pretende reflexionar sobre los cuerpos dóciles y disciplinados, haciendo hincapié en los recursos para el bien la formación, la creación de cuerpos dóciles y el arte de los órganos de gobierno. También consideramos la importancia de comprender la dinámica de las relaciones de poder a través de gestos, comportamientos, ordenados y ejercicios docilization través de la gubernamentalidad en la gestión de las poblaciones, ya que el poder que se ejerce sobre los cuerpos. A continuación se describe el arte de los niños que rigen en las prácticas sociales en el cuidado y la legislación de los niños en Brasil. Con esta visión podemos construir una familia, desde el jardín de infantes municipal pública de Urubici (SC), destacando el origen y la aparición de la invención política de ayuda a la infancia, los movimientos de incorporación y expansión de la educación infantil pública en el arte gobernar los órganos disciplinarios, y los recuerdos de los graduados de la educación pública de la primera infancia, y estos recuerdos se inscribieron desde la investigación empírica. Por último, se busca interrogar e identificar los *bas-fonds* que se establecen en las múltiples dimensiones de la trayectoria histórica de la Educación Infantil, la utilización de la genealogía que participan en la construcción de la investigación en formas de conocer y de actuar de los individuos en relación con sus objetos, con de gobernar y ser gobernados.

**Palabras-clave:** Genealogía, Educación Infantil, Prácticas Pedagógicas, Corrección Disciplinaria; Gubernamentalidad.



## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil realizou uma longa caminhada até ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, ao perpassar por várias artes de governo desde as práticas sociais à assistência, até chegar às mãos da sociedade civil, na qual as crianças são indivíduos de direitos. Mas foi por meio de movimentos sociais a favor da infância, positivados na Constituição de 1988, que se fez referência a direitos específicos e define como direito da criança de 0 a 6 anos de idade, o dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola.

A partir deste movimento, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº. 9394 de dezembro de 1996, determinou-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Na subordinação do atendimento em creches e pré-escolas, à área da Educação Infantil representou um grande passo em tentar superar o caráter assistencialista nos programas voltados para essa faixa etária.

Neste contexto, desde as práticas sociais e através da égide “a criança sob a proteção da lei”, pesquisadores como: Kuhlmann Jr<sup>1</sup> (1998); Freitas<sup>2</sup> (2003); Del Priore<sup>3</sup> (2000); Ostetto<sup>4</sup> (2000); Ariès<sup>5</sup> (1986); Rizzini<sup>6</sup> (2011), dentre outros, se dedicaram a estudos voltados para a infância. Estes autores buscaram respostas para compreender a trajetória, e identificar as reformas do Estado brasileiro e as perspectivas para a Educação Infantil num processo de transformação política, econômica e social. A leitura das obras citadas anteriormente, no papel de pesquisador, fez-me despertar o desejo de contribuir com os avanços nas pesquisas científicas voltada para esta faixa etária.

---

<sup>1</sup> KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** / Moysés Kuhlmann Jr. – Porto Alegre: Mediação, 1998.

<sup>2</sup> FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil..** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>3</sup> DEL PRIORE, Mary. **História da Educação Infantil no Brasil.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

<sup>4</sup> OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis:** Cidade Futura, 2000.

<sup>5</sup> ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

<sup>6</sup> RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A Arte de Governar Crianças. A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.** 3ª Ed.– São Paulo: Cortez, 2011.

Com este olhar investigativo e inquieto, meu interesse foi despertado para a busca de respostas no âmbito profissional. Portanto cabe descrever minha trajetória social, acadêmica e profissional. Neste sentido, contar a história de uma vida, dar forma de texto às lembranças das experiências é relembrar fatos que, embora não possam ser revividos, podem ser reanalisados, a partir das concepções de hoje.

Sou natural de Urubici – (SC) onde cresci e construí-me cidadão crítico e reflexivo no contexto social e educacional. Neste município realizei meus estudos até concluir o Ensino Médio na rede pública e estadual.

Um marco que fez com que esta relação de sujeito participativo se desenvolvesse foi a atuação e formação em Grupos de Jovens no município. Com este convívio, desenvolvi a oralidade e despertei, os interesses sobre meu próprio meio social, ao relacionar e articular os conhecimentos que vinha adquirindo — nesta época já cursando graduação, — para contribuir com o fortalecimento destes grupos.

De 2006 a 2009, cursei Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) de Indaial (SC). Desenvolvendo uma pesquisa com o tema: “A Influência dos Meios de Comunicação no Comportamento dos Alunos das Séries Iniciais”. No ano seguinte iniciei minha trajetória profissional no CEI Estrelinha Azul no Município de Urubici, atuando como docente na pré-escola.

Em 2008 fui aprovado no concurso público no município de Urubici como professor de Educação Infantil. Neste mesmo ano, recebi o convite para ser Coordenador Pedagógico na instituição que comecei a lecionar. Com a mudança de Administração em 2009, assumi a vaga do concurso como professor e recebi novamente o convite para atuar na administração 2009-2012 como Coordenador Pedagógico no CEI Estrelinha Azul.

De 2009 a 2010 me especializei em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino pela Faculdade Capivari (FUCAP) de Capivari de Baixo (SC). Para buscar entendimento na área de minha atuação, ou seja, na Educação Infantil, desenvolvi uma pesquisa intitulada: “Um Novo Repensar na Educação Infantil, o Lúdico como

Auxiliar no Processo Ensino Aprendizagem”. A pesquisa proporcionou maior clareza e entendimento sobre a prática pedagógica.

Ao concluir a especialização e perceber a importância da Formação Permanente, principalmente na função de Coordenador Pedagógico no período de 2011 a 2012, especialize-me em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “Relação Família e Escola e Suas Implicações nos Processos de Ensino Aprendizagem”.

Pensar a prática significa, antes de tudo, reforçar o compromisso assumido na academia, de refletir a ação educativa, tendo como marco referencial a prática pedagógica e social de ser um intelectual que socializa o conhecimento adquirido. Entende-se que uma reflexão sobre determinada teoria de nada serve se não estabelecer trocas de ideias necessárias e promover a articulação com a práxis, centrando-se na valorização do conhecimento humano e desenvolvendo-se no coletivo, no sentido de estabelecer um pensamento crítico e reflexivo. Neste contexto,

[...] a educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; nosso direito a desestabilizar qualquer monopólio e expropriação privada do conhecimento. [...] é o antídoto mais eficaz contra o desencanto (GENTILI, 2008, p. 18).

Acredito que o professor deve ter o perfil de pesquisador, para proporcionar aos educandos uma educação de qualidade, que vise a formação de cidadãos preparados para conviver em sociedade, levando-os a refletir e até mesmo desestabilizar-se de saberes existente na prática na qual estão inseridos.

Com esta necessidade de formação permanente e buscando respostas para as situações que pareciam complexas no campo educacional, em 2011 ingressei no Mestrado Acadêmico como aluno especial nas disciplinas “Conhecimentos e Saberes” e “Laboratório de Produção Científica”. No ano seguinte ingressei como aluno regular.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, identificamos que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina — SED, atendendo às disposições da Lei Complementar nº 407, de 25/01/2008, lançara a chamada pública nº 06/SED de 05/11/2012, convidando os alunos matriculados em Programas Presenciais de Pós-graduação para concorrer a bolsas de estudo, segundo o programa do FUMDES<sup>7</sup>/2013. Nesta oportunidade, enviamos o projeto desta pesquisa para avaliação.

Após um longo e árduo processo seletivo, o projeto foi aprovado, atendendo aos critérios estabelecidos no artigo 11 do anexo II, do Decreto nº 2.672/2009. Os critérios, de acordo com edital eram: relevância da área de conhecimento para o desenvolvimento científico e tecnológico nas diferentes regiões do Estado; prioridade para a área de conhecimento que atende ao Plano de Desenvolvimento Regional definido pelo Conselho de Desenvolvimento Regional; originalidade e inovação, viabilidade técnica e econômica do projeto; responsabilidade e abrangência social do curso para a região do candidato; índice de desempenho na graduação; e relevância das atividades acadêmicas. Cumprido os requisitos, a partir de 2013 tornei-me bolsista do programa e membro da Rede Catarinense de Pesquisadores em Educação — RCPE, no Grupo “FUMDES — 2013 — Mestrado”.

A participação em grupo de estudos, destacando o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação da Serra Catarinense — HISTEDBR — SERRA CATARINENSE, e as disciplinas cursadas no mestrado contribuíram para a escolha e direcionamento do tema desta pesquisa. Dentro das especificidades, o tema surgiu das indagações e leituras que aconteceram nos encontros quinzenais do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica — Regional Planalto Catarinense com a orientadora Profa. Dra. Carmem Lucia Fornari Diez. Muitos estudos foram realizados sobre o filósofo Michel Foucault<sup>8</sup>,

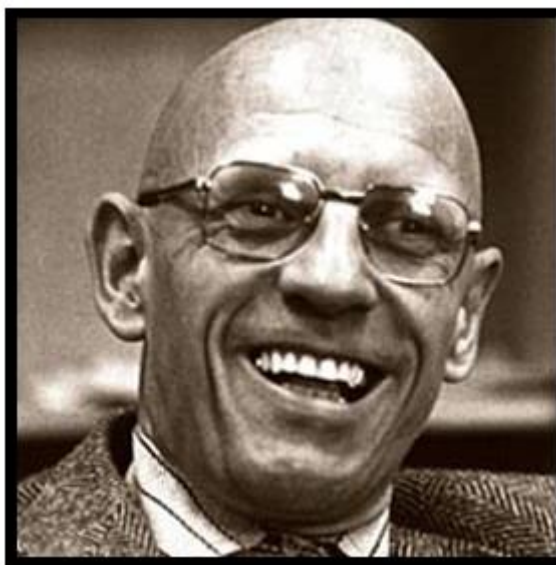
---

<sup>7</sup> Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.

<sup>8</sup> Michel Foucault: Pensador e epistemólogo francês contemporâneo, sua obra muito contribuiu para o movimento anti-psiquiátrico e anti-pedagógico. Destaque-se como principal trabalho seu livro “História da Loucura na Idade Clássica” (1961). Michel Foucault nasceu em Poitiers em 1926. Formado em Filosofia e Psicopatologia, sua fama vem sobretudo do livro “As Palavras e as Coisas” (1966), ensaio

proporcionando o espaço para reflexões e debates. Na busca de uma fundamentação para o que teríamos como direção em nossa pesquisa, fomos a partir do grupo de estudos, obtendo certa afinidade com este filósofo.

### FIGURA 01: MICHEL FOUCAULT



Fonte: Veiga-Neto (2011)

No Mestrado Acadêmico em Educação da UNIPLAC este estudo se insere na linha de pesquisa LP1 — Políticas e Processos Formativos em Educação e, dentro das especificidades desta investigação, na educação formal, focaliza a perspectiva histórica como genealogia<sup>9</sup> e epistemológica na teoria do conhecimento.

Como já exposto, o estudo surgiu dos questionamentos realizados quando exercia a função de Coordenador Pedagógico, ao identificar a falta de registros

---

de uma epistemologia das ciências sociais. Antes dele, no entanto, Foucault já havia publicado uma introdução à tradução francesa de “O Sonho e a Existência de Binswagner”, “Doença Mental e Psicologia” (1954), “História da Loucura” (1961), “Nascimento da Clínica” (1963) e “Raymond Roussel” (1963). Prossequindo as investigações epistemológicas de “As Palavras e as Coisas”, surgiram “A Arqueologia do Saber” (1969) e a aula inaugural no *Collège de France*, “A Ordem do Discurso” (1971). Titular da cadeira de Sistemas de Pensamento no *Collège de France*, Michel Foucault desenvolveu uma investigação sobre a estrutura das instituições judiciais e penitenciárias na época moderna. Uma etapa deste trabalho é o livro “Eu, Pierre Rivière, tendo degolado minha mãe, minha irmã e meu irmão...” (1973). (*in*: FOUCAULT, 1996, p.2).

<sup>9</sup> Método utilizado por Foucault busca analisar as relações de poder e saber institucionalizadas a partir de discurso sobre os indivíduos. Pela qual discutiremos no decorrer dos capítulos estruturados nesta pesquisa.

sobre a constituição da Educação Infantil do município. A busca de uma construção do pensamento sobre infância é recente, sendo valorizada e mudada ao longo dos tempos, segundo Pereira e Souza (1998):

A infância será tomada como objeto de estudo, ou seja, a criança vista como alguém que deve ser analisado e estudado por diferentes saberes disciplinares (psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos), e que, portanto, exige a constituição de um discurso sobre ele, que chamaremos aqui de discurso da época moderna sobre a infância (PEREIRA; SOUZA, 1998, p 25-42).

É sob este olhar que o presente estudo justifica-se, ao priorizar a importância de fazer uma busca do passado e as relações de poder-saber, o que permite compreender os desafios que se colocam à sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito à construção genealógica da Educação Infantil pública do município de Urubici. Na elaboração do projeto encontramos um histórico precário, faltando registros fundamentados, criando o risco da trajetória se apagar da memória e se perder em lembranças pessoais e em documentos dispersos nos arquivos públicos.

Acreditamos, portanto, que esta pesquisa tem relevância para o município de Urubici e a região serrana, pois a construção da genealogia proposta vem proporcionar transcendência à comunidade como um todo, ao identificar as relações de poder e saber institucionalizadas na constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil Pública.

A partir desta conjuntura, resalto dois motivos pelos quais busquei desenvolver esta pesquisa. O primeiro é por ser filho desta terra e inquietar-me com não haver registros científicos sobre a genealogia da Educação Infantil nela. Surge então, a necessidade de fazer emergir a constituição da prática pedagógica para a construção genealógica da Educação Infantil.

Ao questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, Demo (2010, p.12) ressalta que devemos saber pensar, pois saber pensar é saber questionar e, “sabendo pensar, a pessoa poderia pelo menos reagir a ser massa de manobra, procurando abrir espaços para autonomia própria, individual e coletiva”.

Destarte, almejamos identificar o efeito da prática pedagógica no disciplinamento dos corpos. Foucault (1985, p.14), ao fazer uma análise sobre a história como genealogia, ressalta que:

Fazer genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua 'origem', negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar velos surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *bas-fonds*; deixar-lhes o tempo de levantar-lhes do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sobre sua guarda.

Buscamos interrogar e identificar os *bas-fonds* nas relações de poder e saber que estão particularmente invisíveis nas práticas pedagógicas que se estabelecem historicamente na Educação Infantil. Diez (2011, p.37) afirma que “A direção da genealogia foucaultiana é escrever a história do presente para projetar a visibilidade do que, mesmo não estando encoberto, não é visto, isto é, dos *bas-fonds*”. Para tanto, buscamos compreender como foram direcionadas as práticas no disciplinamento dos corpos na constituição da Educação Infantil ao identificar e conhecer as funções sociais, as motivações políticas e as orientações pedagógicas inseridas neste cenário institucional.

Cabe ao pesquisador, o papel de remover os dados com muito desvelo, e não deixar para trás a essência, na sua minúcia<sup>10</sup> do saber, que são importantes para a organização e sistematização dos dados coletados. Segundo Diez (2001 p. 75), “Tal fragilidade exige do genealogista um tratamento de redobrado desvelo ao revolver as cinzas para delas recolher e abrigar os dados”.

O segundo motivo pessoal para a realização desta pesquisa é contribuir com o município que é o cenário da investigação, ao construir a genealogia, tendo total interesse em publicá-la e informar aos urubicienses a genealogia de sua Educação

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a Genealogia e a História**. In:\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. 5ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 p. 12-22. Para realizar as coletas dos dados na genealogia.

Infantil pública, numa perspectiva Foucaultiana. Pretende-se, com essa divulgação de tal conhecimento que os indivíduos reflitam como se constituíram as práticas pedagógicas e o efeito do disciplinamento dos corpos infantis. No papel de pesquisador, Tura (2003, p.95) ressalta que:

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

Buscamos não contaminar a pesquisa ao agir e adquirir a capacidade de estranhamento ao adotar um perfil de pesquisador, com rigorosidade científica que “[...] significa sobre tudo saber movimentar-se entre os diversos saberes e ajudar na criação de sentidos que ajudem aquela comunidade a desenvolver e concretizar as suas estratégias de organização, desenvolvimento e convivência” (STRECK, 2004, p.9).

Ao construir a genealogia, tem-se a preocupação de edificar uma pesquisa relevante, tanto para o entendimento da realidade, como para que possa aguçar o desejo de outras pesquisas. Sabendo da importância de tal preservação, surgiram questões que inicialmente nos deixaram inquietos quanto ao percurso metodológico, de como fazer para proporcionar uma reflexão sobre a genealogia, na prática pedagógica da Educação Infantil pública. Como realizar esse intuito cuidadosamente, com uma busca minuciosa, para resgatar relatos e memória dos indivíduos que participaram na constituição deste processo?

Ao considerar que a pesquisa tem relevância nesta área do conhecimento e para a região, ao proporcionar originalidade e inovação na responsabilidade técnica da pesquisa e abrangência social no contexto a ser explorado, surge a problemática a ser compreendida na pesquisa ao interrogar **como se constituiu a Educação Infantil pública em Urubici**, bem como identificar **quais os efeitos de tais práticas sociais no que diz respeito à disciplinarização dos corpos**.



Para suprir as necessidades da pesquisa e compreender estas problemáticas, buscamos **analisar as práticas pedagógicas que constituíram a Educação Infantil pública do município de Urubici – SC, sob a genealogia de Michel Foucault.**

Para atingir o objetivo geral, destacamos dentro das suas especificidades: **caracterizar os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa; refletir, a partir especialmente das obras “Vigiar e Punir”<sup>11</sup> e “Governamentalidade”<sup>12</sup>, sobre os processos de disciplinarização e a arte de governar os corpos infantis; descrever a arte de governar crianças nas práticas sociais na assistência e legislação da infância no Brasil; construir a genealogia da Educação Infantil pública do município de Urubici, ao identificar como se constituiu e foi exercido o poder disciplinar nas práticas pedagógicas e os efeitos de tais práticas no que diz respeito à disciplinarização dos corpos<sup>13</sup>.**

Para desenvolver a pesquisa, adotou-se como metodologia e análise dos dados a genealogia, segundo Foucault, a partir da qual discutiremos o tema no capítulo a seguir. As categorias que direcionaram a pesquisa foram: **Genealogia, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Disciplinarização e Governamentalidade.**

As mesmas estão entrelaçadas para atingir os objetivos. A genealogia analisa as relações de poder e saber que estão inseridas na prática dos indivíduos através de um discurso. Foucault traz uma reflexão sobre os processos de disciplinarização e o ato de governar os corpos para um fim preciso, quando

---

<sup>11</sup> FOUCAULT, Michel. **Os corpos Dóceis.** (125-152). In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

<sup>12</sup> FOUCAULT, Michel. 1926-1984 2ª. ed Estratégia, poder-saber / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. Coleção Ditos e Escritos IV – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

<sup>13</sup> Este termo é utilizado por Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (1977), pela qual na medida em que os capítulos foram sendo construídos, buscamos nos direcionar as “pessoas envolvidas e as crianças” titulando-os de corpos.

discutimos sobre a gestão das populações como poder que se exerce sobre os corpos através da governamentalidade, e edificação de um corpo dócil. E é nesta realidade que entra a Educação Infantil, cujo objeto de investigação é a constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil Pública no município de Urubici.

Para a compreensão das categorias, realizamos o estado da arte, ao analisar as produções publicadas no *SCIELO*<sup>14</sup>, UNICAMP<sup>15</sup>, ANPED<sup>16</sup> e na CAPES<sup>17</sup> que vieram contribuir e se aproximar com as categorias presentes neste estudo.

A pesquisa está estruturada em capítulos, interligados pela complexidade que direciona a construção genealógica proposta. Nesta introdução, apresentamos a trajetória profissional do pesquisador que se vincula diretamente a esta dissertação, bem como as discussões que permeiam este trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos o arcabouço teórico-metodológico, dentro das suas especificidades o *locus* da pesquisa, a genealogia foucaultiana ao situar os indivíduos envolvidos no estudo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise de dados. Contextualizamos o objeto de investigação na revisão de literatura, frente ao estado da arte, ao buscar aproximações dos estudos realizados com as categorias da pesquisa.

No segundo capítulo, a partir da obra “Vigiar e Punir” e do capítulo da “Microfísica do Poder”, intitulado “Governamentalidade” de Michel Foucault procuramos refletir os processos de disciplinarização nas instituições, que através das técnicas de adestramento fabricam indivíduos como instrumentos do exercício do governo sobre os corpos. Assim Foucault (1996 p. 153), ressalta que “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o

---

<sup>14</sup> *Scientific Electronic Library Online* – BRASIL

<sup>15</sup> Universidade Estadual de Campinas

<sup>16</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

<sup>17</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

No terceiro capítulo, propomos-nos a descrever a arte de governar crianças através da história das práticas sociais, da assistência e da legislação à infância no Brasil.

O quarto capítulo versa sobre a construção da genealogia das práticas pedagógicas na Educação Infantil pública do município de Urubici, a partir das análises e levantamento de dados coletados no decorrer da pesquisa, ao identificar como foi exercido o poder disciplinar nas práticas pedagógicas e os efeitos de tais práticas no que diz respeito à disciplinarização dos corpos. Buscamos interrogar e identificar os *bas-fonds* que habitualmente não estão enfocados nas práticas pedagógicas que se estabelecem nas múltiplas dimensões da trajetória histórica da Educação Infantil. O uso da genealogia implicou em construir a investigação sobre as práticas que revelam os modos de conhecer e de agir dos indivíduos em relação aos seus objetos, ao caracterizar o ato de governar e ser governado.

## 1 ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, buscamos caracterizar os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa ao explicitar a genealogia segundo Foucault, dentro das especificidades de cujo método refletimos desde os indivíduos envolvidos aos procedimentos da análise de dados.

Ao contextualizar o objeto de investigação na revisão de literatura, realizamos um estado da arte, ao identificar as aproximações de pesquisas realizadas com as categorias pertinentes neste estudo. A seguir, apresentamos o *lócus* da pesquisa, ao descrever um ensaio da trajetória histórica do cenário pelo qual a pesquisa está inserida.

### 1.1 LÓCUS DA PESQUISA

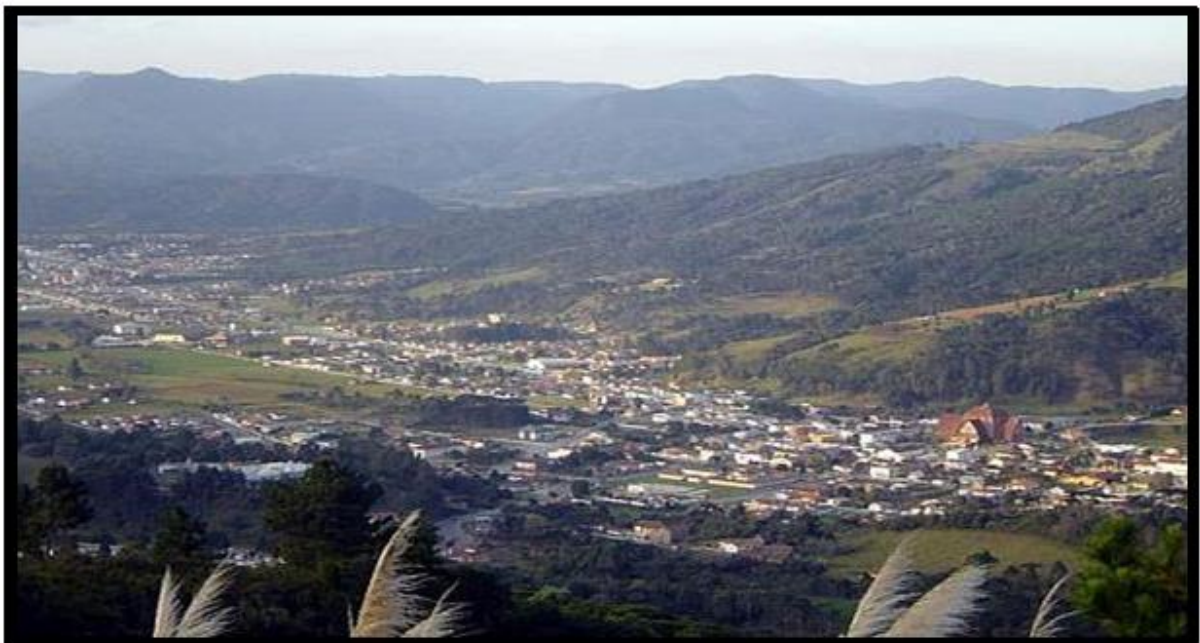
[...] ao futuro ou ao passado, a uma época em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros e que não vivam sós – a uma época em que a verdade existir e o que foi feito não puder ser desfeito” [...] e se todos os outros aceitassem a mentira imposta – se todos os anais dissessem a mesma coisa – então a mentira se transformava em história, em verdade. ‘quem controla o passado’ ‘controla o futuro: quem controla o presente controla o passado.’ “A liberdade é dizer que dois e dois são quatro. Admitindo-se isto tudo o mais decorre” George Orwell (1949, p. 20-60).

Ao descrever o cenário da pesquisa, procuramos de forma breve fazer um ensaio da trajetória histórica do município de Urubici. Ao buscar dados sobre a história do município, num primeiro momento, entramos em contato com o Pároco da Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens, para pedir-lhe autorização para buscar nos livros tomo da paróquia dados históricos que viessem contribuir com a pesquisa. Os mesmos eram divididos em quatro livros tomo, sendo que o primeiro

era datado de 1933 a 1958; o segundo de 1943 a 1944; o terceiro de 1945 a 1958; e o quarto de 1959 a 2008. Após a autorização do acesso aos livros, deparamo-nos com um material rico de informações. Mesmo apresentando recortes temporais, os dados proporcionaram relevantes informações para a investigação.

Num segundo momento, buscamos, a partir da obra intitulada “Urubici e suas Belezas Naturais: Uma História na Serra Catarinense”, de Buratto (2010), compreender e relacionar com os livros tombo da paróquia a trajetória histórica do município de Urubici.

### **FIGURA 02: MUNICÍPIO DE URUBICI (SC)**



Fonte: Culturamix, 2013: [s.p.]

Segundo Buratto (2010, p. 15), “[...] a região de Urubici foi ocupada pelo homem há pelo menos 3.000 anos”. Atualmente podemos identificar esta ocupação nos vestígios deixados e encontrados em estruturas subterrâneas, cemitérios, terreiros e nos paredões com inscrições rupestres.

O município de Urubici é um vale. Por ser rodeado por montanhas, e pelo difícil acesso a estas terras o mesmo passou a ser povoado somente no final do século XIX. Segundo Buratto (2010, p 3-5), até então era dominado por tribos de

índios Xokleng<sup>18</sup> e “[...] está situado a 915 m de altitude em uma área rodeada por montanhas, muitas das quais ultrapassam 1800m”. Um exemplo de montanhas com esta altitude é o Morro da Igreja, que está localizado ao leste da zona urbana. Devido à altitude elevada, o município apresenta um clima subtropical com ocorrência de inverno rigoroso com geada, neblina e neve. Esses fenômenos atraem visitantes de várias regiões, razão pela qual atualmente a cidade está se desenvolvendo e já conta com diversas pousadas e restaurantes para atender os turistas.

#### **FIGURAS 03 e 04: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE URUBICI**



Fonte: <http://portaldeurubici.com.br/urubici/>

---

<sup>18</sup> Segundo Buratto (2010, p. 24) o termo Xokleng “significa ‘taipa de pedra’; também chamados de Xokrén. O nome foi dado pelos brancos, já que os índios referiam-se a si mesmo como ‘nós’ e a grupo de fora como ‘outros’.”



Fonte: <https://maps.google.com/maps?safe=active&q=mapa+urubici&ie/>

Segundo os dados do IBGE<sup>19</sup> – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – o município de Urubici foi instalado em 03/02/1957 e está com uma população de aproximadamente 10.699 habitantes, com área de 1.017,635 km<sup>2</sup>, na latitude de 28°00'54" Sul e longitude de 49°35'30" Oeste. O bioma que prevalece é a Mata Atlântica. O município está situado no sudeste do Estado de Santa Catarina, é localizado a 110 km de Lages e 170 km de Florianópolis num trajeto pelas rodovias SC-430 e BR-282; e a 60 km de São Joaquim pela SC-430; Urubici limita-se com os municípios de Bom Retiro a Norte, São Joaquim e Bom Jardim da Serra a Sul, Grão Pará a Leste, e Rio Rufino a Oeste.

De acordo com o Livro Tombo de 1945 a 1958, (p. 20), em 1922 a vila de Urubici foi promovida a distrito de São Joaquim: “pela lei n. 158 de 15 de julho de 1922, foi criado o Distrito de Paz de Urubici”. No mesmo livro (p. 197) consta que: “No dia 3 de fevereiro de 1957 realizou-se o velho sonho dos urubicienses. Com a presença do Sr. Vice-Governador foi instalado o nosso Município, tendo como prefeito interino o Sr. Gasparino Dutra”.

Pelo fato do município ser rodeado por montanhas e próximo à Serra Geral,

---

<sup>19</sup>Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=421890> acesso 20/11/13

Pelo ano de 1878 um tal Taurino (de tal) obteve da parte do governo o privilégio de procurar as famigeradas minas de Urubici. Falava-se já naquele tempo, nos primeiros tempos do povoado desta zona e fala-se ainda hoje sobre as tais minas de arran. Que deveria tratar-se como diz a lenda e os obscuros roteiros de imensos tesouros escondidos pertencentes aos padres jesuítas no tempo do Brasil-colônia (*Idem* p. 1).

A partir deste contexto, podemos perceber que o município é rodeado de lendas, sendo que o mistério destes tesouros enterrados pelos jesuítas atraíram muitas pessoas em sua busca. A mesma fonte (p. 1-2), relata que um tal João Golarf, que era natural de Painel, um município próximo a Urubici, ao percorrer a zona do Rio Canoas chegou na margem do Rio Urubici e, por se perder nesta região, vieram homens a sua procura. Por ser uma região onde a caça era abundante em 1889,

[...] desceram o vale de Urubici pelo pico das tocas alguns caçadores do campo para caçar no Rio Urubici, onde a caça era muito abundante e variada. Entre eles estava o Sr. Manuel Severino Junior, ainda sobrevivente, e diz não ter encontrado sinal algum de gente civilizada por ali.

Como constam os dados, até então não havia sinal de civilização pelo vale de Urubici, mas, de acordo com o livro tombo (1945 a 1958, p. 2),

[...] o primeiro homem que se interessou mais de perto pelo vale do Rio canoas e de seu maior afluente o Rio Urubici foi o Sr. Manuel Saturnino de Souza Oliveira, da antiga Guarda Nacional. Foi ele quem enviou a primeira expedição de homens com fim de explorar a zona e conseguir um lugar de moradia. Filho de Tubarão fugira de lá por motivos de desavenças políticas. Que estavam nos primórdios da República.

Neste sentido, instalado na região de Bom Sucesso o Sr. Manuel Saturnino de Souza Oliveira não se sentia seguro. Por isso resolveu encontrar outro ponto para se abrigar, chegando às margens do Rio Urubici, próximo a atual ponte da praça, onde o Sr. Manuel fez o primeiro rocio sendo este espaço muito exuberante. Mesmo ao identificar que era um lugar preferido pelos bugres, instalou-se e somente após três anos resolveu fazer uma nova expedição, chefiada por ele mesmo.

Na mesma fonte (p. 3), tem-se que “[...] em 1893 – a 2ª expedição, naturalmente, foi mais bem preparada e mais reforçada para prevenir qualquer



perigo e uma eventual agressão dos índios. Nessa viagem abriram o primeiro pique no avencal”. O rocio após três anos estava todo tapado de mato tendo que ser renovado. Conseqüentemente, em 1894 (*Idem* p.4), “[...] tendo o Sr. Inácio Saturino de Souza Oliveira casado uma moça da família dos Henrique, residente em Arvoredo, atraiu a atenção deles para a região recém-descoberta no Rio do Canoas”.

De acordo com a mesma fonte (p. 5), “[...] nesta mataria imensa e inóspita habitavam antes da descoberta e mesmo muitos anos depois, os selvícolas. Pelo que consta era da tribo dos Bororós”.

Segundo os registros do livro tombo os brancos tratavam os índios com justiça e cavalheirismo. Os índios atacavam somente quando se sentiam ameaçados. Neste momento podemos nos reportar a reflexão que Foucault faz em sua obra intitulada — “Do Governo dos Vivos” — onde discutem as artes de governo e, na mesma obra, afirma o autor (2009, p. 6-7): “[...] eu creio que, não obstante, seria muito difícil encontrar um exemplo de poder que não se exerça sem se acompanhar, de um modo ou de outro de uma manifestação de verdade”.

Com a chegada dos colonos, por estarem se sentindo ameaçados, buscavam encontrar formas para exercer poder sobre os índios.

[...] Com efeito, como poder-se-ia governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter o conhecimento da ordem das coisas e da conduta dos indivíduos? Numa palavra, como poder-se-ia governar sem conhecer isso que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas? (*Idem, Ibidem*).

Com as desavenças entre os colonos e os índios, por não se conhecerem, eles começaram a se manifestar uns contra os outros. Com as acusações das companhias de colonização que se manifestavam contra os índios, segundo Buratto (2010, p. 27), “[...] o extermínio dos índios Xokleng no sul do Brasil fez parte da política oficial de Estado. [...] apesar das acusações, relatos e levantamentos em jornais da época dão conta que os ataques dos índios aos colonos eram pouco

frequentes”. Mesmo assim, grupos organizados denominados como bugreiros, pagos pelo Estado, assassinaram centenas de índios.

[...] em 1893 aparece na história de Urubici um vulgo que teve sua importância singular. Foi Manuel Verissimo da Rosa, vulgo Verissimo Bugreiro. [...] foi este homem acunhado de bugreiro por ter jeito e capacidade especial de lidar com os bugres, de domá-los e mesmo de matá-los. Em 1905, mais ou menos, foi ele incumbido pelo Superintendente de seu Joaquim Cesário Joaquim do Amarante de abrir o pique que ligasse Urubici com a estrada Estreito-Lages nos campos da vargem de Santa Clara (LIVRO TOMBO, p. 4).

Por consequência, segundo Foucault (2009, p. 15), podemos relacionar as reflexões sobre a caça às bruxas no final do século XVI, a caça aos índios. Com as acusações das companhias de colonização, “[...] tratou-se, certamente, de constituir um tipo de saber que será de qualquer modo interno ao exercício de poder e útil para ele”. O modo pelo qual as companhias levaram o seu discurso como verídico, para que o Estado evidenciasse-se como verdade absoluta. Tornaram seu discurso fundamental, razão pela qual era preciso eliminar os tipos de saberes dos índios bem como suas manifestações de verdade. Pode-se dizer que a caça e o extermínio dos índios não foram simplesmente um fenômeno de exclusão, mas de reconquista das companhias de colonização e por consequência até mesmo para o Estado. Segundo Buratto (2010, p. 28),

A perseguição aos índios só diminuiu com a criação pelo governo brasileiro do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), em 1910, época em que as poucas tribos remanescentes já nem representavam uma ameaça. Em Santa Catarina, a pacificação dos Xokleng começou em 1914, por funcionários do SPI. O governo catarinense foi forçado então a destinar uma área de terras para assegurar a sobrevivência dos indígenas. A reserva de Ibirama, no alto vale do Itajaí, próxima a Rio do Sul, foi legalizada em 1926.

Analisar historicamente a denominação do município Urubici nos faz refletir, pois há várias versões para a origem do seu nome. No Livro Tombo (1945 a 1958, p. 5) encontrou-se a seguinte explicação: “[...] aliás o nome composto Uru-bici tem sua significação: Urú = ave, bici = água, alojado, rio. Portanto Urubici significa rio das aves”. Entretanto, segundo Buratto (2010, p. 3),

Embora os Xokleng habitassem a região de Urubici, topônimos locais, como a própria palavra Urubici, não são de origem Jê, mas

sim Guarani. O nome vem do dialeto m'bya<sup>20</sup> dos Guaranis. Uru significa 'ave', e 'bici' significa 'assado'. Urubici é, portanto, ave assada, possivelmente um dos pratos prediletos dos primeiros habitantes.

E conforme, o Livro Tombo (1945 a 1958, p. 7),

[...] em 1887 quando fundou o Município de S. Joaquim, recebeu ele um patrimônio de terras no vale do Rio Urubici. Este patrimônio municipal concedido pelo governo foi medido e mapeado em 1912 pelo engenheiro, octogenário e ainda vivo Paulo Bath. Existe uma lei municipal, do então Superintendente-substituto Boanerges Pereira de Medeiros, autorizado a arrendar ou conceder em lotes o Patrimônio de Urubici. Só ficaram reservados cem hectares ou milhão de metros quadrados nas proximidades do passo geral do rio Urubici para aí ser de futuro edificada uma povoação.

Em 1915 Urubici se tornou vila, de acordo com a mesma obra (p. 9): “[...] num período de 1915 a 1917 foi construída a primeira capela em Urubici com o apoio dos moradores da região”. Quanto ao desenvolvimento predial nos documentos é bem destacado, conforme se ilustra em (p. 14):

[...] a construção das casas em Urubici é muito singela... Trata-se mais de ranchos ou casas regulares de madeira. A primeira casa feita de achas denominada 'casa preta', estava situada nas proximidades da atual ponte. Este rancho, de cor escura, foi o primeiro abrigo para o povo, feita por mão humana. O proprietário deste casebre era Policarpo de Souza Oliveira.

Posteriormente, foram surgindo várias casas nas proximidades do Canoas. Um dos primeiros comércios eram as bodegas, onde eram vendidos cachaça, cigarros, fósforos, rapaduras e açúcar grosso. Com o passar dos tempos, a margem do Canoas estava tomada por rocio.

Segundo a mesma fonte (p. 15), “[...] para se conseguir casas de madeira, tornou-se paulatinamente imprescindível a construção de engenhos de serra. Serras

---

<sup>20</sup> Segundo Buratto (2010, p. 3), “O dialeto m'bya era falado por grupos migradores, que se distribuía por todo o território Guarani (Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil). Talvez isso explique o nome Guarani em área Xokleng. Outra possibilidade é o uso de guias Guaranis por colonizadores brancos em expedições de desbravamento; os índios batizavam lugares por onde passavam, e o nome acabava difundindo por outras tribos. O extermínio cultural dos Xokleng foi tamanho que nem nomes dos lugares sobraram em sua língua original”

a braço era coisa comum naquele tempo, mas sempre constituía um processo muito moroso”. Três serrarias foram destacadas nos dados, que serviam somente para fornecer madeira para a construção das casas no local, ou seja, “[...] estas poucas serrarias, sem registro algum, só serviram para fornecer madeira para construção de casas. Hoje em dia Urubici está semeado de serrarias com exportação em larga escala”.

Neste sentido, podemos identificar que o município estava iniciando o primeiro ciclo econômico denominado “ciclo madeira” — mais precisamente com a exploração da araucária, que era vista como um incômodo para os agricultores e pecuaristas. Segundo Buratto (2010, p. 64), “[...] as grimpas, pequenos galhos dos pinheiros com folhas pontiagudas, machucavam os animais” e demandavam um árduo trabalho na limpeza dos campos para o gado e nos terrenos para plantação.

Com as áreas devastadas os colonos trouxeram uma grande variedade de sementes para o plantio. Consta no Livro Tombo que (p. 18-19): “[...] com a notícia que as terras de Urubici eram férteis para a lavoura, despertou a atenção dos colonos de Braço do Norte, Orleães e Urussanga para essas plagas”. A partir de então inúmeras famílias, de vários lugares vieram para Urubici trazendo consigo uma imensa variedade de produtos agrícola “[...] da qual Urubici hoje em dia se ufana”, com as suas religiões construíram capelas nos povoados que iam se disseminando pelos vales.

Com as terras férteis na região, inicia, após o término do ciclo da madeira na década de 1980, o fortalecimento do segundo ciclo, o das hortaliças, pela sua variedade de produtos. Assim, segundo Buratto (2010, p. 328) “[...] o desenvolvimento da horticultura no vale do canoas levou a prefeitura a promover em 1972 uma festa para homenagear o produtor rural urubiciense”. Neste contexto cada vez mais se destacava a horticultura, sendo realizada pela Sociedade Recreativa Urubiciense a Festa do Colono na Esquina.

Foram expostos em barracas os produtos dos agricultores e, em 1978, foi inaugurado o Mercado do Produtor, com exposições de hortaliças e de gado. Com o fortalecimento destes trabalhos, se almejava celebrar a produção hortícola e

pecuária no município. Em 1986, segundo a autora, a prefeitura investiu na ideia e foi realizada a primeira Festa das Hortaliças de Urubici, em parceria com os tradicionalistas de Urubici e região, motivo pelo qual a cada ano a organização desta festa se tornou uma tradição.

Atualmente o município está no seu terceiro ciclo econômico, o do turismo. De acordo com a mesma fonte (p. 10) “[...] a fase atual, baseada no turismo, é promissora, mas potencialmente perigosa. Investimentos têm sido feitos em negócios produtivos, mas já há sinais de especulações imobiliárias”. A autora reforça que é muito importante que os cidadãos se preparem de forma organizada e racional a essa nova oportunidade que se abre no município.

Realizar este breve ensaio sobre os primeiros habitantes e o processo de implantação e expansão em Urubici é como realizar uma viagem no tempo. No contexto desta Dissertação, não há necessidade de se aprofundar, bastando apresentação do objeto da pesquisa na sua trajetória histórica.

Entende-se que este processo de constituição do município não ocorreu de forma isolada, mas dentro de um contexto político, econômico e social. Portanto direcionamos dentro deste espaço geográfico, uma pesquisa genealógica, ao contextualizar as artes de governar crianças nas práticas sociais, na assistência até chegar ao objeto de pesquisa que é a constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil pública no município de Urubici.

Assim, respaldados em Foucault (2010 p.253), analisamos as diversas maneiras pelas quais “[...] o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona”. Estas relações de poder estiveram direcionada, conforme a pesquisa mostrou, com um olhar para as práticas pedagógicas constituída na Educação Infantil pública, sendo estas práticas um sistema estratégico de governo sobre os corpos com intenções e objetivos que são previstos para o disciplinamento destes indivíduos, ou seja, as crianças. Afinal “[...] o poder é uma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, posto que, segundo Diez & Horn (2011, p. 26), “[...] o resultado da pesquisa depende de um método, da mesma forma que este encontra-se vinculado a uma perspectiva específica de se olhar e interpretar o objeto, o que denominamos de paradigma”. Para chegar ao resultado da pesquisa tivemos que trilhar caminhos baseados em teorias e regras que visaram atingir os objetivos propostos.

## 1.2 GENEALOGIA FOUCAULTIANA

Qualquer um que tente fazer qualquer coisa – elaborar uma análise, por exemplo, ou formular uma teoria – deve ter uma ideia clara da maneira como ele quer que sua análise e sua teoria sejam utilizadas; deve saber a que fins ele almeja ver se aplica a ferramenta que ele fabrica – que ele próprio fabrica, e de que maneira ele quer que suas ferramentas se unam àquelas fabricadas por outros, no mesmo momento. De modo que considero muito importantes as relações entre a conjuntura presente e o que fazemos no interior de um quadro teórico. É preciso ter estas relações de modo bem claro na mente. Não se podem fabricar ferramentas para não importar o quê; é preciso fabricá-las para um fim preciso, mas saber que serão, talvez, ferramentas para outros fins (FOUCAULT, 2010, p.265-266).

A pesquisa teve como metodologia a genealogia, segundo Michel Foucault, para verificar os jogos e regras que definiram as transformações de saberes ao longo do tempo na prática pedagógica, bem como as rupturas nela presentes e o ato de governar os corpos infantis na Educação Infantil pública. Nesta perspectiva,

[...] a genealogia é cinza; ela é meticulosa, pacientemente e documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. [...] A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’ ” (FOUCAULT, 1985, p.12).

Pode-se dizer que a genealogia, no contexto em que se inseriu a pesquisa, proporciona em seu método reflexões ao analisar as relações de poder relacionadas à Educação Infantil brasileira. Dreyfus e Rabinow problematizam:

Mas, o que é genealogia? A genealogia se opõe ao método histórico tradicional; seu objetivo é 'assinalar a singularidade dos acontecimentos, fora de toda finalidade monótona'. Para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso. A genealogia evita a busca da profundidade. Ela busca a superfície dos acontecimentos, os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis. Ela evita a profundidade dos grandes pensadores que nossa tradição produziu e reverenciou (Dreyfus & Rabinow, 1983/1995, p. 118).

A genealogia como metodologia ao identificar os mecanismos do poder que instituem desde a legitimação da ordem social até a produção de subjetividades segundo Foucault, busca privilegiar a atuação do poder nas relações mais sutis que contribuem para a constituição e a conduta dos indivíduos e considera a importância da compreensão da dinâmica das relações de poder através dos gestos, dos comportamentos, das classificações e dos exercícios de docilização sobre os corpos. Desta maneira, uma dimensão que se enquadra na metodologia genealógica proposta reflete como as relações de poder que também proporciona a construção de um saber sobre o corpo e sobre o indivíduo que estão articulados com a arte de governar e ser governado.

Construímos a genealogia da Educação Infantil pública do município de Urubici, com fio condutor do pensamento de Michel Foucault, sobre as relações de poder-saber que se instituem e fortalecem mutuamente na dinâmica do governo das populações. Tal governo, através da disciplinarização dos corpos, edifica uma biopolítica de formação do cidadão forte, ágil e obediente. Deste modo, não é para a genealogia que o poder é microfísico, mas, ao empregar a genealogia como metodologia, Foucault percebe o poder como sendo microfísico.

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. Sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com

relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1985, p.7).

É, portanto, a partir de uma percepção das ações e relações de poder nos fenômenos sociais mais autônomos ou mais simples, que podemos ter uma noção geral do que o constitui em níveis abrangentes. O saber científico não deve ser centralizador e ocultar os conteúdos históricos e os saberes locais. Ele deve dar voz àquilo que o poder oculta, ou seja, os *bas-fonds* sendo uma tarefa de crítica, sugerida por Foucault como genealogia como se vê em:

Tratar-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra uma instância teórica que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns [...] Trata-se de uma insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 1979, p. 171).

A análise dos dados desta pesquisa teve uma dimensão que se enquadra na metodologia genealógica porque busca

[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas a problematização através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. [...] a dimensão genealógica analisa, sua formação a partir das práticas e suas modificações (FOUCAULT, 1984, p. 15 – grifos do autor).

Deste modo, Segundo Chaves (1988 p. 79-80), “[...] as análises genealógicas consideram o nível discursivo em permanente articulação com o nível das práticas sociais”. E “[...] as análises genealógicas designam como ‘relações do poder’ que, múltiplas, variadas e dispersas por toda extensão do social, constituem-se na chave da inteligibilidade das ciências do homem”. E através deste olhar que foram realizadas as análises dos dados, ao identificar as relações de poder existentes no objeto de investigação.

Para buscar entendimento sobre o método genealógico, Foucault destaca duas palavras-chave: a *Herkunft, Entstehung* — proveniência e a emergência. Além



delas, outra palavra é essencial para o genealogista: *Erfindung* (invenção) é a palavra que mais se opõe a *Ursprung* (origem). A partir deste contexto, apresentaremos especificadamente o termo invenção na subseção 4.1, posto que vem ao encontro das discussões e reflexões desta pesquisa, a partir da obra “A Verdade e as Formas Jurídicas” de Foucault (2001).

Ao nos reportarmos ao procedimento ético da pesquisa, Diez e Horn salientam que

[...] é necessário buscar o consentimento informado e proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, dar importância central à intencionalidade dos atores, à complexidade e à fluidez dos processos implicados no desenvolvimento da ação social. [...] deve-se buscar o controle da subjetividade, levando os sujeitos a expressarem livremente suas opiniões, respeitando os valores e responsabilidades do pesquisador para consigo e para com a sua profissão, fazendo interpretações de esquema conceitual, respeitando a expressão de opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, etc (DIEZ & HORN 2011, p. 23).

Neste trabalho, a segunda ação desenvolvida após a elaboração do projeto de pesquisa consistiu em entrar em contato com a Secretária Municipal de Educação do município de Urubici, pedindo-lhe a autorização para realizar a pesquisa, em seguida foram localizado os indivíduos envolvidos para a participação da pesquisa.

Após localizados, encaminhamos o Projeto de Estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa — CEP — da Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC — de Lages (SC) tendo em vista a necessidade de submeter esse trabalho para análise, visando desenvolver uma pesquisa “[...] ética e cientificamente correta [...]” (BRASIL, 2004, p.15). Foi neste procedimento ético e operacional que a pesquisa se desenvolveu, ao ter como objetivo: “[...] salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa, e [...] contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade” (*Idem*, p.11). Após a apreciação e análise a pesquisa foi aprovada pelo CEP, como consta no Apêndice D desta Dissertação.

A partir das especificidades do método genealógico, contamos com informações que puderam ser adquiridos por intermédio de questionários, arquivos

públicos e por este estudo para corresponder ao que é especificado na definição da (Resolução CNS 196/96, item II. 2). Esta norma caracteriza o presente estudo como uma “[...] pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais” (BRASIL, 2004, p.84). Assim, como se vê, esta pesquisa envolve seres humanos por adotar questionários e entrevistas para coleta de dados.

Destarte, para realizar a pesquisa, desenvolvemos uma busca em documentos, arquivos públicos, acervos fotográficos, entrevista e a aplicação de questionário semiestruturado, que é a junção de questões fechadas e abertas. Segundo Minayo (2004, p. 108) define-se assim questionário semiestruturado: “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

Nesta perspectiva que foi aplicado o questionário com cinco professoras e sete coordenadores pedagógicos que vivenciaram o processo de invenção da Educação Infantil do Município — de acordo com a disponibilidade dos mesmos — e mais dez egressos da Educação Infantil, e realizada entrevista com três gestores (coordenação pedagógica, secretária de educação e administração) na área de educação.

Ao buscar um procedimento ético na pesquisa, Streck (2004) ressalta que por meio de diálogo e relação com o objeto passamos a questionar-nos “com o que nós entramos nas negociações?”. Cabe ao pesquisador uma leitura do contexto como tarefa especial, para ajudar a compreender como se constituiu e constituíram as relações de poder na Educação Infantil. É o pesquisador quem dispõe de instrumentos de análise que lhe permitem sistematizar os dados levantados. Cabe a ele organizar com ética os dados levantados, ao identificar as relações de poder-saber existentes na pesquisa e ter o cuidado para não se contaminar ao avaliar, sobretudo o caráter festivo. Mais que isso: deve fazer emergir, instigar, fazer surgir os *bas-fonds* para chegar ao objetivo proposto.

Para compreender o pensamento de Foucault sobre genealogia, além do estado da arte, contaremos com textos que são de fundamental importância e nos serviram de guia. Um deles é “Nietzsche, a genealogia e a história” um capítulo da obra “Microfísica do Poder” de Foucault (1985). E um capítulo da obra “A Psicanálise de Chaves” intitulada “A história como Genealogia” Chaves (1988). Esta obra traz uma reflexão sobre a genealogia na concepção da primeira referência apresentada, ou seja, uma interpretação de Foucault a respeito das obras de Nietzsche sobre a genealogia. Neste sentido, a partir de tais considerações, Foucault, em “Microfísica do Poder”, ressalta que:

É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncope, é o próprio corpo do devir. E preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem. [...] Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos (FOUCAULT, 1985 p.14).

É justamente a partir destas considerações que acreditamos ser preciso reconhecer os acontecimentos da história, para identificar as relações de poder existentes numa perspectiva foucaultiana.

Ernani Chaves, em “Foucault e a Psicanálise”, ressalta a relevância da história como genealogia segundo Foucault. Chaves (1988) salienta que, ao invés da busca da “origem”, a genealogia tem como objeto a “proveniência” (*Herkunft*) e a “emergência” (*Entstehung*). Como “proveniência”, a dissolução do sujeito.

A ‘proveniência’ é a marca sutil frequentemente apagada, pelo registro histórico, do pertencer a uma raça, a um grupo, seja o de sangue, o da tradição ou da ligação entre aqueles de uma mesma altura ou da mesma baixeza. A proveniência agita o que se percebia imóvel, fragmenta o que se pensava unido; mostra a

heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo. A genealogia como proveniência está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história (CHAVES, 1988, p. 67-70).

A partir das considerações de Chaves, é possível dizer que a pesquisa da proveniência movimenta o que se percebia imóvel e fragmenta o que se pensava estar ligado, mostra o corpo inteiramente assinalado de história e a história a arrasar o corpo. E é nesta perspectiva que analisaremos os processos de disciplinarização que se constituíram na prática pedagógica da Educação Infantil de pública de Urubici. O segundo objeto da genealogia, segundo Chaves, é a emergência (*Entstehung*) que, neste contexto,

[...] significa o ponto de surgimento de um conceito, de um sentimento ou dos indivíduos, ponto este que é sempre produzido num determinado estado de forças: A emergência é portanto a entrada em cenas de forças; é sua interrupção, o salto elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude. [...] A emergência da ideia de valor se dá a partir da dominação dos homens por outros homens; a ideia da liberdade, da dominação de classe; a ideia da lógica da dominação das coisas pelo homem que, para sobreviver, se impõe a elas (CHAVES, 1988, p. 70-71).

Segundo Chaves (1988), é nesta perspectiva que entram em cena as relações de poder, sendo que a dominação em cada momento da história se fixa a um ritual, em um conjunto privilegiado de regras em um determinado local, e até mesmo em instituições o que garante uma crescente eficácia. Neste sentido, Foucault (2010, p.226-227) problematiza:

[...] qual regra somos obrigado a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história natural, sobre a economia política? A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, e um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?

Para tanto, numa perspectiva foucaultiana analisamos as relações de poder existentes na prática pedagógica e presentes na constituição da Educação Infantil pública. Constrói-se um quadro sobre a prática pedagógica relatada pelos docentes que lecionam na Educação Infantil Pública, com a intenção de ampliar a visão sobre a constituição da Educação Infantil, pela agregação sistematizada ao buscar a partir

de alguns instrumentos e metodologia, como situações possíveis de vir a auxiliar uma maior compreensão dos efeitos das práticas desenvolvidas nos corpos infantis.

Neste contexto, o pesquisador deve estar ciente de que não há caminhos prontos, os mesmos são desvendados e reformulados no desenvolver da pesquisa. A prática pedagógica é a direção, o fio condutor do cotidiano com todos os hábitos e rotinas que se instituem no fazer diário pedagógico na Educação Infantil.

Investigar sobre a prática pedagógica, é para o pesquisador um desafio, pois ela se refere à particularidade de cada profissional no conjunto de práticas desenvolvidas e realizadas pelo grupo a ser pesquisado, que faz parte de uma rede. É preciso fazer emergir os efeitos das práticas dos docentes, que muitas vezes passam por despercebidas na ação do cotidiano. Na medida em que o pesquisador interage com o objeto, há possibilidade de uma vasta atividade interrogativa e formativa surgindo através do diálogo novas possibilidades de aproximação e descobertas. Ao caminhar para um processo e busca de conhecimento, segundo Duarte (2010), uma realidade é construída pela ciência, que:

[...] podemos chamar, uma 'realidade de segunda ordem': uma realidade que se apoia naquela em que nos movemos em nosso dia-a-dia. Melhor dizendo: a construção científica partem, inevitavelmente, de nossa (humana) percepção da realidade (DUARTE, 2000, p. 94).

É neste sentido que, ao refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, devemos ter um olhar para a realidade em que nos movemos em nosso cotidiano. Portanto percebemos que a escola é um lugar privilegiado de memórias: as crianças passam a fazer parte da construção da história, ao identificar que desde cedo há um compromisso com o contexto social. Halbwachs (1990, p. 26) acredita que:

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.

A genealogia interrogará o porquê político-histórico e as continuidades do dispositivo, além da heterogeneidade que perpassa no dito e no não dito como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares e medidas administrativas.

Desse modo, para Chaves (1988, p. 68) segundo Foucault devemos buscar a genealogia ao “descobrir que na raiz daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente”. Por isso, na proveniência, agita-se o que parecia imóvel, despercebido e fragmenta-se o que se parecia unido. O corpo é uma peça, um texto privilegiado onde se podem ler as aventuras da proveniência. De acordo com Chaves (1988, p.70),

[...] o corpo – é tudo que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*. (...) A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.

Essas constatações nos permitem compreender a importância da proveniência e da emergência como elementos da metodologia genealógica, sendo que a proveniência se completa com a emergência. Segundo Chaves (1988, p. 71), “[...] a emergência dá ideia de valor se dá a partir da dominação do homem por outros homens” — ou seja, a ideia de que para os homens sobreviverem se impõe esta dominação da denominação de classe, na qual, a cada momento histórico, ao homem se impõe um ritual, um jogo de regras que se estabelecem para favorecer determinadas estratégias de poder.

Ao estabelecer que a genealogia, em vez da pesquisa da “origem”, é uma busca da “proveniência” e da “emergência”, cabe destacar, segundo Chaves, esquematicamente que ela se distingue da história dos historiadores em três pontos:

- 1) a genealogia recusa a categoria da casualidade, valorizando a de acontecimento, isto é, a irrupção de uma diferença, que não se rege por uma finalidade ‘*a priori*’, mas pelo acaso da luta; reconhecendo que vivemos sem quaisquer referências originárias, a genealogia supõe que estamos enredados na teia dos múltiplos acontecimentos;
- 2) a genealogia inverte as relações entre o próximo e à longínquo; enquanto a história tradicional, no prolongamento da metafísica, estabelece uma ‘origem’ sempre nas alturas e sempre distante, a

genealogia dirige-se ao que está próximo, ao imediato, ao visível; 3) a genealogia é um saber perspectivo, que olha de um determinado ângulo, sempre parcial e fragmentário, assumindo propositadamente uma apreciação; sabendo que está o tempo todo valorando, a genealogia é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto ao que olha (CHAVES, 1988, p.72).

Estes pontos de divergência nos proporcionam maiores esclarecimentos. O primeiro ponto diz respeito ao papel das práticas sociais, uma vez que estamos enredados na teia de múltiplos acontecimentos, na constituição de saberes e regras de convivência num domínio muito específico, vinculado às práticas do controle e da vigilância. A genealogia Foucaultiana, segundo Chaves (1988, p. 78), “[...] constituiria um novo nível de inteligibilidade na medida em que a teoria (das práticas discursivas) não está apenas subordinada às práticas sociais, mas é também um dos componentes através do qual às práticas sociais operam”. A análise genealógica, segundo Foucault, considera-se no nível discursivo articulada com o nível das práticas sociais. Esta articulação entre as práticas sociais e o discurso recebe na análise genealógica o nome de dispositivo.

O segundo ponto de divergência da genealogia tem um caráter polêmico e estratégico. Quanto ao terceiro ponto, compreende-se que diz respeito à questão do olhar para o indivíduo ao ser parcial e fragmentado ao assumir uma apreciação dos mesmos.

Na análise genealógica, para garantir o anonimato dos indivíduos que participaram da pesquisa denominamo-nos da seguinte forma: para os professores e coordenadores pedagógicos E1 a E12. O que justifica a utilização da letra “E” é pelo fato de todos serem educadores na rede pública de Educação Infantil. Denominamos G1 a G3 os gestores que colaboraram com a pesquisa concedendo entrevistas; e de M1 a M10 denominamos os egressos da Educação Infantil pública que, através de sua memória, descreveram fatos marcantes de sua infância nestas instituições.

### 1.3 QUADRO TEÓRICO E ESTADO DA ARTE

O quadro teórico retrata a relevância dos autores que, aqui referenciados, mostram os caminhos que direcionaram a presente pesquisa. Nesse contexto, trazemos alguns autores que contribuíram com esta pesquisa, ao mostrar a necessidade e a complexidade do tema, por considerarmos um pressuposto fundamental para a pesquisa contemplar a produção do conhecimento construído coletivamente pela comunidade científica. Da mesma forma o estado da arte contribui para compreender a teoria e a metodologia de Foucault, ao identificar como a genealogia possibilita uma determinada análise crítica do objeto de pesquisa.

Para proporcionar uma pesquisa relevante ao contexto que a mesma se insere, neste caso a Educação Infantil, é necessário investigar sua essência, ou seja, sua genealogia, segundo Foucault. Assim, temos de analisar as práticas que constituíram a Educação Infantil e o efeito das mesmas na disciplinarização dos corpos infantis.

O estado da arte, de acordo com os estudos realizados, vem contribuir e se aproximar das categorias presentes na pesquisa. Nele, buscamos situar o objeto de investigação no contexto da revisão de literatura através das cinco categorias: Educação Infantil, genealogia, práticas pedagógicas, disciplinamento e governamentalidade. Segundo Romanowski (2006), o estado da arte possibilita contribuir com a organização e análise na definição de certo campo ou certa área, além de indicar contribuições da pesquisa para o contexto social. A autora ressalta que:

[...] o estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do



conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI, 2006, p.4).

Para realizar o estado da arte analisamos as produções publicadas em SCIELO — “*Scientific Electronic Library Online* — BRASIL”, UNICAMP — “Universidade Estadual de Campinas”, ANPED — “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” e CAPES — “Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior”. O objetivo foi identificar as produções científicas existentes sobre a genealogia ao direcionar para o contexto da Educação Infantil. Neste sentido, identificamos o exercício do poder disciplinar nas práticas escolares na Educação Infantil pública, bem como os efeitos de tais práticas no que diz respeito à disciplinarização dos corpos.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos as leituras dos trabalhos relacionados com as categorias da temática proposta, com base de reflexões e análise. Para sistematização deste tópico, elaboramos um quadro do estado da arte com as categorias: ano, autor (a), tema, instituição e o portal de pesquisa relacionado a temática, e título das pesquisas. Esta categorização, se encontra no Apêndice F desta dissertação.

Ao refletir sobre a Educação Infantil, buscamos ter um cuidado minucioso ao analisar as pesquisas que foram abordadas neste tópico, selecionando as que obtiveram maior aderência à categoria proposta. Com a categoria “Educação Infantil” foram encontradas no portal da Capes 44 pesquisas, Scielo 495, Unicamp 219 e Anped 7. Vale destacar que no portal da Anped e no da Capes encontramos pesquisas realizadas que também haviam sido encontradas no Scielo e na Unicamp, no período de 2002 à 2010, ao analisar as que tinham maior aderência com o tema.

Os professores da Educação Infantil buscam proporcionar às crianças exercícios de infâncias, ao trabalhar numa perspectiva de educar e cuidar, tendo como direção a arte de hábitos de educação e cuidado. O modelo de agir sobre este corpos se constitui em modos e modelos hegemônicos, inseridos na formação de hábitos e condutas sobre os corpos infantis, com estratégias de saber e poder, num processo de subjetivação. Não tendo como objetivo a força bruta, como ressalta Foucault (1996), ele age sobre a vida na medida em que torna corpos dóceis, num processo que se apropria da vida na lógica do capital, sobrepondo o corpo a vida. Segundo Bujes, o governo da infância é

[...] entendida como o modo pelo qual o poder se exerce para conduzir as condutas dos seres humanos. Portanto, a noção de governo que desenvolvi está relacionada aos modos como o poder se exerce sobre os indivíduos. Na perspectiva em que se inscreve este trabalho, governar e agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constitui como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente, se referem, igualmente, aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos (BUJES, 2008, p.4-5).

Na cidade do Rio de Janeiro, Tatagiba (2010) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era divulgar a trajetória das políticas públicas voltadas para a infância de 0 a 6 anos, situando as ações desenvolvidas nas áreas da Assistência Social e Educação. A autora considera as repercussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que são vigentes desde 1996 quando a Educação Infantil se configurou como um direito social.

Na pesquisa de Cerisara (2002), compreendemos que a trajetória da Educação Infantil em nível nacional, é de fundamental importância, pois não ocorreu de fato isolado, mas dentro de um contexto social político e econômico. Cerisara questiona e reflete sobre esta trajetória, que tem sido produto da grande transformação a reformulação de políticas públicas que contemplem a área da educação nos conceitos de infância, e é nesta perspectiva que contextualizaremos as reformulações das políticas para a Educação Infantil pública.

Faria (2005) proporciona entendimentos sobre a temática, ao refazer as trajetórias da creche e pré-escola até tornarem-se, pela LDB de 1996, instituições de Educação Infantil responsáveis pela primeira etapa da educação básica — não cabendo neste momento aprofundar mais esta discussão, pois será contextualizada nos próximos capítulos.

Neste sentido, a Educação Infantil ao longo de sua trajetória traz consigo uma bagagem até sua constituição e, para tanto, se faz uma reflexão. Segundo Abramowicz,

A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção (ABRAMOWICZ, 2009, p.2).

A autora trabalhou as noções de infância no intuito de pensar a educação para que as práticas educativas possibilitassem o exercício para a cidadania, ou seja, o efeito destas práticas nas quais as crianças são reconhecidas e sua singularidade ao chegar ao final do percurso tenha um caráter plural na convivência com o outro.

Na categoria, “práticas pedagógicas”, foram encontradas 299 pesquisas no *Scielo*, 173 na Unicamp e na Anped 3 pesquisas apenas que tiveram maior aderência com a pesquisa. Tais como as de Teles (2009), intitulada: “Prática Pedagógica na Educação Infantil: Breve panorama histórico”; de Steininger (2009), “A Prática Pedagógica nas Instituições de Educação Infantil: Um estudo de caso sobre o que indicam as professoras”; e de Moraes (2006), “Práticas Pedagógicas em Educação Infantil – que história é essa?”. A partir da leitura destes artigos, evidenciam-se as práticas pedagógicas que estão inseridas na Educação Infantil, articulada com uma rotina diária ao submeter o controle dos corpos o tempo todo.

Ao buscar a categoria “genealogia”, foram encontradas no *SCIELO* 199, na UNICAMP 9, na CAPES 2, e na ANPED 3. Destas, apenas cinco tiveram maior relação com a nossa pesquisa, no *Scielo* e na Unicamp. Na Capes e na Anped foram encontradas pesquisas que já haviam sido encontrados no *Scielo*.

Segundo Fae (2004), a abordagem genealógica busca a origem dos saberes por sua emergência do discurso e identifica as relações de poder existente nestes meios. As práticas discursivas definiram na pesquisa as condições de possibilidade para que o enunciado possa surgir e ser validado através da análise genealógica. Neste sentido,

A genealogia propõe demarcar os acidentes e os acasos, sejam eles ínfimos desvios ou inversões completas que vieram a dar origem ao que hoje existe e possui valor; propõe que, na emergência do que somos, não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. [...] Assim, a genealogia – termo tomado de Nietzsche – é definida por Foucault como uma metodologia que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, fazendo a análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos; desta forma, o genealogista não busca a origem, mas a proveniência (FAE, 2004, p.5-8).

A tese de doutorado de Favacho (2010), que aborda as cartas jesuíticas do século XVI, recuperou noções importantes sobre a proveniência e a emergência na trajetória histórica como análise genealógica em Foucault. Lemos e Cardoso (2009) proporcionam-nos a compreensão acerca da temática proposta, mediante a sua reflexão sobre a proveniência e a emergência:

A análise da proveniência e da emergência rompia com toda uma tradição historiográfica que fazia dos eventos memória e monumentos construídos e interpretados por categorias de semelhança. Foucault questiona este modelo de fazer história, trabalhando com novos temas e problemas e operando com a multiplicidade de acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, em recortes de série de enunciados em arquivos, sem busca de origens primeiras e sem fins utilitaristas a alcançar (LEMOS E CARDOSO, 2009, p.1).

Para tanto, no romper com uma história continua ao realizar uma análise da proveniência e emergência na Educação Infantil, as relações de poder-saber existentes na trajetória da genealogia na perspectiva foucaultiana, encontrava-se de modo invisível na prática discursiva ao gerar os processos de subjetividade.

Para complementar esta reflexão, Nardi (2002) ressalta em sua pesquisa que a genealogia traz os traços do passado que compõem o presente, ao identificar as condições de emergência da subjetividade, em evitar os conceitos de indivíduos

para que se identifiquem os processos das condições de emergência do indivíduo. É neste contexto que tal reflexão vem contribuir com o tema pesquisado. Ao construir a genealogia, tivemos este cuidado de fazer uma busca dos processos das emergências das subjetividades existentes na Educação Infantil, a fim de rever tais processos marcados pelos corpos.

Na categoria “disciplinarização”, encontramos no *SCIELO* 14 resultados, na UNICAMP 7, na CAPES 1 e na ANPED 2. Dentre estas foram selecionadas cinco que obtiveram maior relação com a pesquisa, no Scielo e na Capes. Na Anped e Unicamp foram localizados trabalhos que já haviam sido encontrados nos outros portais.

Ao compreender os processos de disciplinarização inserida nas práticas pedagógicas, Brighente (2011), em sua pesquisa “Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares”, analisa o quanto este processo se edificou e construiu com o passar do tempo, principalmente na prática pedagógica dos docentes. Neste contexto, os corpos vão sendo fabricados como corpos submissos, docilizados e educados para o convívio em sociedade, o que na visão de Foucault é possível por meio da sanção normalizadora, da vigilância hierárquica e do exame.

Após o século XVIII, de acordo com Foucault (2009b), o objetivo das práticas punitivas não estava mais no corpo, mas em tocá-lo o mínimo possível. Pois este, só é privado, obrigado e interditado, diz o autor, quando está numa posição de instrumento ou de intermediário; no sentido de que, qualquer intervenção pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório, objetiva privar o indivíduo de sua liberdade vista como um direito e como um bem. Sendo que os carrascos foram substituídos pelos guardas, médicos, psiquiatras, psicólogos, e também, pelos educadores. Isto é, aquele que punia, ditava as ordens e vigiava era autoritário e pregava uma suposta ordem. E agora, transformou-se nestes profissionais, chegando ao espaço escolar. Atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma ‘violência simbólica’, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta (BRIGHENTE 2011, p. 2).

As formas de docilização, como cita o autor, se modificam com o passar dos tempos, até chegar ao espaço escolar. Foucault, por meio de pesquisas, trouxe reflexões sobre os processos disciplinares e suas consequências na vida dos corpos dentro das instituições — seja o quartel, a fábrica, a família, o hospital e até mesma a escola.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (BRIGHENTE 2011, p. 3).

Desta forma, entende-se que um corpo dócil é aquele que muitas vezes pode vir a ser submetido a certo comando num esquema de docilidade em que os corpos são, ao mesmo tempo, objetos de modelagem.

Foucault, ao discutir sobre o poder disciplinar, ressalta que ele é invisível para quem governa e disciplina os corpos, que expressa o seu olhar ao vigiar sem precisar ser visto, e exerce o controle de vigilância sobre os corpos sem precisar ser percebido e manter assim o corpo disciplinado sobre o olhar hierárquico. “[...] Além disso, o exame faz com que a individualidade de cada corpo entre para uma documentação administrativa, pois tudo é anotado. São registrados detalhes de todas as atitudes e comportamentos” (FOUCAULT, 2009b, p3).

Nesta perspectiva, no poder disciplinar os corpos são observados para que se possam manter os indivíduos disciplinados pelo ato de exame. A notar e registrar as ações dos corpos produz um saber facilitado pelo panóptico que tem consigo o olhar de vigilância, e desta forma:

[...] na verdade, o panóptico faz com que o vigiado não veja o responsável por este poder que controla, mas tem sempre a sensação de estar a todo instante sendo observado. É uma máquina que fabrica bons comportamentos, sem recorrer à força física para que um operário trabalhe, um louco acalme-se, um detento comporte-se bem ou um aluno seja aplicado (FOUCAULT, 2009b).

Isso implica permanentemente a vigilância pelo olho do poder. Não há a necessidade de violência física com o olhar constante: a partir do momento que cada corpo passa a senti-lo, passa a interiorizá-lo e produzir bons comportamentos.

Ao refletir sobre a disciplinarização, surge a problemática de qual seria o objetivo da disciplina e “é justamente docilizar o indivíduo, ‘fabricando-o’ do ponto de vista social, econômico e político, e assim produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o Estado” (BRIGHENTE 2011, p. 4). Para complementar esta reflexão, Foucault salienta que

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Na escola, podemos citar um instrumento do poder disciplinar, que é a sanção normalizadora. Neste sentido na obra de Brighente (2011), para um sistema disciplinar funcionar de acordo com Foucault (2009b, p.171-172), existem pequenas punições para

[...] o 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).

Sendo assim, de acordo com Pereira em sua pesquisa “As Instituições Educacionais e o Disciplinamento dos Corpos na Perspectiva Foucaultiana”, a partir de Foucault, ressalta-se que um dos principais objetivos da disciplina era distribuir com os indivíduos no espaço de uma prática que traz consigo algumas técnicas:

[...] *cercamento* – especificação de um lugar comum a todos e fechado em si mesmo; *quadriculamento* – cada indivíduo deve ter um lugar específico evitando o contato com outros; *localizações funcionais* – distribuição em lugares produtivos e de fácil vigilância; e a *fila* – disposição dos indivíduos em uma classificação serial e hierárquica. Foucault diz ainda que [...] as disciplinas, organizando as

‘celas’, os ‘lugares’ e as filas criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Segundo Foucault, na medida em que a escola torna-se uma instituição disciplinar, cujos mecanismos e estratégias de docilização dos corpos sejam sempre para um fim preciso, Farah (2010), em sua pesquisa de mestrado “O corpo na escola: mapeamentos necessários” postula:

Este estudo propõe um mapeamento do corpo na escola, na tentativa de possibilitar aos educadores iniciantes uma construção do olhar para o aluno com seu corpo, bem como estimular o educador a se situar com seu corpo nesse contexto. Partindo da análise de dois eixos interdependentes: (1) a concepção de sujeito-corpo e (2) espaços e tempos do corpo na escola, busca-se contribuir para a discussão educacional, expondo como o currículo, a didática e a avaliação, entre outros elementos, podem sinalizar as considerações dadas ao corpo. O estudo conclui mostrando o paradoxo representado pelos mesmos elementos, quando problematizados por meio das relações de poder (FARAH, 2010, p.1).

Neste contexto, a construção do olhar do educador para o aluno, se observarmos a obra de Foucault “Vigiar e Punir” (2004, p.80) se direciona através do exame “[...] que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Portanto, a partir do exame, os corpos são distribuídos no espaço escolar através de classificações, seja de idade ou condições econômicas, políticas e sociais por meio das relações de poder e saber institucionalizadas sobre os corpos.

Ferreirinha e Raitz (2010, p.6), abordam em sua pesquisa ao identificar as relações de poder, na perspectiva foucaultiana, identificando que perpassam pelas forças e disciplina e dividem-se em duas séries. Na realidade, segundo Foucault,

[...] série corpo — organismo/disciplina/instituições, que são os mecanismos disciplinares; série população — processos biológicos (que são os mecanismos regulamentares) Estado. Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o



corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (FOUCAULT, 1999 p. 297).

Ao buscar no estado da arte a categoria “governamentalidade”, foram encontradas 1 pesquisa no *SCIELO*, 2 na ANPED e 1 na CAPES que obtiveram maior aproximação com o tema.

Candiotto (2010), analisa no pensamento de Foucault a investigação em torno da ética do cuidado de si como desdobramento da ideia de governamentalidade. Procura indicar que essa ética do cuidado de si é a condição do governo político dos outros. E é na perspectiva de Foucault sobre governamentalidade que identificaremos os modos pelos quais os corpos na Educação Infantil são governados e controlados submentidos ao biopoder apoiada em saberes tendo como alvo a população em uma rede microfísica.

Bujes (2008, p. 1), ao refletir sobre a o ato de governar os corpos infantis, acredita que

[...] o espaço mais amplo em que esta produção se inscreve é aquele que trata de examinar como os discursos pedagógicos tem significado as crianças pequenas e que possibilidades eles nos abrem para compreender as direções que tomam as práticas educacionais voltadas para este segmento da população.

Bujes, em sua pesquisa, tem Foucault como fonte de sua inspiração em “Infância e Governo: o enlace entre a governamentalidade e as tecnologias do eu”, no âmbito desta pesquisa, através do governo buscava-se compreender como o poder se exerce para conduzir as condutas dos seres humanos. Ou seja, uma união entre o ato de governar e os modos pelo qual o corpo governado responde pelos comandos no convívio em sociedade, sendo este comando para um fim preciso.

O governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a ‘conduzir a conduta alheia’, quanto daquelas empreendidas por todos nos no sentido de ‘conduzirmos nossas próprias condutas’. Tais ações, de um sujeito sobre os outros ou sobre si mesmo, remetem a ideia de que o exercício do poder se dá através da

utilização de determinadas tecnologias. Por esta razão, as tecnologias de governo são aqui significadas, a partir de uma inspiração foucaultiana: como ações calculadas para agir sobre o conjunto da população com a finalidade de potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas próprias e alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si (BUJES, 2008, p.5-6).

As ações tendentes, segundo Foucault, a conduzir a conduta alheia, giram por técnicas de governo sobre os corpos, sendo que

[...] todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, ao vincular a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época (Ó, 2003, p.5).

A partir deste contexto, pelo meio dos conjuntos de técnicas em um desempenho de poder, vincula-se a um determinado discurso, movido pela vigilância. Os corpos vão se moldando, de acordo com cada período pelo qual perpassam na sociedade. No próximo capítulo, refletimos sobre os processos de disciplinarização e a arte de governar os corpos infantis, segundo Foucault.

## 2 OS CORPOS DÓCEIS E DISCIPLINADOS

Amparados nas reflexões realizadas no capítulo anterior sobre as categorias da pesquisa, e ao compreender a relevância que a obra de Michel Foucault traz para a minuciosidade do estudo desenvolvido, refletimos os processos de disciplinarização e a arte de governar os corpos infantis a partir da fundamentação das obras “Vigiar e Punir” e de “Microfísica do Poder”, especialmente no capítulo “Governamentalidade”.

### 2.1 RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE CORPOS DÓCEIS

O que em geral se consegue com o castigo, em homens e animais, é o acréscimo do medo, a intensificação da prudência, o controle dos desejos: assim o castigo doma o homem, mas não o torna ‘melhor’ – com maior razão se dirão contrário.

Nietzsche

Ao identificar os processos de disciplina, Foucault descreve a figura ideal de um soldado, a sua bravura e valentia e as marcas de seu orgulho, sendo o seu corpo o brasão de sua valentia. O seu tempo e modo de agir condizem com o mérito exercido para sua função ao obedecer os comandos para um devido fim.

Durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como alvo e ao mesmo tempo um objeto de poder, então “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 61).

O corpo está atrelado em um espaço de poder que lhes impõe obrigações, limitações e proibições, num contexto em que os corpos que se manipulam deixam

ser transformados e aperfeiçoados para atingir um objetivo. O controle sobre estes corpos se faz através da prática do exercício constante que

[...] exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses 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, são o que podemos chamar as 'disciplinas' (FOUCAULT, 2004, p. 61).

A disciplina é um exame minucioso do detalhe. Foucault ressalta que aqueles que muitas vezes cuidam dos detalhes parecem espíritos tacanhos, não se dando conta de que esta é a parte principal e essencial, porque a busca do detalhe é o fundamento. Sendo impossível estabelecer qualquer método e até levantar um edifício sem se ater em minúcias. E traz como princípio “não basta ter o gosto pela arquitetura. E preciso conhecer a arte de talhar pedras” (FOUCAULT, 2004, p. 62).

Este exemplo que Foucault nos traz sobre o detalhe deve ser sensível para os olhos de quem vê, pois nenhum detalhe é indiferente e é sobre este detalhe que surgem inúmeras técnicas e formas de saber, razão por que

[...] uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (FOUCAULT, 2004, p. 62).

A busca minuciosa pelos detalhes, em compreensão sobre Foucault, consiste em se ater minuciosamente na pesquisa. Ter o cuidado na procura dos dados é remover as cinzas sem deixar para trás o que parece sem sentido, analisando com total cuidado, fragmentando o que estava unido através de um conjunto de técnicas.

Como percebemos, o conjunto de técnicas em Foucault ressalta que, na disciplina, se procede primeiramente a distribuição dos corpos no espaço, ou seja, a fabricação dos corpos na arte de distribuição na utilização de várias técnicas. Na sequência, abordaremos algumas destas técnicas ao direcionar para o espaço escolar.

A primeira técnica é a Cerca, que é “[...] a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande ‘encarceramento’ dos vagabundos e dos miseráveis” (FOUCAULT, 2004, p. 63). O autor cita os *Colégios*, cujo surgimento se deu a partir das inspirações no padrão dos conventos, os internatos que aparecem num regime de educação. Sob esta ótica, Brighente, (2011, p.5), afirma que a escola, para proteger seu espaço físico, isola-se do exterior, constrói muros altos, ao delimitar seu local para educadores e educandos, como mostra o filme francês “Entre os Muros da Escola”.

A segunda técnica, o Quadriculamento, tem como objetivo identificar os corpos no espaço de clausura ao trabalhar de maneira mais flexível e mais fina, razão pela qual há a necessidade da localização imediata ou do quadriculamento:

[...] 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. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. E preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações uteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, aprecia-lo, sanciona-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2004, p. 63).

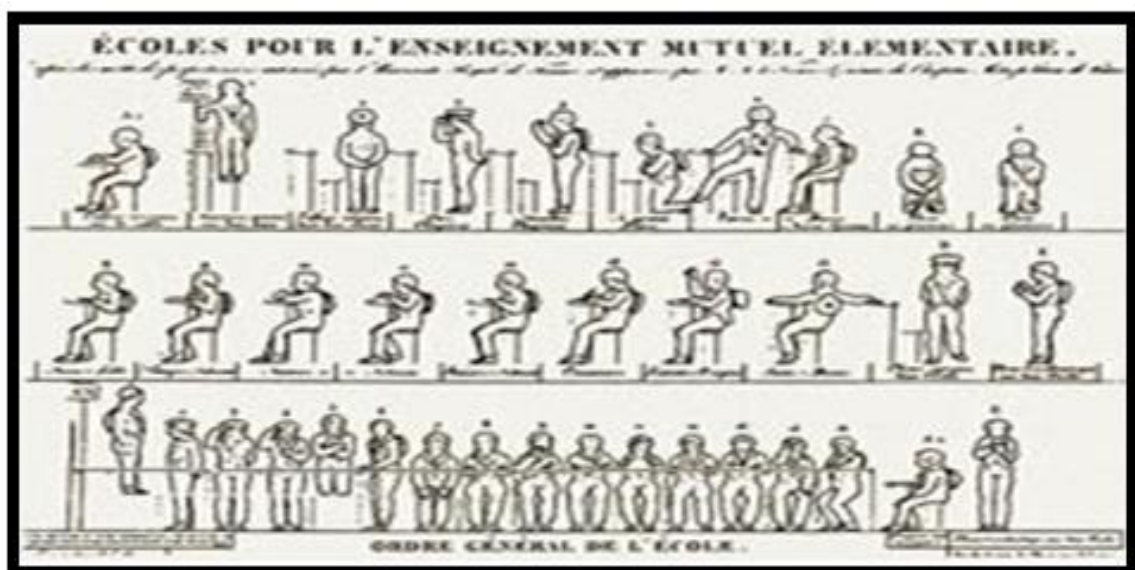
A disciplina, ao organizar um espaço analítico, leva o indivíduo a se submeter a um ambiente demarcado. Neste contexto a terceira técnica são as Localizações Funcionais que possibilitam pouco a pouco nas instituições disciplinares codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. E, conforme Foucault (2004, p. 64), “[...] lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

Neste contexto, a necessidade de dividir e distribuir um espaço com rigor, para vigilância, é a mesma de regular suas idas e vindas, num controle de chamada, ao verificar a qualidade e rapidez dos trabalhos e evitar aglomerações dos corpos.

A quarta técnica é a Fila, para Foucault (2004, p. 65): “[...] a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Deste modo,

[...] a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a 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. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa serie 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. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2004, p. 65).

**FIGURA 05 - ESQUEMA DE POSTURA CORPORAL DA ESCOLA FRANCESA DE PORT-MAHON DO SÉCULO XIX: TRIUNFO DA DISCIPLINA**



Fonte: Foucault (1996, p. 32)

A figura mostra o esquema corporal para buscar o triunfo da disciplina. Os corpos, na medida em que eram classificados e posteriormente alinhados, estavam submetidos a técnicas de poder que visavam o aumento das habilidades e a correção dos indivíduos que a todo tempo eram rotulados, seja pela estrutura econômica ou social através de uma rede de relações microfísica.

Segundo Foucault (2004, p.65), o espaço escolar fez-se funcionar como uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Imaginava-se uma classe pela qual a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo uma série de distinções segundo o valor de cada um, o nível de avanço dos alunos, seu temperamento pior ou melhor, sua limpeza, sua menor ou maior aplicação, o olhar para fortuna dos pais. Neste sentido, a sala de aula formaria um quadro único, com múltiplas entradas, sob o olhar classificador do professor sobre os corpos.

A partir do olhar classificador, segundo Foucault (2004, p. 65), haverá em todas as salas de aula lugares determinados para os escolares, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados sempre fixos nos seus devidos lugares. Os alunos que se destacavam eram colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala.

A base fundamental da microfísica do poder, cuja expressão, é o “Controle” pelo uso de um conjunto de elementos distintos. O primeiro controle é o horário, que é uma velha herança, tornando hábitos de rotina neste sentido,

[...] o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Mas não é isso o mais novo. Outros modos de proceder são mais característicos das disciplinas (FOUCAULT, 2004, p. 67).

O segundo controle é a elaboração temporal do ato ao ser decomposto em seus elementos, “é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; e

prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2004, p. 67).

O terceiro é o corpo e os gestos, postos em correlação onde o controle disciplinar:

[...] impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que e sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 2004, p. 67).

O quarto controle é a articulação corpo-objeto, sendo assim, “[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro”. Nesta perspectiva, a genealogia tem como análise as relações de subjetividades e, quanto ao objeto, o autor direciona quem governa “[...] e assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção” (FOUCAULT, 2004, p. 67-68).

O quinto controle é a utilização exaustiva do tempo, constatação a partir da qual Foucault reflete, alertando para o perigo de conjurar a perda e o desperdício do tempo, “[...] a única finalidade dessas ordens é acostumar às 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”. O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber (FOUCAULT, 2004, p.68).

A partir destas constatações, através destas técnicas de sujeição, vai se substituir o corpo mecânico e se compor outro objeto, com as mesmas operações de comando, por que “as técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de ‘gênese’” (FOUCAULT, 2004, p. 71). Portanto de acordo com Foucault,



[...] surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. Essa exigência se traduz de várias maneiras (FOUCAULT, 2004, p. 72).

Assim, Foucault faz uma reflexão sobre maneiras de compor forças para um aparelho eficiente, para atender aos comandos para atingir um fim preciso e construir o corpo, cuja disciplinarização será elevada à articulação das peças que a compõem e buscam exigências que se traduzem na obra de Foucault ao partir de três maneiras a primeira exigência diz respeito ao

[...] corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos. [...] O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar (FOUCAULT, 2004, p. 72).

Neste sentido, eis a importância de uma boa ordem na operação do deslocamento dos corpos nas instituições escolares, bem como refletir sob quais comando os mesmos deverão seguir e as principais variáveis que os definem este deslocamento. Para tanto, a segunda exigência,

[...] são também peças as várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto. O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo. [...] 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, 2004, p. 73).

Dessa maneira, a segunda exigência nos traz uma reflexão sobre as várias séries cronológicas a que a disciplina deve unir-se para formar um tempo composto. Segundo Foucault, é no ensino primário que este ajustamento das cronologias diferentes será mais útil, ao confiar aos alunos mais velhos à tarefa de fiscalização, depois de controle e em seguida de ensino. Neste sentido, os corpos dos alunos estavam a todo tempo ocupados seja em aprender ou ensinar. Neste contexto a terceira exigência salienta cuidadosamente a medida de força pela qual,

[...] essa combinação cuidadosamente de medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina aquele que lhe e sujeito, a relação e de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais esta ligada uma resposta obrigatória e só uma: técnica do treinamento que exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio (FOUCAULT, 2004, p 72).

A partir destas evidências, segundo Foucault (2004, p.73), “[...] o treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais — sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre”. Neste sentido o aluno terá que aprender o código dos sinais para atender o comando do seu mestre. A partir destas constatações e reflexões sobre os corpos dóceis,

[...] em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’ (FOUCAULT, 2004, p. 72).

Ao buscar salientar como se direcionavam as táticas para um bom adestramento, Foucault afirma que, em vez de se apropriar e de retirar o poder disciplinar, que tem como meta maior de seu exercício “adestrar” para atingir cada vez mais seus objetivos, a disciplina fabrica os corpos e torna-os objetos e instrumentos de seu exercício. Para que o poder disciplinar se desenvolva com sucesso, deve priorizar sem dúvidas o uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

A vigilância hierárquica ou o olhar hierárquico, no exercício da disciplina, para Foucault,

[...] supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. [...] Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida a fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (*Idem, Ibidem*).

O olho do poder é um jogo, uma técnica de vigilância exata. A cada olhar, uma peça de funcionamento para que se direcione um controle sobre os corpos. Quem vigia cria um esquema de observação para que todos estejam e articulem uma técnica, que se controlem uns aos outros. O olho do poder, segundo Foucault (2004, p. 75), é o “acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral”.

Neste sentido, o autor traz uma reflexão sobre os modelos arquitetônicos. Neste caso direcionaremos às “casas de educação”, contexto em que a vigilância está sustentada no encaixamento espacial das vigilâncias hierárquicas, ao contribuir com os modelos arquitetônicos para o controle e vigia dos espaços no seu interior com um olhar articulado e detalhado.

As pedras podem tornar dóceis e conhecíveis. O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento - do muro espesso, da porta solida que impedem de entrar ou de sair - começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências (FOUCAULT, 2004, p. 75).

Evidentemente, o autor nos dá a compreensão de que, na medida em que os olhares dos que vigiam têm o conhecimento da estrutura arquitetônica, até as pedras podem tornar dóceis e conhecíveis, e, para quem vigia e quem é vigiado, há o tempo todo a sensação de estar sendo observado. Este processo de vigilância vai transcender e contribuir com as relações pedagógicas ao tratar da inexistência de métodos e números de alunos, da desordem e da confusão. A organização de controles se dá quando o mestre designa um ajudante para a distribuição de matérias,

[...] os papéis assim definidos são de duas ordens: uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, dar as

sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa, etc.); outros são da ordem da fiscalização: Os 'observadores' devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não têm o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os 'admonitores' estão encarregados de 'tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam'; os 'visitadores' vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos 'intendentes', fiscalizam todos os outros oficiais. Só os 'repetidores' têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (FOUCAULT, 2004, p. 77).

Todo este processo de vigilância, segundo Foucault, dez anos mais tarde volta, mas com funções de fiscalização duplicadas, voltadas para um papel pedagógico, motivo pelo qual se têm um esboço de instituições tipo escola mútua, ao estar integrado em um dispositivo único, de três procedimentos: primeiro o ensino propriamente dito, segundo a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, e terceiro uma observação recíproca e hierarquizada.

Desta maneira, a sanção normativa tem um instrumento simples para um bom adestramento e Foucault ressalta que

[...] na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. E beneficiado por uma espécie de privilegio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma 'infra-penalidade'; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2004, p. 78).

Sob esta perspectiva, a sanção normativa busca estabelecer uma infra penalidade, que ao mesmo tempo qualifica e reprime os comportamentos dos alunos, na medida em que os mesmos faltam com suas obrigações no processo de disciplinarização destes indivíduos.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'in-corretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma serie de processos sutis, que

vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2004, p. 78).

Percebe-se que a todo o tempo os indivíduos estão sob vigilância. E a partir desta ação se dá um vasto controle, como cita Foucault acima quando se reporta à punição. É importante que fique transparente que o ato e a palavra “punição” “[...] deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto” (FOUCAULT, 2004, p. 78). Neste contexto, a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir. Foucault ressalta que é uma maneira reduzida de um tribunal ao analisar tudo o que está inadequado às regras.

A ordem que os castigos disciplinares devem fazer respeitar é de natureza mista: é uma ordem ‘artificial’, colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento. Mas é também uma ordem, definida por processos naturais e observáveis: a duração de um aprendizado, o tempo de um exercício, o nível de aptidão têm por referência uma regularidade, que é também uma regra (FOUCAULT, 2004, p. 78).

Estas reflexões estão muito fortes quando analisamos os processos de disciplinarização dos corpos, voltados para a prática pedagógica na Educação Infantil pública. Na medida em que os educadores fazem respeitar os seus comandos, de uma maneira mista explícita, seja por uma lei, um regulamento ou um programa, ao explicitar em qual deles os mesmos são orientados para direcionar esta forma de punição. Segundo Foucault, os castigos disciplinares têm uma forma e uma função de reduzir os desvios, devendo ser essencialmente corretivo. Neste contexto,

[...] a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (FOUCAULT, 2004, p. 78).

A partir destas evidências, a punição e a disciplina, em suma, advertem que no regime de poder disciplinar a arte de punir não visa nem repressão nem mesmo expiação. Ela traz consigo cinco operações que podem se dizer bem distintas, dividindo-se em: “[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (FOUCAULT, 2004, p. 79).

Foucault (2004) compreende que o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal e de uma homogeneidade que é a regra, ou seja, ele introduz que um imperativo útil é resultado de uma mudança imperceptível e contínua das diferenças individuais.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2004, p. 80).

Embora o exame venha reunir uma cerimônia do poder, este exame é altamente ritualizado sobre as técnicas de quem os vigia. Ao se reportar para o âmbito escolar, que é o campo desta pesquisa, do mesmo modo, identificamos as técnicas, ou seja, as relações de poder que perpassam por despercebidas:

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpetua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. [...] O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida — a ‘obra-prima’ autenticava uma transmissão de saber já feita — o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia (*Idem, Ibidem*).

O exame presume um mecanismo que busca ligar certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder. “O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe” (FOUCAULT, 2004, p. 81). O poder disciplinar é ao contrário. Segundo Foucault, “[...] ele se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória”. E, neste contexto, “[...] o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2004, p. 82).

Num espaço que domina e exerce a arte de governar, o poder disciplinar se manifesta através de práticas para um devido fim. É, seu poderio ao organizar os objetos e o exame vale como cerimônia de governar. A partir dessa objetivação, dá-se em forma invisível de subjetivação, ou seja, incidem as relações de poder-saber sobre os corpos. Esta objetivação se concretiza na medida em que os objetivos destes processos são captados por seus súditos, razão pela qual o corpo dominado vai se disciplinar e tornar dócil através dos comandos. A partir destas constatações,

[...] o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. [...] O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’ um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder (*Idem*, p. 83).

Ao refletir sobre o objeto de pesquisa em questão, tais práticas de exame serão analisadas a partir destas reflexões. E, questiona-se se esta forma de exame esteve presente nas práticas do campo documental na Educação Infantil. Na medida em que a disciplina se constitui no nível dos corpos, o passar dos dias num processo de vigilância articulado com o exame, segundo Foucault, está no centro dos

processos e buscam constituir o indivíduo como objeto e efeito de poder, institucionalizados a partir de um saber.

Neste sentido, “[...] é ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2004, p. 84). Portanto a fabricação da individualidade orgânica, celular, genética e combinatória, com o exame se ritualiza nas disciplinas que podem se caracterizar com uma organização de poder, e então a diferença individual é pertinente ao edificar um indivíduo dócil, através da arte de governar os corpos.

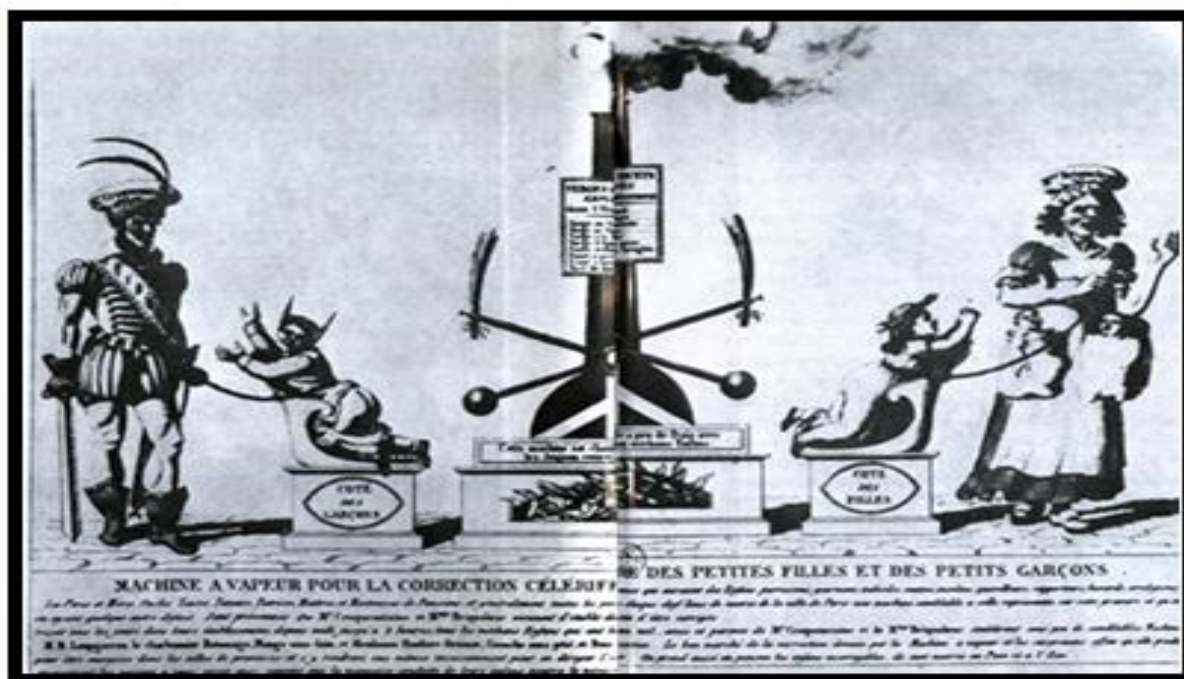
Sob esta perspectiva (FOUCAULT, 1996, p.31), a história da microfísica do poder sobre os corpos de maneira mais geral é vivenciada não como uma ilusão ou um efeito ideológico, mas consiste em “[...] afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos”.

Neste contexto, ao direcionar as reflexões para as instituições de Educação Infantil, muitas vezes, como pesquisador, acabava me perguntando se estes aspectos estavam presentes neste meio. A partir das leituras podemos cada vez mais identificar e relacionar como nas práticas pedagógicas o corpo infantil está sendo controlados.

A seguir, apresentamos uma figura do final do século XVIII, que era uma máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos que não agiam conforme os comandos dados pelos seus governantes. A mesma servia para crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, briguentas ou com quaisquer outras posturas inadequadas. As crianças ficavam pensando sobre seus atos e ficavam apavoradas ao saber que quem executava as punições eram monstros com nomes assustadores que poderiam vir pegá-las se não obedecessem.



## FIGURA 06: MÁQUINA A VAPOR PARA A RÁPIDA CORREÇÃO DAS MENINAS E DOS MENINOS



Fonte: Foucault (1996, p. 32)

Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabarão de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisam ser corrigidas. Os senhores Lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e da senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante, que será enviada às cidades províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água. Gravura do fim do século XVIII” (FOUCAULT, 1996, p. 32).

Com o passar dos anos estas técnicas de punição foram se aperfeiçoando. Segundo Foucault (1996, p. 126), “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações proibições e obrigações”. Todos estes

micro-poderes que o autor apresenta são técnicas utilizadas para disciplinar os corpos e, mesmo com o passar dos anos, podemos identificar que de uma forma ou de outra estão muito presentes ainda na atualidade, nas instituições disciplinares — sejam elas quartéis, escolas, orfanatos, prisões dentre outras.

A seguir, refletiremos sobre a arte de governar os corpos, conceituando o que Foucault (1985 p. 163) denominou por governamentalidade:

[...] através da análise de alguns dispositivos de segurança, procurei ver como surgiu historicamente o problema específico da população, o que conduziu à questão do governo: relação entre segurança, população e governo. É esta temática do governo que procurarei agora inventariar.

A partir desta reflexão, iniciamos discutindo as formas de governo pela qual através das relações de poder e saber os governantes articulam seus saberes sobre as populações. De acordo com as especificidades e o objeto da pesquisa, direcionamos para as instituições escolares e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil.

## 2.2 A ARTE DE GOVERNAR OS CORPOS

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p. 12).

No intuito de compreender como se insere na prática pedagógica o ato de governar e ser governados os corpos infantis, buscamos refletir e articular sobre este enlace nos Ditos & Escritos IV sobre '*La governamentalità*' ('A governamentalidade', curso do *Collège de França*, ano 1977-1978: '*Sécurité, Territoire et population*', 4ª aula, 1º de fevereiro de 1978), *Aut-Aut*, nº167-168, setembro-dezembro de 1978, p.12-29. Ao realizar o Estado da Arte no SCIELO, Anped e Capes, foram

encontradas três pesquisas que obtiveram maior relevância e trouxeram contribuições para categoria proposta, categoria esta que discutiremos a seguir, de acordo com os Ditos & Escritos e o Estado da Arte mencionados.

Ao buscar refletir sobre o governo, tanto na Idade Média quanto na antiguidade greco-romana, havia tratados que se constituíam como conselhos ao príncipe, bem como sua maneira de se vestir, de se conduzir, de exercer o poder, de se fazer aceitar e respeitar por seus súditos, de amar e obedecer a Deus. A partir do século XVI, até o final do século XVIII, vê-se desenvolver não mais os conselhos ao príncipe, mas se apresentam como “artes de governar”.

Nesta perspectiva, “[...] o problema do governo explode no final do século XVI, simultaneamente, colocado por discussões de questões muito diversas sob aspectos inteiramente múltiplos” (FOUCAULT, 2010 p. 281). Problemas assim trazem o exemplo do governo de si mesmo, por volta do século XVI, o retorno do estoicismo, a impassibilidade ante a dor do governo de si gira em torno da reatualização deste problema de como governar a si mesmo.

Mediante a estes governos surge a problemática “[...] como governar-se, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2010 p.282). Este movimento do ato de governar, seja por concentração estatal ou dissidência religiosa, é uma problemática do governo em geral que acredito estar perpassado e articulado até os tempos atuais.

Em primeiro lugar, o que La Perrière entende por governar e governante, qual é sua definição disso? Ele diz na p.46 de seu texto: ‘governante pode ser chamado qualquer monarca, imperador, rei, príncipe, senhor, magistrado, prelado, juízes, e semelhantes’ Tal como La Perrière, outros, tratando também da arte de governar, lembrarão com regularidade que se diz, igualmente, governar uma casa, crianças, almas, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família (FOUCAULT, 2010, p.286).

Neste contexto, as várias formas de governar são de grande influência e implicações políticas, e as práticas são múltiplas, já que muitas pessoas governam. Dessa forma há, ao mesmo tempo, pluralidade e imanência das práticas em relação ao Estado. Segundo Foucault, se analisarmos os tipos de governo, há três bem

claros, cada um referido a uma forma de ciência ou de reflexão particular “[...] o governo de si mesmo, referido à moral; a arte de governar uma família como se deve, referida a economia; enfim, a ciência de bem governar o Estado, referida a política” (FOUCAULT, 2010, p. 287).

Dessa forma, há uma pluralidade no que concerne a arte de governar, sendo que apesar dessa tipologia uma se articula com a outra. Sob esta perspectiva, Foucault cita que no livro de *Guillaume de La Perrière*<sup>21</sup> encontra-se o seguinte texto: “Governo é a integra disposição das coisas, das quais se toma o encargo de conduzi-las até um fim conveniente” (*Idem*, p. 289). É com este olhar que se desenhou a própria definição de governante e do governo. Ao mencionar “coisas”, refere-se que o governante deve ter alvos de poder para governar: seja um território, as pessoas que habitam este território, dentre outros elementos.

Neste sentido, segundo Foucault, quando La Perrière afirma que o governo governa as coisas, Foucault não acha que é em oposição aos homens, não é aquilo a que o governo se reporta somente o território, mas sim a uma espécie complexa constituída pelos homens e as coisas que o cercam com suas múltiplas relações. Para esta complexidade de governo, encontramos um exemplo prático na metáfora do barco e da casa.

O que é governar um barco? Com certeza é encarregar-se dos marinheiros, mas é encarregar-se, ao mesmo tempo, do navio, da carga; governar um barco é também levar em conjunto os ventos, os baixios, as tempestades, as intempéries. E é esse relacionar-se aos marinheiros que é preciso salvar junto com o navio, que é preciso salvaguardar junto com a carga que é preciso levar até o posto, e suas relações com todos esses acontecimentos que são os ventos, os baixios, as tempestades, as intempéries. É este pôr em relação que caracteriza o governo de um barco. O mesmo vale para uma casa: governar uma família, no fundo, não é essencialmente ter como finalidade salvar as propriedades da família, é, essencialmente, ter como alvo os indivíduos que a compõem, sua riqueza, sua prosperidade. É levar em conta acontecimentos que podem ocorrer: as mortes, os nascimentos; é levar em conta as coisas que se podem fazer, por exemplo, as alianças com outras famílias (FOUCAULT, 2010, p. 291).

---

<sup>21</sup> Foucault (2010) cita um trecho da obra de *Guillaume de La Perrière*. DE LA PERRIÈRE (G.) *Le miorir politiqui, contenant diverses manières de gouverner et policier les republiques*, Paris, 1555.

Para compreender este contexto, entende-se que todas estas “coisas” se tornam e estão indissociáveis ao ato de governar é toda esta gestão geral estes “*bas-fonds*”, que muitas vezes passam no cotidiano como práticas despercebidas, sendo espécie variável, ou seja, um depende do outro, o governo sendo a íntegra disposição das coisas.

Nesta concepção, Foucault retorna ao texto acrescentado quando La Perrière dizia que o “[...] governo é a íntegra disposição das coisas das quais se torna o encargo de conduzi-las até um fim conveniente e nisto penso que o governo se opõe à soberania” (FOUCAULT, 2010, p. 292).

De acordo com Foucault, La Perrière ressalta que alguém que sabe governar deve ter paciência, sabedoria e diligência. Ao apresentar paciência, entende-se, segundo La Perrière, que a mesma toma consigo o exemplo que ele chama de “Rei das Abelhas”, o zangão, de quem ele diz: “[...] o zangão reina na colméia sem precisar do ferrão” (FOUCAULT, 2010, p. 294). Assim o governante não precisa de seu ferrão ou um instrumento para manipular seus súditos e exercer seu governo, mas ter paciência e ter consigo a sabedoria e a diligência.

Neste caso a sabedoria se dá no conhecimento das coisas, dos objetos que se podem alcançar e é esse conhecimento que vai constituir a sabedoria do soberano, capaz de distinguir e dirigir as coisas a um fim conveniente. Quanto à diligência, La Perrière cita o exemplo do pai de família: “[...] o pai de família é aquele que se levanta mais cedo do que todos os outros de sua casa, que se deita mais tarde do que todos os outros, é ele que vela por tudo, pois se considera estar a serviço de sua casa” (FOUCAULT, 2010, p. 294). Evidencia-se que quem governa só deve governar à medida que se faz e age como se estivesse a serviço dos governados, ao zelar com presteza pelos mesmos.

No início do século XVII, encontra-se uma cristalização na arte de governar. Segundo Foucault, esta cristalização visa a se organizar em torno do tema de uma razão do Estado em um sentido pleno e positivo. Nesta concepção, “[...] o Estado se governa segundo as leis racionais que lhes são próprias, que não se deduzem das

únicas leis naturais ou divinas, nem dos únicos preceitos de sabedoria e de prudência” (FOUCAULT, 2010, p. 295).

A arte de governar é de buscar em seus fundamentos transcendentais um ideal filosófico e moral, ao encontrar em seus princípios de racionalidade leis racionais que lhes são próprias à realidade específica do Estado. Mediante a reflexão que buscamos apresentar sobre os modos de governar a infância, ainda nos tempos atuais esta arte que se mantém cristalizada. Desde o início do século XVII está e esteve presente na arte de governar os corpos infantis, na medida em que os governantes destes corpos agiam de acordo com leis racionais e específicas de um Estado. Segundo Foucault,

Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto instituído pelas instituições, procedimentos análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2010, p. 303).

Após refletir neste capítulo sobre os processos de disciplinarização e a arte de governar os corpos, surge a necessidade de descrever a arte de governar a criança no Brasil até serem reconhecidas como indivíduos de direito. Podemos identificar através do conceito governamentalidade que as instituições perpassaram nesta trajetória, ao exercer uma forma bem específica de poder, ao ter como alvo a população. Neste caso, direcionamos nesta pesquisa um olhar para a criança, como forma mais específica nos dispositivos da microfísica. Assim, a seguir buscamos descrever a arte de governar crianças nas práticas sociais na assistência e legislação da infância no Brasil.

### **3 A ARTE DE GOVERNAR CRIANÇAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS, NA ASSISTÊNCIA E LEGISLAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL**

Por reconhecer que a Educação Infantil pública não ocorreu de forma isolada no município de Urubici, mas dentro de um contexto histórico, surge a necessidade de compreender como ocorreu a arte de governar as crianças no âmbito das práticas sociais, da assistência e da legislação à infância no Brasil, bem como se configuram os modelos de educação que articulam explicitamente ou não, práticas, teorias e valores dentro das especificidades da pesquisa.

#### **3.1 PRÁTICAS SOCIAIS E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA**

Ao descrever o processo da arte de governar crianças nas práticas sociais e na assistência à infância no Brasil, vem se justificar que esta arte se fez necessária para compreendermos as artes de governar os corpos infantis nas diversas práticas sociais e na assistência à infância. Neste contexto buscamos nos ancorar nas obras de Kuhlmann Jr (1998); Freitas (2003); Del Priore (2000); Ostetto (2000); Ariès (1986); Rizzini (2011); Donzelot (2001) e autores pelo qual refletem sobre esta trajetória.

As várias formas de governar a infância vêm despertar em pesquisadores uma busca e uma necessidade de identificar as formas pelas quais a infância foi abordada no decorrer dos séculos. Instituições foram criadas para amparar os corpos infantis e leis foram criadas para protegê-las. Segundo Del Priore (2000, p. 84):

Há poucas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. 'Meúdos', 'ingênuos', 'infantes' são expressões com as quais nos deparemos nos documentos referentes à vida social na América

portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e porque não dizer uma esperança.

Ao identificar a trajetória da infância, percebe-se que foi tratada de diversas maneiras. Deste modo, Rizzini (2011 p.15) ressalta que “[...] as relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estamentos da sociedade perpetuaram valores morais, religiosos e culturais reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis”.

A autora reconhece os sinceros e valorosos empenhos de personagens fundamentais que dedicaram sua vida à causa da infância. A trajetória da arte de governar a infância está direcionada às políticas sociais, na assistência e na legislação sobre a infância ao ser empregada de várias formas, no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação das classes. Para Rizzini (2011, p. 16), “[...] no que se refere aos casos específicos das políticas à infância, prevaleceu, no Brasil até o presente, a necessidade de controle da população pobre vista como perigosa”.

Diante de uma desigualdade na arte de governar a infância, Rizzini (2011) nos traz uma problemática: afinal, a criança é responsabilidade de quem? Ao ter o conhecimento de que por este mundo existiram crianças sem valor e sem proteção, muitas vezes órfãs, negligenciadas, maltratadas, delinquentes e abandonadas, nos perguntamos a quem caberia a responsabilidade. A autora ressalta as inúmeras mãos pelas quais passaram as crianças, ou seja, neste caso, no contexto da pesquisa, inúmeras táticas de governar estes corpos infantis ao longo dos séculos.

Inicialmente, principalmente a criança indígena, passava pelas mãos das congregações religiosas, que assumiram a educação no Brasil Colônia, ao articular com a arte de evangelizar desde o século XVI. As determinações da infância no Brasil vinham de Portugal, sendo aplicadas por burocracias da Corte e da Igreja Católica, sendo que o Estado e a Igreja andavam unidos. Então, “[...] ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (RIZZINI, 2011, p. 17).



**FIGURA 07: JESUÍTAS ENSINANDO CRIANÇAS A LER E ESCREVER**



Fonte: <http://escravasdemaria.blogspot.com.br/2013/04/veradeiro-dialogo-inter-religioso.html>

De acordo com Rizzini (2011), os jesuítas convertiam as crianças em corpos disciplinados, em futuros súditos dóceis, de acordo com as exigências do Estado português. Ao organizar e estruturar um sistema educacional, os jesuítas estavam acima de tudo a serviço da Igreja e, em segundo lugar, serviam ao Estado português, isto é, à Coroa. Através da Coroa, os jesuítas exerciam influência decisiva na conversão dos adultos no seu meio cultural e social que recém havia sido importado. Chambouleyron (2000, p. 58) afirma que

[...] é bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria 'afirmação do sentimento da infância', na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. [...] o exame atento das diversas opções e, principalmente, dos problemas que o ensino das crianças ensejou, mostra que não havia necessariamente uma escolha previamente definida. O que fica claro é que aos poucos foi-se construindo uma política relativa às crianças.

Segundo Rizzini (2011), “[...] por disputas de poder na Corte de Portugal, os padres perderam seu poder político e material nas missões indígenas, por iniciativa do Marquês de Pombal, Ministro do Rei, em 1755”. Sendo assim, com a presença do

Estado na educação, e com a finalidade de moldar as mentes dos colonizadores e dos metropolitanos, os mesmos estavam sendo submetidos às relações de poder. Tanto para a exploração de riquezas naturais como madeira, ouro ou até mesmo cultivar produtos para exportação. Assim, o aumento de produção carecia mão de obra onde foram utilizados os escravos provenientes da África.

Neste contexto histórico, o escravo era um elementantíssimo para a época. As crianças escravas muitas vezes ficavam à mercê da sorte, pois devido as situações precárias morriam com facilidade. Com a morte destas crianças escravas as mães escravas eram alugadas como amas de leite e amamentavam outras crianças.

**FIGURA 08: AMA DE LEITE**



Fonte: [http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/11/historia-da-infancia-e-da-educacao-no\\_29.html](http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/11/historia-da-infancia-e-da-educacao-no_29.html)

Segundo Marcílio (2003), os bebês eram encaminhados a ama de leite que recebiam pagamento para cuidar em suas casas, até completarem 3 anos e, após esse período eles retornavam para a instituição. Segundo Diez (1993, p.169), essa

forma de pagamento às nutrizes “[...] gerou o aleitamento mercenário: as Câmaras municipais e a Santa Casa pagavam às nutrizes (no Brasil inúmeros casos de falta de pagamento), e estas amamentavam seus filhos e os filhos dos outros, sendo os expostos alimentados com deficiência”. Este ato provocou um processo de disciplinamento e vigia para quem pagava as amas de leite.

As nutrizes passaram a amamentar os expostos sob a administração vigilante, observadora e documental da Puericultura, continuando a receber pagamento pela prestação de serviços. Essas nutrizes, no início da reorganização, compareciam aos asilos nos horários marcados para amamentar as crianças. Eram higienizadas, para depois alimentar os bebês. Estes eram observados quanto ao desenvolvimento físico e mental, em analogia com as características de sua nutriz, da forma de amamentar, etc (DIEZ, 1993, p.170).

Com a preocupação, voltada a situação da criança ao encaminhar os expostos às famílias, para Marcílio (2003, p.76), “[...] a roda buscava casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes — no caso de meninos — de algum ofício ou ocupação (ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista etc) e, no caso de meninas, como empregadas domésticas”.

Rizzini (2011, p. 18), ressalta que “[...] o abandono de crianças, escravas ou não, era prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados ‘civilizados’”. Segundo relata Lage (2011, p. 9), “Mott, citando Castro Alves expõe uma emocionante poesia, chamada “*Matre Dolorosa*”, incluída no seu livro ‘Os escravos’, onde se refere ao aborto das escravas, como um ato de amor”. Para que seus filhos não se submetessem ao poder, e não fossem escravos.

**FIGURA 09: ESCRAVA**

Fonte:<http://vamosfdehistoria.blogspot.com.br/>

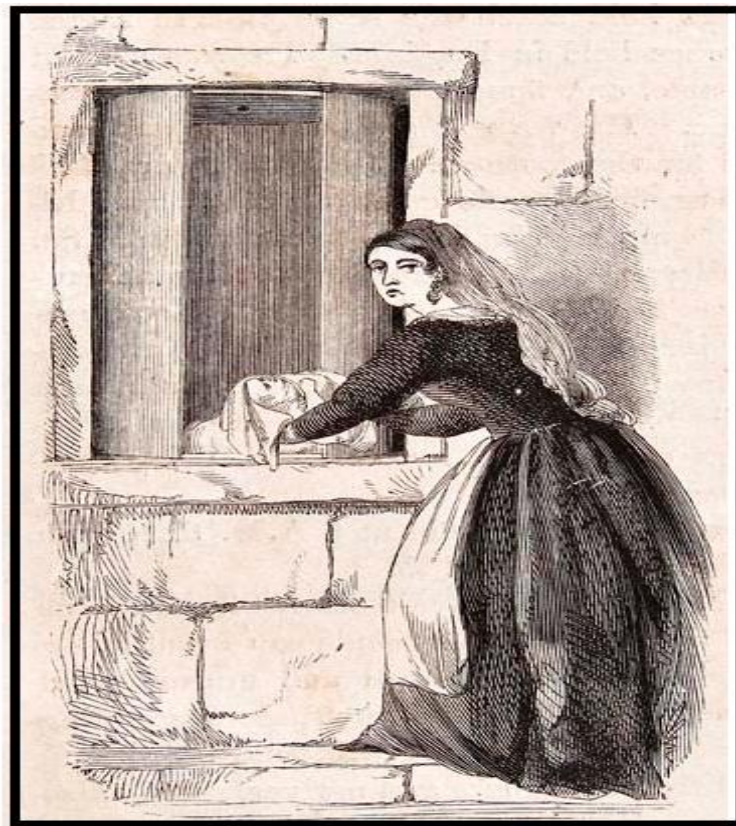
Meu filho, dorme, dorme o sono eterno  
 No berço esplêndido que se chama o céu  
 Pede às estrelas um olhar materno,  
 Um seio quente como o seio meu.  
 Ai! borboleta na gentil crisálida,  
 Asas de ouro vais além abrir  
 Ai! rosa branca no matiz tão pálida  
 Longe, tão longe vai além florir.  
 (...)  
 Não me maldigas... Num amor sem termo  
 Bebi a força de matar-te... a mim ...  
 Viva eu cativa a soluçar num ermo...  
 Filho, se livre... sou feliz assim...  
 (...)  
 Perdão meu filho... se matar-te é crime...  
 Deus me perdoa... me perdoa já.  
 A fera enchente quebraria o vime...  
 Valem-te os anjos e te cuidem lá.  
 (ALVES, Castro, 1976, p. 53, *apud* MOTT,  
 1989, 93).

Desde 1521, por ordem de D. Manuel, coube às Câmaras Municipais cuidar destas crianças abandonadas criando, uma forma de assistência à infância. Nesta época, a população temia a moral cristã dominante, e os filhos nascidos fora do casamento eram depositados nas casas de misericórdia, sendo levados ao abandono. Porém o abandono à criança não se dava somente por causa do filho fora do matrimônio, muitos eram os fatores que influenciavam esta prática desumana. A pobreza era outro fator que levava ao abandono de crianças, por estar à mercê da sorte em praças públicas, portas de casas, igrejas, quando não acabavam sendo devoradas por animais. Segundo Passeti (2000, p. 350):

No século XIX, o abandono das crianças nas rodas de expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias. Para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializada nas Santas Casas uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador. Acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas de particulares como uma maneira de obter os meios para contornar a situação de pobreza que intensificava-se.

Com todo este descaso, segundo Rizzini (2011), toda esta situação chegou a preocupar as autoridades. Em 1726, foram propostas duas medidas pelo Vice-rei, a primeira era a esmola e a segunda era o recolhimento das crianças expostas em asilos. A partir da decisão do Vice-rei, a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema de Roda no Brasil, sendo este um lugar onde se depositava a criança do lado de fora, e a roda era girada para dentro da casa, sem que a família fosse reconhecida para preservar sua honra. E com o toque de um sino ou até mesmo o choro da criança, esta era recolhida e abrigada.

**FIGURA 10: RODA DOS EXPOSTOS**



Fonte: [http://comunidade.sol.pt/blogs/olindagil/archive/2011/07/06/A-RODA-DOS-EXPOSTOS — aspx](http://comunidade.sol.pt/blogs/olindagil/archive/2011/07/06/A-RODA-DOS-EXPOSTOS---aspx)

Na Casa dos Expostos havia uma elevada mortalidade devida às faltas de condições adequadas de alimentação, higiene e cuidados no geral. As crianças abandonadas por seus familiares eram alimentadas por amas de leite, alugadas por pequenas pensões. Mas, como se não bastasse a criança abandonada pela família, na Casa dos Expostos poderiam ficar até completar seus sete anos e em seguida

ficavam por determinação do juiz, que decidia o destino, de acordo com os interesses das famílias que desejavam adoptá-las. Eram submetidos ao trabalho desde pequenos. Esta política desenvolvida para infância foi abolida formalmente em 1927.

Com a abolição das Casas dos Expostos, os órfãos ficam sob responsabilidade de asilos. Os mesmos eram para as crianças que estivessem soltas na rua, longe do controle das suas famílias e da ordem pública. No século XIX, houve um elevado impulso, e a ideia de proporcionar educação industrial ao menino e a educação doméstica à meninas. Eram, assim, preparados para conviver em sociedade.

A prática de recolher os abandonados e colocá-los em asilos segundo Rizzini (2011, p. 20), “[...] propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de ‘assistência ao menor’ propostas pelo Brasil perdurados até a atualidade”. Através desta prática de recolhimento, os menores se submetiam ao confinamento e uma contenção no espaço determinado, o tempo todo, sendo controlados e disciplinados de acordo com as normas vigentes do Estado.

Segundo Rizzini (2011), na medida em que os métodos de atendimento se desenvolviam, novas formas eram aperfeiçoadas e as instituições mudavam suas nomenclaturas, abandonando o termo “asilos” que substituíam por “escola de preservação, industrial ou de reforma, premonitória educandário”, dentre outros. Apesar das nomenclaturas serem diversas, tinham a mesma meta, que era incutir o sentimento de amor ao trabalho e uma conveniente educação moral de acordo com o regulamento do Abrigo do Menor de 1924.

Em meados do século XIX, com a falta de higienização nas casas e abrigos para o menor e devido à alta mortalidade dos órfãos, os higienistas em geral e os médicos passaram a se preocupar e intervir nestas casas ao determinar uma melhoria nas condições de higiene. A partir de então, no século XX, foi consolidada a importância destes médicos nas instituições. Os órfãos passavam por reformatórios e casas de correção neste mesmo século, nesta prática o recolhimento

de menores estava associado à polícia graças ao acordo com a autoridade do juízo de Menor e a polícia no papel de defesa nacional.

Diferentes discursos produzidos pelo universo adulto enquadraram a criança e o adolescente, determinando os espaços que eles poderiam frequentar e estabelecer os princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação. Paralelamente era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano infantil e juvenil, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos (MAUAD, 2000, p.140).

A partir do século XIX, os menores foram submetidos ao trabalho nas fábricas tendo a mesma carga horária de adultos para ajudar nos orçamentos da família e, neste sentido, de acordo com Rizzini (2011 p. 24), “[...] os patrões justificavam a exploração do trabalho infantil alegando que retiravam os menores da ociosidade e das ruas, dando-lhes uma ocupação útil”. Porém os patrões que exploravam os menores iam contra o Código de Menores de 1927<sup>22</sup>, o mesmo não autorizava o trabalho antes dos 12 anos.

Segundo a autora, foi criado um grande mito em torno da família das classes empobrecidas, que serviu de justificativa para o Estado tirar o menor de suas famílias. Elas não tinham situação adequada para atender a criança, sendo a família aqui retratada como aquela que não era capaz de cuidar de seus filhos, ao identificar que os pais eram os alcoólatras e as mães denegridas como prostitutas, considerados estes exemplos incapazes de exercer uma boa influência moral sobre os menores.

Os menores passam a estar nas mãos do Estado na forma de clientelismo. Segundo Rizzini (2011), até a criação do SAM em 1941, no país não houve um órgão Federal responsável pelo controle da assistência, fosse ela oficial ou privada em uma escala nacional. Em 1942, foi criada a LBA com a intenção de acompanhar

---

<sup>22</sup> Segundo Rizzini (2011, p.121-133) foi nítido o desenrolar das ideias que vigoraram nos projetos das leis apresentados até 1926 e 1927 – quando o Código de Menores foi instituído (Decreto n. 5.083) e consolidado (Decreto, 17.943 A). Assim se consolidava as leis de assistência e proteção aos menores. Segundo a autora, o Código é extremamente minucioso, contendo 231 artigos.

as famílias dos convocados da II Guerra Mundial, e assumiram assim como prioridade, a partir de 1945, a assistência à maternidade e à infância.

Após passar por modificações, anos mais tarde, a LBA desenvolveu, segundo Freitas (2003, p. 151-153), “[...] o programa de educação pré-escolar de massa – o Projeto Casulo – criado e implantado em 1976 pela LBA órgão Federal de assistência social”. O Projeto Casulo, segundo o autor usava o “[...] *marketing* adequado ao momento político brasileiro: investir na criança significa investir na segurança nacional”. Partindo deste pressuposto:

A LBA, [...] propõe-se a executar o Projeto Casulo, objetivando o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional. A operacionalização do projeto prevê a mobilização de entidades governamentais e particulares, além de outros recursos comunitários e será implantado em todo território nacional (LBA, Projeto Casulo, 1977).

Com o objetivo de atender o maior número de crianças no Brasil, o Projeto Casulo era apresentado tipicamente nacional. Neste contexto,

A creche ou a casa da criança tradicional prevê, para seu funcionamento, um número julgado ideal de técnicos, pessoal de apoio e recursos materiais. A realidade brasileira, entretanto, não comporta a sofisticação dos dados técnicos em utilização nos países desenvolvidos, que até agora vêm sendo o padrão para as entidades que pretendem implantar serviços de atendimento aos menores. Torna-se necessário o estabelecimento de métodos mais simples, que possibilitem o surgimento de maior número de vagas/dia, a fim de que se possa, realisticamente, enfrentar o problema (LBA, Projeto Casulo, 1977, p. 5).

O projeto foi implantado atendendo em menos de quatro anos um milhão de crianças pobres. No ano seguinte, foram realizadas avaliações do projeto e surgiram os problemas estruturais, bem como a falta de pessoas qualificadas para o atendimento a criança, inadequação do espaço, falta de conhecimento das famílias das crianças, dentre outros fatores. De acordo com Rosemberg (2003, p. 158), podemos identificar a cobertura de atendimento nacional à criança em creche pré-escola, através da LBA como podemos observar no quadro abaixo:



**QUADRO 01: COBERTURA DE ATENDIMENTO NACIONAL À CRIANÇA EM CRECHE PRÉ-ESCOLAR ATRAVÉS DA LBA**

Ano	Crianças Atendidas	Índice Crescimento	Número de Creches Pré-escolas	Municípios	Execução Direta	Execução Indireta
1977	21.280	-	725	243	n.d	n.d
1978	149.509	100	4.051	n.d	n.d	n.d
1979	169.139	113	4.364	914	n.d	n.d
1980	280.591	188	6.307	1.063	28.486	252.105
1981	323.259	216	4.270	1.706	29.179	294.080
1982	467.392	313	4.608	1.835	38.644	428.748
1983	908.302	607	10.386	2.055	136.270	772.032
1984	1.015.037	679	15.132	2.627	166.725	843.312
1985	838.560	561	n.d	2.706	41.021	797.539
1986	920.336	615	11.920	2.709	31.804	888.532
1987	1.709.020	1.145	21.958	3.107	56.320	1.652.700
1988	2.016.981	1.349	25.171	3.230	26.909	1.990.072
1989	1.933.336	1.293	26.000	3.251	19.333	1.914.003
1990	1.602.261	1.072	23.265	3.286	21.720	1.580.541

Fonte: Rosemberg (2003, p. 158)

Segundo Rizzini (2011), de 1964 em diante, a questão da assistência passou para a competência do governo militar o mesmo via nesta situação uma questão social, ou seja, um problema da ordem e segurança nacional. A partir de então, criou se a FUNABEM e a PNBEM ambas as ações buscavam desenvolver políticas para o menor, tirando-os do mundo da marginalidade e das drogas.

Após várias décadas de debates, houve uma revisão do Código de Menores de 1927 e ele foi substituído em 1979, segundo Passetti, (2000, p.364):

[...] o Código de Menores de 1979 atualizou a Política Nacional do Bem Estar do Menor formalizando a concepção 'biopsicossocial' do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como 'menores' e delinquentes em potencial através da noção de 'situação irregular' expressa no artigo 2º.

Consagrou-se então a noção do menor em situação irregular, sendo esta a situação de uma criança marginalizada. Neste contexto, caberia ao juiz intervir e dar o seu parecer sobre os menores, mas este intervir teve vida curta por não sobreviver à política dos anos 1980. As crianças ficam nas mãos da sociedade civil, como indivíduos de direitos, e será sobre este olhar que continuamos a nos reportar a estas reflexões.

### 3.2 LEGISLAÇÃO PARA A INFÂNCIA

É do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder.

Antônio Caetano de campos

Diante da reflexão sobre a arte de governar os corpos nas diversas práticas sociais e no âmbito da assistência, com o passar dos tempos, o menor se torna um indivíduo de direitos. A noção de irregularidade começou a ser questionada, na medida em que a situação da infância e da adolescência passou a aumentar e ganhar o espaço. Diante desta realidade, muitas organizações e participações populares começaram a se organizar e lutar pela garantia de direitos dos menores. Segundo Rizzini (2011, p. 28), este movimento conseguiu

[...] inscrever sua proposta na Constituição de 1988, sob a forma do artigo 227, que manda assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse, a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso.

A partir deste movimento, resultou o tão esperado documento que advinha com novo paradigma jurídico, político e administrativo, que se destinava dentro das especificidades à resolução dos problemas da infância e da juventude no Brasil. O documento foi denominado Estatuto da Criança e do Adolescente e pautado nos

termos de uma sociedade participativa e democrática. Competia, a partir de então, à sociedade civil a formular políticas específicas para amparar e seguir o devido Estatuto.

Com a avaliação do Projeto Casulo, como refletimos anteriormente, em 1981, o Ministério da Educação e Cultura implantou um programa de educação pré-escolar sendo destinado a mesma população. Através deste programa de ação federal, houve uma grande responsabilidade na expansão de Educação Infantil no país nos anos de 1980. Este programa desenvolvia uma política que se direcionava ao apoio das creches através do pagamento de um *per capita* por criança.

Anos mais tarde, a Constituição de 1988 faz referência a direitos específicos das crianças e definiu como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola”. A nova Carta nomeou formas concretas de garantir não só amparo mas principalmente a educação das crianças.

O atendimento em creches e pré-escolas à área de educação representou um grande passo na superação do caráter assistencialista nos programas voltados para essa faixa etária. O atendimento as crianças na faixa etária de 0 a 6 passou a ser denominado “Educação Infantil” a partir da — LDB 9394/96 que percorreu um longo caminho, até ser promulgada em dezembro de 1996.

Esta lei determinou que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que passa a integrar o sistema de ensino brasileiro ficando definido que a Educação Infantil é composta de: creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos. Conforme afirma Campos (1999, prefácio):

[...] A reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país inclui decisivas mudanças na Educação Infantil talvez entre as mais relevantes. [...] A partir dessa reordenação, as diversas áreas governamentais vêm se mobilizando através de iniciativas que visam concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB prescrevem: a Educação Infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Compreendemos, a partir das palavras da autora, que houve a concretização do que já se defendia na Constituição Federal Brasileira (1988, artigo 208, inciso IV) ao determinar que o dever do Estado com a educação e especificamente com a Educação Infantil seria efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Desse modo, a sociedade brasileira positivou a relevância da Educação Infantil, no artigo 29 da LDB 9394/96 ao declarar:

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

Para direcionar a prática pedagógica na Educação Infantil, identificamos três documentos nacionais. O primeiro é a Resolução nº. 01 de 07 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação – DCNEI (CNE/CEB, 1999). Este documento busca privilegiar o desenvolvimento da criança num contexto cultural com maior intenção, elaborado com oito diretrizes, sendo que a primeira traz os fundamentos direcionadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, firmados em três princípios — o ético, político e estético ao estar articulados com os demais.

O segundo é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI, que integra o conjunto de documentos denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Este documento traz consigo a marca do modelo de como governar as crianças, com um olhar para a prática na condução e modelação dos corpos.

O RCNEI foi publicado em 1998 organizado em três volumes, o primeiro denominado Introdução, que apresenta algumas informações sobre creche e pré-escolas no Brasil, ao direcionar a prática pedagógica neste espaço. Com sugestões para definir os objetivos gerais da Educação Infantil, que orientam a organização dos outros dois volumes, são apresentados os eixos de trabalho que compõem cada um dos âmbitos de experiência. O segundo é direcionado à Formação Pessoal e Social e o terceiro ao Conhecimento de Mundo.

O terceiro documento identificado é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que (BRASIL, 2010, p.11) têm por objetivos:

[...] 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentados e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências destas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Ao relacionar com a genealogia esta resolução deve-se buscar uma análise da trajetória percorrida pela Educação Infantil na história. Atualmente as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos ao refletir sobre a autonomia, responsabilidade e solidariedade, ao visar à liberdade de expressão e os direitos da cidadania. Segundo Giddens (2005 p. 14-17),

Quanto mais formos capazes de compreender racionalmente o mundo, e a nós mesmos, mais poderemos moldar a história para nossos próprios propósitos. Temos de nos libertar dos hábitos e preconceitos do passado a fim de controlar o futuro. [...] vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para bem ou para mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós.

Dessa forma, para que possamos compreender racionalmente o mundo, neste caso a Educação Infantil este espaço merece destaque na memória seletiva de cada indivíduo, em que cada corpo vivencia à sua maneira e suas relações de poder com esse espaço instigante, desafiador, desconhecido “[...] no sentido de estarem iniciando a sua trajetória institucional”, que é a educação formal para esta faixa etária.

As discussões teóricas voltadas à infância apontam que, por muito tempo, a criança não foi compreendida na sua condição em meio à sociedade como um ser histórico, cultural e político. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 6-7):

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual.

Ao analisar as contribuições de Fontana e Cruz, se o lugar da criança passou a ser conquistado a partir do século XVII, anteriormente e até recentemente a educação não formal perpassou como a única base para a infância. Entende-se, segundo Gohn (2010), que a educação não formal é estabelecida através de escolhas e existem intencionalidades, com os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos. A educação informal era através da congregação de valores e culturas próprias de identidades e sentimentos transmitidos.

Após ter realizado uma longa reflexão, é possível conceituar as categorias da pesquisa, refletir sobre os recursos para um bom adestramento e a arte de governar os corpos, descrever as práticas sociais e a legislação para a infância. Cabe agora buscar os conceitos e as discussões dos capítulos anteriores para construir com base nos dados coletados a genealogia da Educação Infantil pública do município de Urubici.

## 4 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM URUBICI: DA PROVENIÊNCIA À EMERGÊNCIA

A partir das reflexões realizadas nos capítulos anteriores, acreditamos ter uma fundamentação que se pode dizer consistente para organizar o material coletado por meio de entrevistas, aplicação de questionários semi-estruturados realizados com professores e egressos da Educação Infantil e busca no acervo de fotos e documentos encontrados sobre a Educação Infantil. Assim, busca-se agora construir a genealogia de sua constituição pela análise das práticas pedagógicas e os disciplinamentos dos corpos na Educação Infantil pública, na proveniência e emergência, a partir da genealogia de Michel Foucault.

Quando buscamos construir a genealogia, ao descrever sobre a proveniência e a emergência, consideramos a necessidade de voltar a refletir sobre elas. A partir das contribuições de Foucault sobre como cada uma se articulava no processo histórico, na prática dos indivíduos, a proveniência põe em jogo um tipo de raça ou o tipo de prática social, e consiste em:

[...] 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 (FOUCAULT, 1985 p. 14).

Destarte, segundo a mesma obra (p. 15), a proveniência (*Herkunft*) também permite “[...] reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram”. Os acontecimentos no processo de constituição foram se aperfeiçoando também em nossa pesquisa e assim a:

[...] genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário,

manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (Idem, p. 15).

Então a genealogia como análise da proveniência, segundo Foucault (1985, p.15), “[...] está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo”.

O termo *Entstehung* quer dizer emergência, ou seja, o ponto de surgimento. Para Foucault (1985, p.16), “É o princípio e a lei singular de um aparecimento. Do mesmo modo que se tenta muito frequentemente procurar a proveniência em uma continuidade sem interrupção, também seria errado dar conta da emergência pelo termo final”.

Como se o olho tivesse aparecido, desde o fundo dos tempos, para a contemplação, como se o castigo tivesse sempre sido destinado a dar o exemplo. Esses fins, aparentemente últimos, não são nada mais do que o atual episódio de uma série de submissões: o olho foi primeiramente submetido à caça e à guerra; o castigo foi alternadamente submetido à necessidade de se vingar, de excluir o agressor, de se libertar da vítima, de aterrorizar os outros. Colocando o presente na origem, a metafísica leva a acreditar no trabalho obscuro de uma destinação que procuraria vir à luz desde o primeiro momento. A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações (Idem, Ibidem).

Nessa perspectiva, segundo Foucault, a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças. Neste sentido,

[...] grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas (Idem, p. 17).



Estes jogos e regras se constituem e estão presentes nas práticas sociais, que através de certo discurso instituem-nos sobre os corpos com regras e submissões sobre os indivíduos, com efeitos os quais muitas vezes passam por despercebidos no âmbito social. Todo esse controle sobre os corpos está articulado e emerge nos modos de exercício de poder, que se constituem de formas variadas e indispensáveis, inclusive à eficácia de sua ação.

Essa forma de poder foi constituída, não no sentido hierárquico descendente, mas em vários pontos periféricos de uma rede microfísica. Essas manifestações se entrecruzam e se expandem por toda a sociedade, assumindo modos específicos locais e concretos, investindo em instituições, formando corpo em efeito de técnicas de poder. Poderes que intervêm materialmente, na realidade mais concreta dos indivíduos — o seu corpo — e que se situam no próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso podem ser caracterizados como micro-poderes (DIEZ, 2001, p. 84).

De acordo com a autora, os micro-poderes se constituem em níveis variados e em pontos diversos no meio social. Neste sentido, pode-se dizer que existem e se emergem integrados ou não ao Estado. Na medida em que o indivíduo está todo tempo sob controle, tanto de regras que emanam do Estado quanto do próprio meio social — que se materializa em sua casa ou comunidade num outro emaranhado de regras — vale ressaltar que as relações de poder existentes neste meio constituem-se numa microfísica.

A microfísica do poder é uma inversão, tanto do prisma da análise, quanto do espaço no qual esta se efetua: olha o poder em suas extremidades, dos focos locais às suas últimas instâncias. Essa concepção tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo — gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos; em realidades distintas e/ou com mecanismos heterogêneos. Essas modalidades específicas de poder se articulam e obedecem a um sistema de subordinação que não pode ser traçado sem que se leve em consideração a situação concreta e o tipo singular de intervenção (Idem, *Ibidem*).

Ao considerar que este processo de proveniência à emergência está fortemente constituído no meio social, apresentamos a seguir a genealogia da Educação Infantil pública em Urubici, razão pela qual se buscou o porquê histórico das regularidades e continuidades do dispositivo como micro-poderes em seu

processo de constituição, e da heterogeneidade que o perpassa no dito e no não dito como discursos, instituições, decisões regulamentares, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas.

Neste contexto, conforme Diez (2001, p. 98), “[...] não nos interessa a origem dos acontecimentos, mas os começos, que conforme Nietzsche mostrou, são mesquinhos. Não busca na profundidade, mas nos *bas-fonds*, para permitir que as visibilidades se projetem”. Assim se escreve a história do presente para projetar a visibilidade do que, mesmo não estando encoberto, não é visto, isto é, os *bas-fonds*.

Para a autora, os *bas-fonds* ou os baixos-fundos têm como significado aquilo que não está enfatizado, não é percebido. Dizem respeito às questões que podem ser importantíssimas, que estão a nossa volta mas que não focalizamos. São situações que fazem parte da existência comum, mas não estão em evidência. Essa explicação nos remete ao objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, à constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil pública no município de Urubici, as quais, naquele momento histórico, não estiveram em evidência.

E, se não se destinasse um olhar para aquele momento, poderiam se apagar da memória ou até mesmo serem dispersas nos arquivos públicos. Nessa pesquisa, nossa pretensão foi colocar estas existências em evidência e trazer a história deste momento importante para a sociedade numa análise genealógica.

Para que a pesquisa se concretizasse os indivíduos que contribuíram com a pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para a participação. O mesmo apresentava a pesquisa ao garantir que seria mantido o anonimato de todos, exceto os que disponibilizavam as imagens sendo inserido o seu nome nas mesmas. De acordo como mencionado anteriormente, para garantir o anonimato, denominamos da seguinte forma: para os professores e coordenadores pedagógicos E1 a E12, o que justifica a utilização do E é todos serem educadores na rede de pública de Educação Infantil.

Os indivíduos E responderam um questionário semi-estruturado contendo vinte e cinco perguntas, divididas em três passos. O primeiro foram as memórias da identidade e formação profissional; o segundo, as memórias da docência; e o terceiro passo, conclusão e avaliação. Os passos e as perguntas constam no apêndice B.

De; G1 a G3 denominamos os indivíduos que colaboraram com a pesquisa respondendo entrevistas. São profissionais que atuaram na rede pública em cargos de gestão (coordenação pedagógica, secretária da educação e administração).

De; M1 a M10 denominamos os egressos da Educação Infantil pública, que, regatando sua memória, responderam o questionário semi-estruturado constando doze perguntas. Era dividido em três passos: o primeiro sobre memórias de identidade, profissão e formação profissional; o segundo, direcionado a memórias de infância na Educação Infantil pública; e o terceiro, conclusão e avaliação. O questionário consta no apêndice C.

**QUADRO 02: PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA**

<b>Denominação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Função atual</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ano de formação Superior</b>	<b>Graduação</b>
E1	45	12	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E2	50	32	Professora	Graduação	2004	Pedagogia
E3	55	34	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E4	44	25	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2005	Pedagogia
E5	45	20	Professora	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E6	41	23	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E7	40	22	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E8	46	25	Professora	Pós-graduação	2005	Pedagogia
E9	55	23	Professora	Pós-graduação	2006	Pedagogia
E10	50	22	Professora	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E11	50	30	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2004	Pedagogia
E12	50	33	Coordenação Pedagógica	Pós-graduação	2013	Pedagogia

Quadro 02 – Elaborado pelo Pesquisador, com base nas informações fornecidas pelos questionários.

De acordo com o quadro acima, podemos identificar que todos os indivíduos, do sexo feminino, são educadoras com graduação em Pedagogia e pós-graduadas na área de atuação. A idade varia entre 40 e 55 anos de idade, sendo profissionais que iniciaram como monitoras ou assumindo cargo de coordenação na constituição da rede de Educação Infantil pública.

**QUADRO 03: EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA**

<b>Denominação</b>	<b>Idade</b>	<b>Função atual</b>	<b>Escolaridade</b>
M1	32	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental
M2	28	Professora	Ensino Superior
M3	21	Estudante	Cursando Ensino Superior
M4	29	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio
M5	28	Agricultor	Ensino Médio
M6	32	Auxiliar de Escritório	Ensino Fundamental
M7	21	Professora	Cursando Ensino Superior
M8	34	Merendeira	Ensino Fundamental
M9	24	Do Lar	Ensino Superior
M10	32	Professora	Ensino Superior

Quadro 03 – Elaborado pelo Pesquisador, com base nas informações fornecidas pelos questionários dos egressos.

Segundo o quadro acima, podemos constatar que os egressos possuíam desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. A função atual exercida pelos egressos é bem variada, como está exposto no quadro, e suas idades estão entre 21 e 34 anos. Dois indivíduos são do sexo masculino e oito são do sexo feminino.

Os gestores entrevistados não disponibilizaram informações para preencher o Quadro 01, apenas assinaram o TCLE. Os dados fornecidos pelos entrevistados foram fundamentais para a compreensão do problema, pois ao relacioná-los com os dados dos questionários, foi possível ampliar e sistematizar as informações para pesquisa. A seguir, buscamos construir e descrever a partir dos dados coletados a invenção das políticas no âmbito da assistência para a infância num processo histórico pela qual a pesquisa esteve inserida.

#### 4.1 A INVENÇÃO DAS POLÍTICAS NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA PARA A INFÂNCIA

[...] vossa excia era o Dom Daniel Hostin S. Excia, em visita canônica nesta paróquia recomendara encarecidamente a catequese das crianças e antes de tudo a formação religiosa da infância paroquial. O vigário, p<sup>a</sup> João Zelezny, resolveu e prometeu a S. Excia. De fundar na praça e possivelmente também nas capelas a 'Cruzada Eucarística Infantil'. Na festa do Sagrado Coração de Jesus, foram admitidos como aspirantes da cruzada uns 20 meninos e 20 meninas. Teriam que fazer a sua comunhão cada domingo e frequentar os ensaios e doutrinas especiais<sup>23</sup>.

O termo “invenção” está na obra de Foucault (2001) intitulada “A Verdade e as Formas Jurídicas”. *Erfindung* (invenção) é a palavra que mais se opõe a *Ursprung* (origem). Segundo o autor, “[...] quando fala de invenção, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que se opõe a invenção, a palavra origem” (FOUCAULT, 1999 p. 14). Ao nos reportarmos para a Educação Infantil, podemos constatar que através das práticas sociais voltadas para a infância a mesma não teve origem, ela foi inventada para suprir as necessidades da sociedade. Ou seja, ela foi fabricada, por não existir anteriormente, produzindo uma série de mecanismos de micro-poderes sobre os indivíduos.

Neste contexto com base na Microfísica, Foucault (2001) ressalta que “[...] a invenção — *Erfindung* — para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*” (FOUCAULT, 2001 p. 17). Quando o autor se reporta a começos mesquinhos, porém, o historiador não deve temer, pois significa

[...] que de mesquinaria em mesquinaria, de pequena em pequena coisa, finalmente as grandes coisas se formaram. A solenidade da origem é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez

---

<sup>23</sup> Citação retirada do Livro Tombo nº 2 da Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens – Urubici – (SC), datado de 1943 a 1944, p. 14-15.

meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções (FOUCAULT, 2001 p. 16).

Ao buscar as “mesquinhas” da invenção da Educação Infantil, a mesma não aconteceu como um fato isolado no município, mas num contexto brasileiro. Cabe nos reportarmos ao início da colonização do município e buscar identificar algumas práticas sociais voltadas para a infância.

Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação, de acordo com Buratto (2010), até o final do século XIX o vale do Rio Urubici era dominado por pinheirais e índios das tribos Xokleng que viviam em um relativo isolamento devido às barreiras geográficas contra o homem branco, sendo que nas regiões vizinhas bem como Bom Jardim da Serra, Bom Retiro e São Joaquim já existia certa inserção econômica do Estado.

Com as notícias de terras férteis, em 1905 abriu-se a primeira picada por Santa Clara, e nos anos seguintes o município passou a ser povoado pelos povos de São Joaquim. Conseqüentemente, a partir de 1920 colonizadores de várias etnias passaram a povoar o município. Com a chegada do homem branco, os índios começaram a roubar seus pertences e mais tarde se deslocaram para o litoral. Havendo uma grande matança de índios na região, com a caçada muitas crianças foram poupadas e usadas como troféus, sendo adotadas por famílias brancas e recebendo o sobrenome da família adotada. Os bugreiros<sup>24</sup> davam prioridade às meninas por ter a certeza que quando ficassem adultas não se manifestariam contra os brancos, e poderiam ser ensinadas com os afazeres domésticos.

As crianças indígenas do município de Urubici, particularmente, tiveram o mesmo destino se compararmos com a catequização das crianças indígenas, quando a Corte Portuguesa chegou ao Brasil. Neste período muitos índios e crianças indígenas foram raptados e adotados por famílias de brancos cujos sobrenomes recebiam.

---

<sup>24</sup> Burrato (2010, p.27), “[...] homens especializados na captura e no extermínio de indígenas, os bugreiros eram pagos pelo governo, pelas companhias de colonização ou pelos próprios fazendeiros para realizar ‘batidas’ de modo mais bárbaro, assassinando centenas de índios”.

Com a chegada dos colonizadores, vieram consigo crianças e neste período, pelo fato das famílias terem como meta a procriação para o aumento e povoação das terras, as crianças eram deixadas com seus irmãos mais velhos, para que os pais fossem trabalhar e garantir o sustento da família. Assim as famílias, numerosas, conduziam seus filhos desde cedo para auxiliar na mão de obra.

A citação que abre esta seção se justifica, então, pois, podemos constatar que a Igreja e o Estado tiveram uma forte influência na formação das crianças de Urubici, seja através dos jesuítas ou pelo poder do Estado, sendo que ambos buscavam disciplinar e tornar os corpos dóceis para o convívio em sociedade. De acordo com os dados levantados, a Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens, de Urubici, deixou suas contribuições para com a infância do lugar. Como se viu na epígrafe mencionada, por volta dos anos de 1943 a 1944, com o aumento da população voltou-se um olhar para a infância. O Bispo Dom Daniel Hostin, então, em uma visita canônica que fez à paróquia, recomendou a catequese e a formação religiosa das crianças.

Neste contexto, a igreja iniciou as práticas de assistência, preocupando-se com a formação cristã infantil, num ato de disciplinar corpos voltado para os princípios da igreja, quando foi fundada nas capelas a “Cruzada Eucarística Infantil”. Inicialmente contava com 20 meninos e 20 meninas, que teriam que receber a comunhão a cada domingo e frequentar ensaios e doutrinas especiais.

De acordo com Foucault (1996, p. 188), tal ação integra uma rede microfísica de poderes, seja através da vigilância da família, ao cumprir com suas obrigações por enviar as crianças para os cultos, da sociedade, ao vigiar se os mesmos estavam frequentando, e das pessoas encarregadas de catequizá-las, na medida em que “[...] para exercer este poder deve adquirir um instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível”. Ou seja, as crianças cumpriam com suas obrigações, não percebendo que a todo tempo estavam sendo vigiadas para que os objetivos da igreja fossem alcançados, tornando seus corpos dóceis e



disciplinados por meio de medidas hierárquicas, visíveis para quem as comandava e invisíveis para quem era comandado.

Dentro deste contexto, segundo Buratto (2010), foi fundado em outubro de 1961 o Colégio Santa Clara, pela Irmã Christolda Hubler, da Congregação das Irmãs Franciscanas de Dillingen<sup>25</sup>. A excelente atuação educacional do colégio fez com que os pais insistissem na abertura de um Jardim de Infância. Então em 1971, para atender as crianças de 3 a 5 anos de idade, foi aberto o Jardim de Infância denominado Branca de Neve.

Segundo Buratto (2010), o aumento da população, foi uma das causas desta necessidade de práticas voltadas para as crianças. O governo federal em 1977 criou o Ministério da Previdência e Assistência Social, pelos quais buscava centrar a assistência social no país. Em 1979 foi criado o departamento de Bem-estar Social no município de Urubici, onde mulheres trabalhavam como voluntárias para prestar assistência às famílias carentes. Os recursos destinados à assistência vinham do governo estadual, através de convênios entre a prefeitura e a LBA. Mas foi no ano de 1983, com a mudança de gestão, que a assistência social transcendeu sua organização.

O grupo de voluntárias almejava a criação de uma associação para atender à demanda e proporcionar cursos de capacitação e a assistência social em geral. O nome pela qual se nomeou foi ANAP – Associação Núcleo de Aprendizagem e Produção “Ana Guedes”, e foi inaugurada no segundo mês do ano de 1984.

Por um lado, o movimento assistencial e paternalista que empreendera, por iniciativa privada, a conjuração de uma problematização estatal da questão do pauperismo encontra, na edição das normas sanitárias e educativas, o princípio de uma legitimação de sua ação e a possibilidade de abandoná-la em proveito de uma gestão administrativa (DONZELOT, 2001, p. 84).

---

<sup>25</sup> Segundo Buratto (2010, p. 202), “Dilligen é uma cidade com 18,5 mil habitantes localizada ao longo do rio Danúbio no Estado da Baviera, na Alemanha”.

Nesse contexto, ao obter o olhar para a infância, a associação Ana Guedes, em parceria com a LBA, desenvolveu o programa Creches Domiciliares. O mesmo consistiu na organização de creches nas casas de mães, que recebiam um salário para atender de seis a sete crianças. Segundo Buratto (2010, p. 173), as denominadas “mães crecheiras” recebiam alimentos e treinamento para cuidar dos pequenos: “Para cada grupo de cinco creches domiciliares, havia uma coordenadora que acompanhava o trabalho”. Este programa foi realizado entre 1983 e 1986, chegou a atender 120 crianças.

**FIGURA 11: CRECHE DOMICILIAR – 1986**



Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa

Conforme Buratto (2010, p. 173), a Presidente da Associação Ana Guedes na época Nelly Zilli, propôs a criação de uma creche no bairro Traçado, por reunir o maior número de crianças que frequentavam as creches domiciliares. Para que a construção da creche se concretiza-se, contou-se com recursos do governo federal e a mobília foi adquirida com recursos da prefeitura.

A creche foi inaugurada em fevereiro de 1990, sendo chamada de Creche institucional Sonho de Gente, a qual era mantida com recursos da Secretaria da

Assistência Social, do Governo Federal. A Associação Ana Guedes tinha supervisão pedagógica da Secretaria da Educação Municipal. Segundo a ata de inauguração:

Aos 14 (quatorze) dias do mês de fevereiro de 1990, às 9:00 horas, realiza-se o ato de inauguração da Creche Institucional – Sonho de Gente, sito a Rua Francisco Celeste Ghizoni. O ato contou com a presença do Prefeito Municipal, Nóe da Costa Ribeiro, Governador do Estado, Coordenador Regional da Secretaria do Trabalho de Desenvolvimento Social, Autoridades Municipais, convidados e funcionários. A Creche têm por objetivo atender as crianças de 0 a 06 anos, residentes no Bairro no qual se localiza a creche (ATA DE INAUGURAÇÃO C.E.I. ANA RODRIGUES CORRÊA 1990).

**FIGURA 12: INAUGURAÇÃO CRECHE SONHO DE GENTE — 1990**



Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa

Segundo o PPP (2000), a partir de 23/11/92, a Creche Institucional Sonho de Gente passou a denominar-se Creche Ana Rodrigues Corrêa, pelo Projeto de Lei nº07/92. O nome foi homenagem pelos serviços prestados pela cidadã à comunidade.

A Creche era mantida pela Associação Núcleo de Aprendizagem e Produção Ana Guedes, que buscava parceria através de convênios com a União, Estado e

Município. No ano de 1999 manteve-se o convênio para manutenção do Programa com a Secretaria de Estado da Educação e, com o Fundo Municipal de Assistência Social, a Prefeitura foi parceira cedendo professores e funcionários, carros para transporte das crianças e o pagamento de eletricidade e água.

Neste espaço assistencial, as crianças eram divididas em salas diferentes, sendo classificadas de acordo com a sua idade: 0 a 2 anos, e 2 a 3 anos. A partir desta prática de classificação por idade, e de localização por sala segundo Foucault (2004, p. 64), podemos refletir sobre a terceira técnica para a disciplinarização dos corpos, que são as *Localizações Funcionais*, que estão nas instituições disciplinares codificando um espaço que a arquitetura deixa geralmente livre, pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, mas também a de criar um espaço útil para as crianças, onde a todo o momento possam ser vigiadas.

Muitos trabalhos foram desenvolvidos para proporcionar um atendimento de qualidade, segundo o PPP (2000), “[...] num ambiente limpo, saudável, com alimentação adequada, apoio à saúde, não esquecendo do principal para todo o ser humano que é o amor e carinho”. E foi com este caráter assistencialista, em parceria com a LBA e o Projeto Casulo, que a entidade realizou dentro das especificidades, parcerias para atender as crianças. Neste contexto, às datas comemorativas foram às atividades mais destacadas.

FIGURA 13: FESTA JULINA — 1990

FIGURA 14: FESTA DE PÁSCOA — 1993



Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa

Segundo E1, em meados dos anos 1980, a Educação Infantil tornou-se responsabilidade do Município. O CEI Ana Rodrigues Corrêa era responsabilidade da assistência social e monitorada pelas primeiras damas, no ano de 2008, a CEI foi transferida para a Educação Pública Municipal.

Através das relações dos micro-poderes existentes na sociedade, segundo Donzelot, (2001, p. 98) com

[...] o Conselho Administrativo ‘familiar’ de um domínio da infância ampliado pela extinção do corte entre a ordem familiar e a ordem judiciária: ele tanto governa a criança em sua família como nos estabelecimentos especializados.

Ou seja, o Estado criava instituições para atender a infância, o que Foucault denomina como — “casas de sequestro” — mais especificadamente — “instituições austeras”. Neste contexto, era exercido um poder tanto sobre a família para cumprir com suas responsabilidades, quanto sobre criança para obedecer aos comandos dos seus governantes gerando assim uma rede microfísica de poder sobre a população.

A seguir apresentamos o movimento de constituição e expansão da Educação Infantil pública do município de Urubici, sendo estes estabelecimentos

exemplos dos espaços especializados pelo Estado criados, segundo Foucault, para a disciplinarização dos corpos.

## 4.2 MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Onde encontrei vida, encontrei vontade de poder.<sup>26</sup>

Ao buscar refletir sobre o movimento de constituição e expansão da rede de Educação Infantil pública, vale ressaltar que as obras de Foucault sobre a genealogia nos possibilitam o entendimento sobre as instituições numa abordagem teórica das — instituições austeras — especificamente em “Vigiar e Punir”, obra publicada em 1975.

Adentraremos nesta temática para mostrar como Foucault percebia a constituição dos saberes e as relações de poder existentes através de certos discursos sobre as práticas cotidianas institucionais. Para Foucault, as instituições como fábricas, quartéis, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas são o padrão de uma sociedade disciplinar, e um dos dispositivos de poder presente nessas instituições é o panóptico.

O *Panóptico* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela [...] (FOUCAULT, 2001, p. 87).

---

<sup>26</sup> Epígrafe retirada da obra de Veiga-Neto (2011, p. 117) onde o autor cita NIETZSCHE.

Neste contexto, todos estavam sobre o olhar do vigilante. Se pararmos para refletir de acordo com o autor, vivemos em uma sociedade onde reina o panoptismo: todos estamos sendo vigiados a todo tempo. “O panoptismo é uma forma de poder que repousa não mais sobre um inquérito, mas sobre algo totalmente diferente, que eu chamaria de exame” (*Idem, Ibidem*). Desse modo, o inquérito como uma prática judiciária procurava saber o que havia ocorrido.

No Panóptico, segundo a referida obra (p. 88), “[...] vai ser produzido algo totalmente diferente; não há mais inquérito, mas, vigilância, exame. [...] vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles o poder — mestre escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão”. Na medida em que se exerce o poder, aquele que vigia constitui certo tipo de saber sobre quem é submetido aos comandos, numa rede microfísica através do governo sobre os corpos.

Todos estes comandos giram em torno de uma norma segundo Foucault (2001, p. 88) “[...] em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer”. Nesse sentido, podemos constatar que o panoptismo, segundo a mesma fonte (p.103).

[...] é um dos traços característicos da nossa sociedade, é uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de forma de transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este triplice aspecto do panoptismo — vigilância, controle e correção — parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade.

Ao nos reportarmos para as instituições do objeto desta pesquisa, destacamos que não significa que a escola, segundo Foucault (2001, p. 114), “[...] têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. [...] a escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber”. Dependendo das instituições e das circunstâncias algumas delas são controladas pelo Estado e, para o autor:

Podemos caracterizar a função destas instituições da seguinte maneira. Primeiramente, estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais — têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos (*Idem*, p. 115-116).

De acordo com as reflexões sobre o panóptico, nas próximas seções analisamos nossos dados relacionando como Foucault caracterizava as instituições pedagógicas na relação com os micro-poderes.

No processo histórico segundo Buratto (2010, p. 198) “[...] a administração da estruturação educacional de Urubici ganhou impulso nas décadas de 1970 e 1980, quando foram criados o Departamento de Educação do Município de Urubici (1973) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (1983)”.

Segundo o livro de registros de atas de reuniões dos professores e coordenadores da rede municipal de Educação Infantil, com abertura datada em 03/02/1989, podemos identificar que na respectiva reunião ao direcionar para os assuntos de organização administrativa “[...] foi colocado em votação o novo nome da Entidade, como PROMENOR e ficou decidido por este nome” (p.3), sendo que as unidades de ensino eram distribuídas e nominadas por CEBEM’s.

O indivíduo E5 destaca que “[...] nossa cidade sobrevivia da agricultura, sendo assim somos um povo que trabalha, desde muito cedo. Então, foi necessário que se desse uma atenção maior aos pequenos. Assim, criou-se e vem se expandindo a Educação Infantil em nossa cidade”. Segundo E4, “A partir do momento que percebeu que a criança está além da responsabilidade da família. E pela necessidade do trabalho feminino, o que foi um grande argumento que justificou a expansão da Educação Infantil”. Neste contexto, o poder público percebeu a necessidade de atendimento para a criança.

Todo este movimento de constituição, como relata E3, “[...] começou com um convênio firmado entre o Estado e o Município (FUCABEM). Através deste convênio prestava-se atendimento as crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 16 anos”.



[...] anteriormente não existia o trabalho na Educação Infantil, não era feito nada com a criança, o que existia era o Jardim de Infância no Colégio Santa Clara que era um trabalho particular. Depois no governo de Jorge Bornhausen a sua esposa iniciou um trabalho no estado de atendimento a criança, e nós tivemos este conhecimento do trabalho e fomos atrás e foi aí que começou então. Ela fazia o trabalho através da Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor e foi por este caminho, daí nós tivemos o apoio da LBA Legislação Brasileira de Assistência e eles também tinham esta preocupação com a criança de 0 até 6 anos na idade de pré-escola de Educação Infantil então a gente foi buscando estes meios, estes caminhos e estruturando o trabalho (G1).

No início da constituição, não havia um espaço para desenvolver os trabalhos para atender as crianças, e este foi um dos desafios principais. Destarte,

[...] o espaço escolar foi uma história, na verdade, porque nós tínhamos os encaminhamentos e encarecíamos de espaço. Na época nós tivemos a ideia de pedir para o padre Silvio, que era o vigário da cidade, o salão antigo de festa na quadra próximo a igreja matriz, ele nos deu a madeira do salão e com esta madeira nós conseguimos construir algumas unidades tanto que a unidade de Águas Brancas que está recebendo uma nova construção ela continua até os dias atuais que era a madeira antiga do salão. Aqui nós vimos que tinha um espaço ocioso no antigo seminário e a igreja nos cedeu, nós sempre tivemos a igreja como parceira porque o próprio padre doou toda a madeira do salão e depois agente veio a construir a unidade de Águas Brancas e a unidade do Riacho que recebeu o nome Estrelinha Azul, seu Lalo fez a doação do terreno e o salão era grande e a gente pode construir as duas unidades. Na esquina nós tínhamos um espaço que era alugado, a prefeitura pagou o aluguel era uma antiga churrascaria em frente ao mercado Capistrano atualmente é o Átrio, ali nós adaptamos as partes do fundo e com a equipe muito dinâmica que a gente tinha ganhava da comunidade doações, a comunidade sendo muita parceira e muito receptiva nós ganhávamos moveis mesa e cadeiras pintávamos e serrávamos do tamanho da criança. Ali tinha todo um carinho, uma decoração, hoje a gente não consegue imaginar alguma coisa do tipo (G1).

Após ter analisado os dados fornecidos por G1 fomos até o antigo seminário e o fotografamos, para ficar registrado. O primeiro espaço a atender a Educação Infantil pública no município. Com relação às madeiras doadas da paróquia, segundo G1, não houve nenhum registro: tudo ocorreu verbalmente, quando estavam demolindo o salão, foram solicitadas as madeiras para a construção das unidades. Assim, G1, faz coro com G2 e G3 ao afirmar que,

[...] a LBA ajudava com recursos financeiros para a aquisição de material pedagógico e capacitação de professores, eles tinham uma dinâmica muito efetiva, então era mais neste aspecto. A primeira unidade construída foi com o dinheiro do Estado através de um projeto que foi feito com a prefeitura municipal e o governo do Estado, era o antigo Criança Feliz que até hoje recebeu outro nome. Era a sede que saiu do seminário e ficou próxima a prefeitura.

Ao buscar dados sobre a primeira instituição, encontramos no PPP da Secretaria Municipal de Educação (2001) um breve histórico:

[...] em meados de 1979, a então Secretária Municipal de Educação, senhora Adélcia Zenaide Borba de Souza, juntamente com outras pessoas de nossa comunidade, engajadas na educação, reuniram-se e sentiram a necessidade de um local que pudesse atender crianças carentes e também servir como complemento à educação que já recebiam na escola regular. Esta preocupação surgiu da necessidade das mães que precisavam trabalhar para melhorar a renda mensal e, conseqüentemente o nível de vida familiar, não terem com quem deixar seus filhos menores durante o dia todo e, crianças maiores que frequentavam a escola regular por meio período, no restante do dia. A iniciativa tomada por estas pessoas foi recorrer ao prefeito municipal, na época, Sr. Noé da Costa Ribeiro que se mostrou favorável e empenhado, porém dispunha de poucos recursos financeiros para executar a ideia só a nível municipal. Recorreu-se então a órgãos públicos de maior importância e decidiu-se pela implantação da FUCABEM (Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor) em nosso município. Implantada a ideia, deu-se início ao trabalho com a abertura de dois núcleos. O primeiro localizado no centro de nossa cidade e o segundo no bairro de Águas Brancas. Dividindo-se por núcleos, surgiu a necessidade de escolher nomes que denominassem cada local. Com isso o núcleo instalado no centro da cidade, chamou-se FUCABEM 'Criança Feliz', por acreditar-se que a permanência em um local com pessoas empenhadas em suprir-lhes as necessidades de alimentação, cuidados que proporcionassem sua integridade física e moral e a afetividade os tornaria mais felizes (PPP, 2001, p. 79).

Segundo a mesma fonte (*Idem, Ibidem*), a FUCABEM Criança Feliz atendia crianças de 3 a 7 anos de idade. Os menores de 7 anos contavam com um atendimento assistencialista e para crianças de 7 a 14 anos eram ministrados cursos como bordados, pintura em tecido e gesso, crochê, aulas de música (flauta e violão) e jardinagem, além de acompanhamento escolar.

Como a escola estava funcionando em um prédio cedido pela Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens, sentiu-se a necessidade da construção de uma sede própria. Diante deste fato, a Prefeitura Municipal de Urubici, na pessoa do

então prefeito Noé da Costa Ribeiro, autorizou a construção de um prédio para a escola, num terreno da prefeitura, inaugurado em 1983. O convênio com a FUCABEM durou aproximadamente 13 anos. Nos últimos 9 anos, a entidade tornou-se puramente municipal, com uma clara mudança de objetivos, ideais e forma de trabalho.

A partir de 2010, a FUCABEM Criança Feliz passou a denominar-se Amélia Matos da Luz pela Lei nº1483/ 2010. A figura abaixo diz respeito à primeira casa a atender crianças na rede pública de ensino, cedida pela Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens e localizada no Centro da cidade.

**FIGURA 15: ANTIGO SEMINÁRIO — O PRIMEIRO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI**



Fonte: Arquivo particular do pesquisador — 21/05/2013

O segundo núcleo a ser institucionalizado foi no Bairro de Águas Brancas.

[...] em 1979 iniciaram as matrículas que eram feitas de casa em casa, em seguida iniciaram-se as atividades no salão de festas da comunidade. Por influência do convênio firmado recebeu o nome de Centro de Bem Estar do Menor – CEBEM, localizada no bairro de

Águas Brancas a aproximadamente, 8 Km do centro do município de Urubici. Por se tratar de uma comunidade que apresenta um nível muito alto de carências e vícios, de famílias desestruturadas, a escola têm a função de orientar as famílias, em todos os aspectos e principalmente a vivência em comunidade e o respeito mútuo. A escola seria o elo de ligação nesta comunidade, como uma luz no fim do túnel. Daí o nome RAIO DE SOL. O tempo passou, muitos outros nomes foram criados. Em 09 de março de 1989 passou a chamar-se Escola Municipal de IPT e Pré-Escolar Raio de Sol, por ser feito estatuto da Associação de Pais e Professores (PPP, 2001, p. 93).

**FIGURA 16: NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL**



Fonte: Acervo — C.E.I. Raio de Sol

O terceiro núcleo a se constituir foi no Bairro Aparecida, mais conhecido como Riacho. Segundo o PPP (2001), em março de 1980, a escola abriu as portas com o nome Estrelinha Azul. No ano de 1985, o nome da escola foi alterado para Lídia Costa de Souza, em homenagem à esposa de Manoel Januário Antunes, mais

conhecido como Lalo Antunes, que foi o doador do terreno para a construção do núcleo. As atividades eram diversificadas, com uma complementação escolar, para crianças de 7 a 14 anos.

### **FIGURA 17: NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL**



Fonte: Arquivo particular do pesquisador — 21/05/2013. Esta instituição foi demolida dois meses após ter feito o registro fotográfico.

O quarto núcleo a se constituir foi no Bairro Esquina.

[...] em 1981, iniciaram-se as matrículas que eram feitas nas casas pelos monitores, (estudantes). Em seguida, iniciaram as atividades em um casarão alugado, localizado no bairro Esquina, permanecendo neste local até 1983, denominado CEBEM – Cirandinha, entendido como Centro do Bem Estar do Menor. Em 22 de fevereiro de 1984, foi registrado, em cartório, pelo Prefeito Antônio Zilli a doação do lote de terras de 2000m<sup>2</sup>, para a Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor — FUCABEM, representada no ato pela procuradora. [...] De 1983 a 1985, o CEBEM Cirandinha mudou-se para uma das dependências da Sociedade Recreativa Urubiciense, permanecendo até o final do corrente ano. Em fevereiro de 1986, foi inaugurado o prédio da escola. Foi declarada de Utilidade Pública em 12 de novembro de 1988 (PPP, 2001, p. 126).

Após fazer análise da constituição desta instituição, percebe-se através de um registro de foto o surgimento do nome, ou seja, a prática dando direcionamento ao nome da instituição. As crianças eram divididas em grupos, por faixa etária. Cada professor formava um círculo com seu grupo de crianças sentadas no chão e, neste espaço único, todos realizavam suas atividades. Todas as atividades eram lúdicas e realizadas no pátio, através de brincadeiras, jogos e cantigas de roda, como as cirandas.

**FIGURA 18: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONANDO O NOME DA INSTITUIÇÃO “CIRANDINHA”**



Fonte: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan — 02/12/2012

**FIGURA 19: PLACA DE INAUGURAÇÃO CEBEM**



Fonte: Arquivo particular do pesquisador — 21/05/2013.<sup>27</sup>

O quinto núcleo a se constituir foi na comunidade de Santo Antônio. As constituições dos espaços para a Educação Infantil foram acontecendo e

[...] as coisas começaram por este caminho a comunidade sempre ajudando, com a garra das pessoas que estavam juntas, pessoas que acreditaram como a gente. Foi o caso de Santo Antônio também que começamos onde as mães que viram que o trabalho era uma coisa bacana na comunidade, e Santo Antônio foi uma comunidade

---

<sup>27</sup> Transcrição do conteúdo da placa: Governo do Estado de Santa Catarina — Secretaria do Desenvolvimento Social — Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor — Carta dos Catarinenses: “garantir à criança catarinense as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento”. Governador do Estado Doutor Espiridião Amim Helou Filho — Vice-governador: Doutor Victor Fontana — Secretário: Deputado Ivan Cezar Ranzolin — Superintendente: Doutora Heliete Maryli Filomeno Leal — Prefeito Municipal: Antônio Zilli — Urubici, fevereiro de 1986 — Fucabem — SC.

pioneira na Educação Infantil no meio rural. Eles pediram, mas nós não tínhamos espaços, como é que vamos fazer? Foi adaptado um local lá da comunidade a professora tinha muita garra, também alguém pegava um pincel um pai vinha e fazia alguma coisa e sempre a gente teve o apoio da família e o apoio da comunidade e as pessoas que se engajaram se não fosse isso não teriam outra forma de levar ao trabalho (G1).

#### Segundo o PPP,

A escola surgiu por uma necessidade que os moradores da localidade de Santo Antônio tinham por ser uma comunidade agrícola. As atividades tiveram início no ano de 1986. Com creche domiciliar era feito um trabalho voluntário pelas mães que se revezavam no atendimento de mais ou menos umas 35 crianças de 1 a 6 anos. Funcionava em um galpão velho na residência da Sra. Alda Canadas. Funcionou 2 anos como creche domiciliar. Em 1988 passou a funcionar através de convênio com a Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor – FUCABEM, com o nome de Pré Escolar Estrelinha Azul, mas o local ainda era no galpão da Sra. Alda e ali ficou por mais um ano. As atividades administrativas eram de caráter assistencialista: cuidados, socialização, brincadeiras, cantos e alguns conteúdos de matemática, português, estudos sociais, ciências e ensino religioso. O nome Estrelinha Azul foi dado pela Sra. Adélia Zenaide Borba de Souza, na época Secretaria Municipal de Educação. Esse nome era usado no Pré-Escolar que funcionava no Bairro Aparecida e que havia sido fechado. No ano de 1990 foi inaugurada sua sede própria, próxima à capela da localidade. O terreno foi uma doação e a Prefeitura Municipal fez a construção (PPP, 2001, p. 109).

De acordo com o PPP (2001), anos mais tarde, em 1995, iniciaram-se as atividades do Pré-escolar na localidade de Santa Terezinha. Suas atividades iniciaram primeiramente na casa do Sr. Elizeu Stange, até que a construção atual ficasse pronta. O pré-escolar surgiu da necessidade dos pais, por não terem com quem deixar seus filhos, já que trabalham na roça e não dispunham de condições financeiras o suficiente para acomodar seus filhos de outra forma.

Com o mesmo intuito, criou-se, no ano de 2000, a creche que atende crianças de 3 meses a 4 anos de idade. O Pré-Escolar Santa Terezinha leva este nome devido a sua localização, na comunidade de mesmo nome.

O que podemos constatar é que as instituições, antes de irem para suas sedes próprias, passaram por ambientes provisórios e só com o passar dos tempos foram se organizar em seus devidos espaços, com a parceria entre família,



comunidade, prefeitura e Estado, para que pudessem inserir as crianças nas instituições. Assim muitos receberam orientações para o convívio moral e assistencial.

Ao problematizar o ambiente físico, ou seja, os locais onde a Educação Infantil era oferecida, obtivemos os seguintes dados de acordo com os entrevistados. Segundo E1, “[...] o espaço escolar era muitas vezes mal planejado pouco material didático. A maioria das creches que tinham mais materiais era adquirida com promoções”. Outro relato, de E3:

[...] era um único ambiente (salão de festas), onde se misturavam todas as idades. Uma cozinha montada num canto. (1 fogão, 2 panelas 50 pratos e copos plásticos) Não tinha refeitório comiam nas poucas mesas que faziam suas atividades. A decoração era feita com jornal e revistas em preto e branco. O material didático era tudo sucata folhas de mimeógrafo descartadas voltavam para nos a fim de desenvolver atividades no verso.

Nos espaços físicos, como descreve E5, o “[...] pátio era pequeno, pouco material (didático) disponível, mas se fazia o possível para que se tornasse um ambiente agradável”. Para E2

[...] as salas eram pequenas, sem mesa, sem cadeira, aos poucos fomos ganhando da comunidade mesas, cadeiras, os armários nos improvisávamos com tábuas e tijolos, não tinha refeitório, as refeições eram feitas nas salas. Era impossível sair para a rua, de um lado oficina de automóveis, na frente uma revenda de tratores; o material didático era confeccionado pelos professores com material de sucata. O que vinha da prefeitura era muito pouco [...] porém tínhamos materiais ótimos feitos pelos professores.

São estes os processos de criação e expansão os quais conseguimos identificar, contrastes da constituição. As instituições com o passar dos tempos foram se aperfeiçoaram e conquistando espaço próprio, pelo que percebemos que nenhuma das instituições começou em um lugar definitivo, mas foram se adaptar de acordo com a parceria, seja da igreja na construção das primeiras instituições, seja da comunidade. Construimos um quadro demonstrativo em que consta o nome, ano e endereço das instituições na constituição da Educação Infantil Pública em Urubici.

**QUADRO 04: INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

<b>NOME</b>	<b>NOME ATUAL</b>	<b>CRIAÇÃO</b>	<b>ENDEREÇO</b>
CEBEM Raio de Sol	Escola Municipal de IPT e Pré-Escolar Raio de Sol	1979	Águas Brancas
CEBEM Criança Feliz	CEI Amélia Matos da Luz	1979	Clarismundo José Custódio
CEBEM Estrelinha Azul	CEI Lídia Costa de Souza	1980	Bairro Aparecida
CEBEM Cirandinha	CEI Galvina Vieira Ávila	1981	Manoel Pinto de Souza
CEBEM Estrelinha Azul	CEI Estrelinha Azul	1986	Santo Antônio
Creche Institucional Sonho de Gente	CEI Ana Rodrigues Corrêa	1990	Avenida Adolfo Konder
CEBEM Santa Terezinha	CEI Santa Terezinha	1995	Santa Terezinha

A partir da constituição das instituições, iniciam-se as práticas de governamento desenvolvidas para proporcionar às crianças um atendimento baseado em cinco necessidades básicas, arrolados no PPP (2001 p. 96): “[...] amor e compreensão, recreação, segurança social, higiene, saúde e alimentação”. Estas necessidades básicas eram orientações repassadas através da parceria e convênio da FUCABEM, que direcionava a prática dos monitores para o atendimento à criança.

Conseqüentemente, foram surgindo novos núcleos para atender as crianças, segundo o livro para registro de Atas das reuniões dos professores e coordenadores de Maternal, Jardim I, Jardim II e Pré-escolar da rede municipal de Educação Infantil, com o termo de abertura datado de 03 de fevereiro de 1989. Identificamos que no referido livro (p. 9), na Ata do dia 13 de março de 1989, está registrado que “[...] foi apresentado ao Sr. Prefeito Manoel Corrêa Neto, a situação do Rio do Leste; onde existem 20 crianças que precisam frequentar as creches”.

A preocupação das famílias em fazer com que as crianças frequentassem estas instituições, provocava que cada vez mais se organizassem e cobrassem do poder público o atendimento. Vale ressaltar que o Rio do Leste era uma comunidade que pertencia ao município de Urubici e atualmente é do município de Rio Rufino e, como consta na ata do dia 29 de março de 1989 (p. 9):

[...] reuniram-se no Salão de Festas da comunidade do Rio do Leste, os pais, a professora, a presidente da Comissão do Pré-Escolar, o presidente da Comissão da Igreja, a professora da Escola do Rio do Leste, juntamente com a Coordenadora do Programa a senhora Adélcia Zenaide Borba de Souza. Assuntos abordados: — A coordenadora iniciou a reunião dando as boas vindas ao pessoal presente, falando em nome do Sr. Prefeito Municipal que também acredita que se possa desenvolver um bom trabalho em mais uma comunidade como esta; — Um bom andamento do trabalho dependerá exclusivamente da comunidade; — Esta está sendo a segunda Unidade a ser implantada no meio rural; — Uma das mães se manifestou em nome de todas favorável a criação do Pré-escolar; — As crianças que irão frequentar a Unidade serão a partir de 02 anos até os mesmos alunos de primeira e segunda série para reforçar a prática pedagógica; — Os alunos matriculados no Pré-escolar terão que frequentar, participar da Escola; — Foi colocado também para os pais que o material de sucata será muito utilizado (caixas de fósforo, remédios e sementes)...

Dessa forma, a partir deste discurso que foi direcionado para a família, criou-se um novo núcleo para atender a criança. Neste contexto, as relações de poder e saber sobre os indivíduos estavam muito presentes, gerando uma rede de micro poderes.

O processo do panóptico também estava muito presente na vigilância da conduta dos indivíduos neste processo. O poder público cobrava do monitor (professor) a parceria da família e a frequência das crianças, que estavam submetidas a comandos, caracterizando o exercício de uma arte de governar estes corpos. Estes espaços Foucault denomina como exemplos de instituições austeras, ou seja, espaços de sequestro onde a criança é obrigada a permanecer certo tempo. Segundo Foucault (2001, p. 118), “[...] a extração da totalidade do tempo é a primeira função destas instituições de sequestro”. Pois, conforme Donzelot (2001, p. 69), “[...] a criança, uma vez tornada aprendiz, é quase abandonada a si mesma na época em que teria necessidade da vigilância mais inquieta e devota”.

Segundo o Livro de atas (1989, p. 9), podemos identificar que na constituição da Rede de Educação Infantil pública, em meados dos anos 1980, foram criados mais dois núcleos, como consta na Livro de Atas que faz referência ao CEBEM Sete Anões e ao CEBEM Lar da Esperança, que estavam localizados na comunidade de Rio Rufino. Na comunidade de São Francisco foi criado um núcleo nos anos 90.

Estas foram as instituições que, através das análises e coletas de dados, conseguimos descrever. Salientamos que elas surgiram em um certo momento histórico, por cobrança da sociedade ou até mesmo do poder público, no papel de instituições austeras, encontrando-se numa rede microfísica em que através

[...] do panoptismo a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer. Nele a vigilância tende, cada vez mais, a individualizar o autor do ato, deixando de considerar a natureza jurídica, a qualificação penal do próprio ato (FOUCAULT, 2001, p. 104).

Neste contexto, nos deparamos com a segunda função das instituições de “sequestro”, ao direcionar para os núcleos de Educação Infantil pública. De acordo com Foucault (*Idem*, p. 118), “[...] as instituições de sequestro é não mais de controlar o tempo dos indivíduos, mais a de controlar simplesmente seus corpos”. Para o filósofo existe algo muito curioso nestas instituições, pois o “[...] funcionamento destas instituições implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades aparentemente precisas” (*Idem, Ibidem*).

Para essa ideia (*Idem*, p. 119), “[...] existe uma espécie de polimorfismo, de polivalência; de indiscrição, de não discrição, de sincretismo desta função de controle da existência”. Sendo assim, o indivíduo perpassa por constantes mudanças ao poder variar de forma e permitir várias aplicações de condutas, num emaranhado de fusão de elementos culturais ao resultar um novo elemento que contém traços de uma origem diversificada.

A seguir, a partir das análises dos questionários aplicados com os professores e coordenadores pedagógicos, bem como das entrevistas com os três

indivíduos que ocuparam cargo de gestão, buscamos identificar a arte de governar e o disciplinamento dos corpos nestas instituições de ensino.

#### 4.3 DA ARTE DE GOVERNAR DISCIPLINANDO OS CORPOS

Governo é a íntegra disposição das coisas, das quais se toma o encargo de conduzi-las até um fim conveniente.

(FOUCAULT, 2010, p. 289)

Com base no referencial apresentado anteriormente, direcionamos aqui principalmente as análises para a emergência em “[...] mostrar que as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento”, (FOUCAULT, 2001 p. 8-9), através das relações de poder e saber institucionalizadas sobre os corpos, por meio de um discurso, ao fabricar indivíduos dóceis e disciplinados.

A disciplinarização se inicia com a organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrihado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo objetivo específico que dele se exige. Em seguida, a disciplina estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é o resultado de uma ação que lhe interessa, mas seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo ela o realiza através da elaboração temporal do ato, de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, através da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância explícita, exercida fragmentariamente ou na descontinuidade, mas sua força se encontra na virtualidade. Para tanto, essa vigilância se faz pela visibilidade de um observador não visível, permanente (DIEZ, 2001, p. 90-91).

Sob esta ótica, ao realizar uma análise do processo de constituição e expansão da rede, surge-nos uma problemática a ser compreendida: como era o ato de governar os corpos infantis e como eles respondiam ao comando dos monitores? Podemos identificar, segundo E2 que:

Apesar de muitas dificuldades, tudo era novo para nós, tínhamos muito apoio da secretária de educação e do prefeito, muito empenho e dedicação. As crianças nos primeiros dias choravam muito. Mordiam, chutavam as professoras, porém eram crianças bem carentes, com carinho e dedicação dos professores, aos poucos perdiam a sensação de estarem sendo abandonados pelas mães. E no final choravam na hora de ir embora, se grudavam no professor queriam ficar ali, isso para mim era muito gratificante, pois sabia que tinha passado a confiança e a segurança para a criança.

Neste contexto, para E9, “[...] não era difícil, pois eram crianças obedientes, já vinham das famílias bem educadas e respeitavam os professores”. Ainda nas palavras de E7: “Era um trabalho de forma assistencial era focado no cuidar, não tinha um caráter pedagógico, não era trabalhado a formação plena das crianças. Elas respondiam aos comandos de forma a não contrariar os professores”.

Este ato de cuidar na constituição era muito forte, pois segundo E3, “[...] o professor ou monitor, como era chamado, era o centro de tudo. As crianças eram passivas, não tinham voz, não participavam! Obedeciam a voz do comando. Faziam o que era determinado”. “No início, as crianças eram atendidas num regime de assistencialismo, onde o pedagógico era deixado um pouco de lado e preocupava-se com os cuidados básicos apenas. As professoras eram vistas como mães” E6.

Como podemos identificar até então, e se ilustra nas palavras de E4, “O professor tinha a responsabilidade de cuidar das crianças e não se preocupava em ensiná-las. As crianças respondiam ao comando do professor e faziam aquilo que era ordenado”.

Para E8, “[...] as crianças eram mais tímidas, era mais difícil conseguir que a maioria participasse das atividades, muitas choravam, no entanto, assim que eram conquistadas, aos poucos iam participando e aprendendo, em consequência também eram mais obedientes (claro que sempre houve exceções) e os pais sempre estavam na creche”.

Para que haja uma arte de governar significativa, cabe ao professor dentro das especificidades que lhe são oferecidas, planejar a sua prática pedagógica. Neste contexto, ao problematizar como era o planejamento neste espaço escolar, e se havia um acompanhamento na sua elaboração e aplicação, identificamos em E3:

O planejamento era feito em reuniões mensais coordenados pela secretária da educação. Esta repassava para os monitores, apostilas prontas enviadas pelos coordenadores da FUCABEM para serem aplicados, totalmente alheio a realidade das crianças. Baseava-se nos princípios: socialização, recreação, amor e compreensão, segurança social e higiene e saúde.

No ponto de vista de E10, “O planejamento era feito quinzenal, e era trabalhado apenas com brincadeiras, cantigas, e cuidados tais como: higiene e alimentação. Não havia um acompanhamento de especialistas, o professor elaborava e o coordenador passava o visto”. Segundo E9, “[...] o planejamento era feito através de temas geradores e projetos, a elaboração era feita pelos professores e a aplicação era acompanhada pela coordenadora da instituição”.

Através da análise de dados podemos identificar, de acordo com E8, que

[...] o planejamento era organizado nos dias da reunião pedagógica era sempre acompanhado pela coordenação e a secretaria da educação, com relação à aplicação, era tal e qual o que eu havia planejado, não se tinha a ideia de um planejamento maleável.

Desse modo, podemos identificar que as relações de poder e saber estavam presentes e institucionalizadas a partir de um discurso. O monitor planejava sua prática pedagógica e havia uma rede — microfísica — de acompanhamento, seja pela secretaria da educação, a coordenação da instituição e até mesmo a criança. O controle das práticas pedagógicas era muito efetivo no processo de vigilância. Na medida em que o planejamento era posto em prática, o monitor o aplicava e exercia certas técnicas de comando sobre a criança para que se chegasse a um fim preciso, ou seja, alcançar os objetivos.

Segundo E7, “[...] o planejamento nesta época sobre o meu entendimento era fragmentado, em cima muitas vezes de projetos que priorizavam as datas comemorativas”. E2 nos afirma que “[...] o planejamento era feito no dia da reunião

de professores. Tínhamos como referência portfólios elaborados pela FUCABEM como: objetivo, tema e sugestão de atividades. Quem acompanhava era a secretária da educação e na creche a coordenadora”.

Ao buscar nos arquivos das instituições se havia algum planejamento daquela época encontramos no CEBEM Raio de Sol um, em que o monitor deveria planejar a data, situação problema, código, objetivos, tempo previsto, material a ser utilizado, avaliar as atividades que despertaram interesse, justificar se houve interesse ou não, justificar se o planejamento foi executado, número de menores, as atividades de rotina e a assinatura do coordenador<sup>28</sup>.

No planejamento, o coordenador do CEBEM dava um visto, ou seja, toda esta prática desenvolvida pelo monitor era controlada, ao gerar uma arte de governo numa rede com micro-poderes. O coordenador era cobrado pela Secretaria Municipal de Educação, o monitor pelo coordenador, os menores (que na época era a denominação empregada para se referir às crianças) eram governados pelos monitores, e assim sucessivamente. Todos os indivíduos estavam à mercê de um controle total, emaranhados numa rede de micro-poderes.

Dessa forma, conforme Foucault (2001, p. 120) “[...] as pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, aceitar outros etc”. Nesse contexto, segundo o autor, em todas estas instituições há um poder não somente econômico, mas também político. Os governantes elaboram estratégias para manter comunidade, família e menores engajados para o convívio na instituição, os mesmos estão submetidos a uma rede de poder. A arte de governar Foucault (2010, p. 303) entende que está direcionada ao “[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa de poder”.

---

<sup>28</sup> O modelo do Planejamento consta nos Apêndice E.



Nesta perspectiva, nas instituições de Educação Infantil, segundo os dados, os governantes — ou seja, monitores e coordenação — elaboraram os procedimentos e atividades planejadas para que os menores tivessem todo seu tempo ocupado. As atividades destacadas eram a rotina das crianças, segundo E10,

[...] as crianças chegavam pela manhã, tomavam café e iam brincar. Depois almoçavam, dormiam e em seguida brincavam com bonecas, carrinho, bolas, tomavam o lanche da tarde e banho para ir para casa. Não tinha disciplina específica para ser trabalhada.

Para E3, “[...] as atividades eram rotinas porque a sala de aula era um depósito de crianças. Não tinha muito que fazer – apenas cuidar. Tanto as atividades propostas quanto às rotinas eram conduzidas por meio de cantigas que indicava o ato seguinte”.

Segundo E2,

[...] a rotina era muito diferente dos dias de hoje. As disciplinas eram ministradas de acordo com o objetivo que era de prestar atendimento aos menores carentes da faixa etária de 0 a 14 anos, em 5 necessidades básicas: amor e compreensão, alimentação, segurança social, recreação e higiene e saúde.

Quando as crianças, ao ficar na instituição, estavam o tempo todo sendo vigiadas pelo monitor, mantinha-se a criança sob controle ao avaliar as suas atitudes. Assim, salientamos com Foucault (1996, p. 153) que:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Neste contexto, a criança nestas instituições, através dos instrumentos e técnicas simples de adestramento e do olhar hierárquico de quem governa, faz uma combinação que lhe é específica. O exame — segundo Foucault (1996, p. 164) “[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” ao avaliar os indivíduos o tempo todo.

Ao questionar como era a avaliação na Educação Infantil, E10 descreve: “[...] no começo não fazia avaliação, depois passou a ser através de ficha individual de observação; ao assinalar as alternativas com: sim, não, em desenvolvimento”. Segundo E4, “[...] após algum tempo avaliava a criança pelo seu comportamento e não pelo seu desenvolvimento”.

Também E9 afirma que o método previa assinalar entre as três opções: “[...] havia uma avaliação por conceitos, os itens a serem avaliados vinham prontos o professor só respondia sim, não, e às vezes era avaliado o desenvolvimento das crianças num todo”.

Já segundo E8, a avaliação era

[...] em forma de relatórios prontos, pequenas frases de acordo com o desenvolvimento de cada criança, mais respondendo em forma de questionário sim, não regular, satisfatório, bom, de acordo com alguns critérios. Era também dialogado muito com a orientadora.

Segundo E3 “[...] a avaliação era voltada para o monitor segundo o seu planejamento. A execução e resultado final, ou seja, os objetivos propostos não tinham significado”.

Ao analisar os dados percebe-se que muitas formas de avaliação eram voltadas para as crianças na constituição. A vigilância sobre a criança estava na busca do detalhe, na medida em que eram avaliados, seja a criança ou até mesmo o monitor, formando uma sistematização de controle disciplinar.

Os monitores, ao desenvolver o seu trabalho na Educação Infantil, trazem consigo uma bagagem de conhecimento, que necessita ser valorizada e adotada para analisar certas metodologias de trabalho. Sob este olhar, identificamos que na constituição e escolha dos monitores para trabalhar com as crianças, as mesmas iniciaram como estagiárias.

Segundo E2, “[...] fazíamos o magistério no Colégio Santa Clara e algumas alunas foram selecionadas para participar de um curso de uma semana, depois

aconteceu uma prova de seleção e as classificadas foram chamadas para trabalhar. Éramos contratadas pelos projetos Pró-Criança — Casulo — LBA”.

Segundo E3, “[...] a metodologia era um monólogo. Não havia participação por parte das crianças”. Para E5, “[...] a metodologia usada se baseava mais na exposição verbal do conteúdo”.

Ainda, na fala de E2:

[...] apesar de que no começo era praticamente assistencialista, e vista pelos pais como um espaço somente para cuidar, alimentar e brincar, foram trabalhados vários métodos: o construtivismo, histórico cultural, sócio interacionista. As metodologias eram trabalhadas encima do método que estava sendo trabalhado no momento.

As metodologias que constituíram as práticas dos monitores eram bem variadas, para E6: “[...] a metodologia variava de acordo com cada professor e com a situação, sendo que no início era mais assistencialismo”. De acordo com E7, “[...] nesta época trabalhávamos através de músicas, brincadeiras de roda com os maiores: desenhos mimeografados para pintar, não se dava ênfase ao pedagógico”. Para E8 “[...] não havia uma única forma de trabalhar. Cada professor fazia mais como sabia, porém, cada instituição possuía uma organização do que mais ou menos tinha que ser trabalhado, sempre partindo das datas comemorativas”.

Na medida em que elaboramos o questionário, e refletimos sobre as metodologias trabalhadas na constituição da Educação Infantil, surgiu uma problemática direcionada à formação destes professores, sendo na época chamados de “monitores” no município de Urubici. No Colégio Santa Clara havia turma de magistério, a qual por volta de 1974 estava sendo formada, preparada para o trabalho educacional no município. Dentro desta especificidade, os entrevistados refletiram se houve influência na prática pedagógica do ensino privado para a constituição da prática pedagógica na Educação Infantil pública.

Podemos constatar que quatro entrevistados achavam que não houve influência e os demais ressaltaram, como se vê na descrição de E2, que “[...] sim,

pois estava fazendo o magistério no Colégio e o que trouxe para minha prática em sala de aula foi o que aprendi lá [...].

E7 confirma: “[...] acredito que havia influência, pois fazíamos comparação das atividades para aplicar com nossos alunos, só que nesta época nem todas as professoras tinham conhecimento do trabalho realizado pelo Colégio”.

Ainda, para E8, “[...] sempre tive contato com o Colégio Santa Clara, pois foi lá que minha carreira iniciou, por, isso, eu diria que contribuiu muito pois tudo que eu sabia de lá, fazia no município [...]”. E, segundo E1 “[...] acredito que sim, pois a maioria dos professores que trabalhava na educação foram formados por esta instituição e sempre buscamos alguns modelos de trabalho com os colegas que lá trabalhavam”.

Após ter refletido se havia influência da educação privada na constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil pública, problematizamos se havia alguma teorização que fundamentava a prática pedagógica. A partir desta discussão podemos destacar E7 e E2: ambas refletem que no início não havia uma teorização, pois era somente o conhecimento adquirido com as didáticas em nível de 2º grau do magistério cursado no Colégio Santa Clara.

Segundo E2, “[...] eram feitos planos anuais, anteriormente se fundamentava no construtivismo e foi mudando, hoje sendo o sócio-interacionista”. Para E1, “[...] houve uma época em que a teoria era piagetiana e em outro momento pensou-se em uma teoria vigotskyiana mas muito artificialmente, sem uma formação continuada e também sem uma proposta a ser seguida”. E6 acredita que “[...] quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões da aprendizagem escolhe as melhores formas de trabalhar, consegue vencer as dificuldades e procura possibilidades de uma atuação de qualidade”.

Sobre o perfil dos monitores que lecionavam na Educação Infantil, podemos constatar, segundo E2, que “[...] a grande maioria eram responsáveis e dedicados. Não se ouvia reclamação se tivesse que trabalhar a noite, sábado ou domingo. Era

raro se ver um professor com atestado, e apesar de alguns não terem nenhuma formação na área, davam um show”.

Já para E1, “Muitos professores tinham uma linha muito tradicional isso, claro, vindo da sua formação. E muitas das vezes se posicionavam mais como pais do que como professores”.

As práticas mais desenvolvidas na constituição da Educação Infantil, segundo os dados, eram as datas comemorativas. Neste contexto, segundo E1, “[...] praticamente o trabalho da Educação Infantil era em cima das datas comemorativas. Isso era feito durante todo o ano, sendo sempre as mais destacadas: dia das mães, pais, criança e natal”. Segundo E8,

As datas comemorativas tinham um peso muito grande em nosso cotidiano, nossas apresentações eram para todas as autoridades, pais e algumas vezes foram feitas a nível de município na festa das hortaliças, lembro de uma vez que imitamos a Xuxa com as Paquitas, cantamos e dançamos na festa das crianças. Outra vez o Sítio do Pica Pau Amarelo (Monteiro Lobato), etc. As mais destacadas são páscoa, mães, pais, junina, criança e natal.

Na prática pedagógica, segundo E3, “[...] as datas comemorativas eram trabalhadas através de projetos e em forma de homenagens, valorizando a figura paterna e materna com cantos, poesias, confecção de cartazes etc”. As datas comemorativas

[...] eram previstas dentro do plano de curso, como trabalhava em cima de projetos eram feitos projeto da data a ser trabalhada e se dava muita ênfase, sendo que as que mais se destacavam eram: páscoa, índio, dia das mães, São João, dia da criança e natal. Era muito gostoso no dia do índio saíamos com as crianças para colher frutinhas para se fazer colares e pulseiras e pedíamos penas de galinha para a confecção de cocar. As crianças eram preparadas com danças, poesias, teatros, dramatizações em cada data com sua caracterização própria. E também o lanche do dia era de acordo com a data comemorativa. Importante ressaltar que as datas eram comemoradas com toda a família (E2).

Ao refletir sobre as das datas comemorativas na constituição das práticas pedagógicas, e identificar que elas direcionaram os trabalhos na Educação Infantil, surge a necessidade de questionar sobre as formas como eram registradas estas

práticas. Podemos identificar que os registros eram através de fotos e do planejamento, mas muito poucos registros ficaram. Nas imagens abaixo podemos identificar algumas datas comemorativas e atividades desenvolvidas:

**FIGURA 20: DIA DO ÍNDIO**



Fonte: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan — 02/12/2012

**FIGURA 21: ATIVIDADE DE FÉRIAS**



**FIGURA 22: DESFILE CÍVICO**



Fonte: (*Idem, Ibidem*)

Segundo Foucault (1996), as técnicas institucionalizadas para proporcionar uma modelagem condizente nos corpos eram inseridas na prática, ao considerar o nível do discurso em permanente articulação com o corpo. De acordo com a mesma obra (*Idem*, p. 130) “[...] a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição do indivíduo no espaço. Para isso utiliza diversas técnicas”. Como podemos identificar no Livro de Atas (1989, p. 2), as crianças eram distribuídas pela sua faixa etária nestes espaços.

Na formação dos grupos de crianças, seria adequado observar o agrupamento por faixa etária. Para tanto sugerimos: Berçário (3 meses a 1 ano) — 6 crianças para um professor e um auxiliar; Maternal I (1 a 2 anos) — 8 crianças para um professor e um auxiliar; Jardim I (3 a 4 anos) — 20 crianças para um professor; Jardim II (4 a 5 anos) — 20 crianças para um professor; Jardim III (5 a 6 anos) — 25 crianças para um professor; Pré-Escolar (6 a 7 anos) — 25 crianças para um professor, considerando como preparatória à 1ª Série.

Desse modo, para Foucault (1996, p. 130) “[...] a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar”. Assim, a escola, para proteger seu espaço físico, isola-se do exterior, constrói muros, ao delimitar seu local para educadores e educandos. Destarte, para identificar os corpos com facilidade, nestes espaços, surge o que Foucault denomina por localização imediata ou quadriculamento.

[...] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. [...] importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (*Idem*, p. 131).

Nas instituições, segundo os dados de nossa pesquisa, as distribuições dos espaços se davam por salas onde os corpos eram classificados por idade.

A regra das localizações institucionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, mas de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, *Idem, Ibidem*).

Neste contexto, ao problematizar como era o processo de disciplina na Educação Infantil e como as crianças se comportavam, bem como, quais eram as medidas disciplinares adotadas para as crianças que não respeitavam seus professores. Podemos constatar, segundo E2:

Apesar de serem crianças carentes, e talvez isso ajudasse, pois se apegavam bem fácil com o professor recebiam muito carinho, afeto e atenção e tinham respeito pelo professor. E os pais passavam isso para seus filhos, e isso nos dava a autonomia para aplicar algum castigo caso necessitasse. Sempre usei a cadeirinha do pensamento, para que a criança refletisse sobre o que ela fez. Em casos mais extremos os pais eram chamados e tomadas as medidas que achavam cabíveis. Bem diferente dos dias atuais.

Segundo E7, “[...] utilizava-se a técnica da cadeirinha do pensamento, para que as mesmas tivessem limites. Eram cobrados muitos limites e valores”. Para E6, “[...] sempre existiram normas e regras na Educação Infantil. Há uns anos atrás, caso algum aluno se comportasse de maneira a agredir colegas ou fosse indisciplinado, geralmente colocava-se este sentadinho na cadeirinha, a qual era denominada cadeira do pensamento”.

Podemos identificar que as técnicas utilizadas para proporcionar uma boa conduta sobre os corpos infantis eram a “cadeirinha do pensamento” ou ainda afastar a criança de uma brincadeira que ela mais gostava.

Porém, conforme reflete E1:

Em muitas escolas eram castigos, ficava sem recreio, ficava na sala da coordenadora, acredito que tudo isso acontecia porque não havia uma clareza de como trabalhar na Educação Infantil, sendo que as crianças desrespeitavam os professores porque aquilo que estava sendo imposto não lhe dava prazer e nem interesse em participar.

Segundo E8, o processo disciplinar na Educação Infantil “[...] era muito mais rigoroso. Severo. Mas as crianças eram mais peraltas e não mal educadas. Chamavam os pais na escola e eles é que tomavam as providências necessárias, contudo isto não era comum acontecer, pois éramos respeitadas”. Para E3,

[...] as crianças eram passivas e obedeciam ao comando do monitor. Não existia falta de respeito. Aconteciam alguns atritos entre eles. O



monitor chamava a atenção. As medidas eram cheirar parede ou ficavam sem fazer alguma atividade que gostavam de fazer.

Dentro destas especificidades, E9 ressalta que “[...] os alunos eram muito disciplinados, calmos e obedientes, atendiam a qualquer pedido do professor, sem que precisassem tomar outras medidas, se necessário eram deixados sem brincar por alguns instantes”. Segundo E4, “[...] os educadores eram mais comandantes do que mediadores, as crianças não eram participativas eram mais inibidas e inseguras. As medidas disciplinares eram ficar sem brincar, cadeirinha do pensamento”.

Ao questionar se houve uma diferença neste processo de ensino desde sua constituição até os tempos atuais, percebe-se, segundo E1, que

[...] sim, que hoje os profissionais têm uma formação, há documentos para serem materiais de consulta, de auxílio a todos, com uma proposta pedagógica e formação continuada. Acredito que está é a diferença de hoje, pois quem não buscar atualização infelizmente ficará perdido.

Segundo E8, à medida que o tempo, passa percebem-se os entraves para a realização de um trabalho mais eficiente.

Vivemos hoje uma cultura que penso: ‘as pessoas se acham no direito de reclamar de tudo’, há uma invasão no trabalho. Nunca se teve crianças, pais, professores se achando no direito de interferir e exigir. Tudo tem que sair como eles querem. Hoje se vive uma cultura de facilidades, o que eu penso tem pronto, inclusive ônibus para pegar na porta da casa e ainda não está bom. É necessário rever alguns conceitos.

E4 ressalta que “[...] há uma grande diferença, nos dias de hoje existem muitas formas de capacitação. [...] As crianças começam a ter mais atenção por parte do governo e da sociedade. Hoje há muitos programas e projetos que têm como foco a criança”. Segundo E3

As crianças não são mais as mesmas. Nos tempos atuais exige profissionais qualificados, com especialização, senão pela exigência das crianças mais por lei que busque incansavelmente por novas teorias que de suporte a sua prática pedagógica, que tenha conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil dado ao nível de informações que possuem e que necessitam ser questionados, reinventados, reconstruídos e transformados em conhecimentos.

Conforme E5, “[...] nosso ensino na Educação Infantil passou a ter maior significado tanto para nós professores, quanto para os nossos educandos. Estes passaram, a frequentar a escola com mais prazer e mais aprendizagem”.

Na medida em que os entrevistados foram refletir se havia diferença da constituição até os tempos atuais, descreveram como se sentiram recordando estes momentos de sua vida, e destacaram qual foi o mais marcante em sua prática no processo de constituição da Educação Infantil. E9 descreve que, “[...] foi bom recordar quando iniciei na Educação Infantil, percebendo as mudanças que aconteceram até os dias de hoje. Um dos momentos mais marcantes foi a minha habilitação na Educação Infantil, o qual não obtive a oportunidade quando jovem”. E2 respondeu que “[...] foi uma volta ao passado foi muito bom recordar 32 anos atrás, vêm à tona lembranças que jamais esquecerei, amizades que fiz, o companheirismo das colegas, o que se conquistava a cada dia era muito gratificante. Deixou saudades...” E para E3:

Lembrando-me das dificuldades enfrentadas uma nuvem de tristeza e angústia invade a mente ocasionada pelas precariedades além da desvalorização do profissional que tanto não tinha voz nem vez. Mas também foram muitos momentos que marcaram, dentre eles destaco a construção da escola com salas, refeitório, cozinha móveis e materiais didáticos, um pátio etc; divisão das turmas por faixa etária; sendo o mais gratificante a construção do PPP segundo a realidade da escola e o envolvimento da comunidade escolar e a participação dos pais.

E8 relata: “[...] me senti feliz em poder falar um pouquinho do meu trabalho houve muitos momentos marcantes, mas o que lembro com orgulho é de como éramos valorizados pelos pais, pelas crianças e pela secretária”.

Todas estas relações de poder e saber que estavam presentes na constituição da rede de Educação Infantil geravam o governo sobre os corpos num processo de disciplina, ou seja, “[...] a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação de arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Estas redes de relações estão articuladas em micro-poderes pelos quais através de um olhar hierárquico gera-se uma conduta disciplinar sobre os indivíduos.

Identificamos estas forças no controle das atividades, além das respostas dadas a nossos questionários pelos professores e coordenadores, mas também no planejamento — como consta nos apêndices. Um instrumento que emergiu foi a atividade de rotina, ou seja, todos os indivíduos num exercício automático diário... Ao chegar de manhã tendo que “fazer a fila, oração, chamada, calendário, novidades, banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes, canto, merenda e ajudante”. Todas estas técnicas de controle de atividade geram, além das relações de poder, técnicas e modos característicos da disciplina.

A seguir, a partir das contribuições dos egressos, através de suas memórias sobre a Educação Infantil, descrevemos sobre como eram vistas estas instituições com o olhar de quem foi criança na época, tendo sido governada e disciplinada, ao relacionar o efeito das práticas disciplinares nos seus corpos.

Neste contexto, segundo Le Goff (2003, p. 469-470)

[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos [...] a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder.

Mesmo sendo aplicado individualmente o questionário aos egressos, a memória social destes indivíduos esteve em vias de uma análise coletiva, sendo assim, primeiramente com um olhar para as suas individualidades e posteriormente como um todo, ao se sistematizar com a arte de governar e ser governado numa rede microfísica.

#### 4.4 MEMÓRIAS DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.

(LE GOFF, 2003, p. 171)

Ao buscar recordar a memória das primeiras instituições que foram frequentadas pelos egressos, segundo os dados, podemos identificar que foram: Cirandinha, Santa Terezinha, Pró Criança, Criança Feliz e FUCABEM.

Num segundo, momento os egressos refletiram sobre como era o ambiente físico, os locais onde a Educação Infantil era oferecida e detalhes como pátio, refeitório, decoração das salas e materiais didáticos utilizados nestes espaços escolares.

Segundo M1, “[...] o pátio era grande, somente uma quadra, duas salas bem decoradas. O material didático tinha bastante: ripa, bordados, pinturas, crochê e tapete de jutas”. Na recordação de M2, encontramos: “[...] lembro que tinha um pátio grande, uma casinha de boneca. Tinha também um refeitório e três salas de aulas”. De acordo com M3:

O ambiente físico era simplificado, de acordo com a época, o pátio era grande, não tinha parquinho, tinha uma área gramada para brincadeiras. A biblioteca foi instalada na época que eu ainda estava no primário e era uma excelente biblioteca na época. O refeitório não tinha, o lanche era servido na sala de aula.

Conforme M4, “[...] as salas eram bem decoradas, coloridas com desenhos e pinturas que a gente fazia, refeitório era perto da cozinha e a comida era muito deliciosa, aquele cheirinho ia longe e o parquinho era na praça da cidade era muito bom”. E M5 rememora: “[...] no começo foi num paiol doado por um morador da comunidade, depois que a prefeitura construiu a creche. Que tinha um parquinho com poucas balanças, mas como o pátio era aberto nos brincávamos nas árvores”. M6 descreve que “[...] o pátio era livre com poucos brinquedos, o refeitório era a própria sala de aula e as decorações havia muitas flores e o alfabeto nas paredes”. Segundo M7:

A instituição havia três salas de aula (uma para a Educação Infantil e as outras duas para o Fundamental), uma cozinha que era onde serviam o lanche para as crianças, um banheiro e uma varanda coberta que as crianças brincavam quando estava chovendo. Quanto ao pátio, era bem grande não tinha refeitório e nem parquinho, a biblioteca ainda não tinha. Nossas brincadeiras eram com corda, bola, bonecas e carrinhos era o que tinha de material, muitas vezes vinham de doações da própria comunidade.

De acordo com M8, “[...] o parquinho era no fundo da creche, era uma casinha de balanços, escorregadores depois tinha uma quadra enorme. A decoração da sala era muito bonita, tinha a turma da moranguinho e palhaços nas paredes. O refeitório tinha decoração de alimentos”. Para M9 “[...] a sala de nossa turma tinha uma decoração muito alegre e educativa. Havia também brinquedos e colchões para um soninho da tarde”. Já M10 guarda a lembrança de um ambiente menos lúdico: “[...] o pátio era grande não tinha parquinho nem biblioteca. O refeitório era pequeno e aberto e os brinquedos eram muito poucos”.

Segundo a maioria dos egressos, o ambiente físico dos locais onde a Educação Infantil era oferecida encontravam-se bem organizados e decorados. Podemos relacionar este contexto com a arte das distribuições de espaços mencionadas na seção do subitem anterior, pois, segundo Foucault (1996, p. 135), “[...] as disciplinas organizando as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos; ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação”. Estas técnicas foram utilizadas pelos monitores para disciplinar as crianças, através do panóptico na medida em que estavam sendo governados sem perceber estas relações numa rede microfísica.

Ao refletir sobre a arte de governar os corpos, no segundo capítulo desta dissertação, a partir de Foucault (2010, p. 294), identificamos que alguém que sabe governar deve possuir paciência, sabedoria e diligência. Com esta referência, instigamos os egressos a recordar como os educadores agiam com as crianças nestes ambientes e como as crianças respondiam os comandos dos educadores.

Conforme M1, “[...] os educadores eram todos bons. Agiam com bons interesses com os alunos e os alunos trabalhavam com interesse”. Porém, para M2, “[...] os professores eram bem rígidos e o que eles mandavam a gente tinha que fazer, a gente fazia sem questionar”. M3 concorda: “[...] nestes ambientes na época, os educadores agiam de forma rígida, para evitar acontecimentos indesejáveis. E todas as crianças seguiam os comandos dos educadores”.

Desse modo, para M4, “[...] deixavam as crianças brincar bastante, mas sempre estavam atentos as nossas “artes” de crianças que é comum, pois gastávamos muita energia”. M5 pondera que “[...] como era tudo em uma sala só os

educadores atendiam todos ao mesmo tempo, mas todos eram muito bem atendidos. As crianças respondiam com atenção o comando dos educadores”. Na memória de M6, “[...] todas as professoras agiam bem, mas quando nos fugíamos das regras ficávamos de castigo cheirando parede”. Segundo M8,

[...] no pátio sempre tinha duas professoras cuidando, elas falavam e as crianças obedeciam. No refeitório todos comiam para poder ir brincar, os professores sempre alegres faziam teatros com as crianças. E nos também tínhamos os nossos caderninhos para rabiscar e até mesmo levar bilhetes para os pais.

Para M9, “[...] havia apenas uma professora para toda a turma, que intercalava atividades na sala e no pátio da escola. Fora repassada uma alfabetização às crianças e, em meio a esta, muitas brincadeiras. No geral todas as crianças respondiam bem, interagindo com os demais e aprendendo a alfabetização, de acordo com a capacidade de cada um”. Conforme M10, “[...] as crianças respondiam os comandos dos educadores, respeitando e realizando as atividades propostas”.

A partir do exposto, consideramos a necessidade de destacar as contribuições que Foucault traz para minúcia do detalhe na análise da pesquisa, ao discutir sobre a arte de governar que os monitores utilizavam na constituição, a partir da memória dos egressos.

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Este micro-poder que funciona no interior destas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. (FOUCAULT, 1996, p. 120)

Sendo assim, o autor ressalta que “[...] o sistema escolar é também baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. De acordo com Donzelot (2001, p. 93), “[...] a substituição do poder judiciário pelo educativo pode ser vista, igualmente, como extensão do judiciário, aperfeiçoamento de seus procedimentos, ramificações infinita de seus poderes”. A partir destas constatações,

questionamos os egressos sobre como as crianças se comportavam e quais medidas disciplinares eram tomadas para as que não respeitavam seus professores.

É interessante observar as técnicas que os professores utilizavam para disciplinar as crianças, as quais estão muito ligadas as relações de poder sobre os menores. Podemos relacionar as aplicações das sanções com uma espécie de poder judiciário, como refletimos anteriormente.

Neste contexto, para M1 “[...] quando as crianças não respeitavam os seus professores iam para o quarto escuro junto ao gabinete da diretora”. Segundo M2, “[...] ficava de joelhos de braços abertos na frente do quadro. Ou numa salinha que tinha na diretoria, ficava no escuro por um tempo e elas falavam que tinha bruxas, monstros etc”. Para M8, “[...] quando a gente não se comportava bem nós íamos para o quartinho escuro que todos tinham medo ou às vezes ficávamos de castigo na sala sentado nas cadeiras para pensar e pedir desculpas para o professor e amiguinhos”.

Como podemos constatar uma das técnicas utilizadas segundo três egressos era ir para o quarto escuro onde os professores diziam que tinha bruxas, monstros etc. No segundo capítulo deste estudo, segundo Foucault (1996), apresentamos uma ilustração da figura da “máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos”, que diz respeito a uma figura do final do século XVIII, utilizada para as crianças que não agiam conforme os comandos dados pelos seus governantes. Vale a pena ressaltar, que as crianças ficavam pensando sobre seus atos e apavoradas ao saber que quem executava as punições eram monstros com nomes assustadores, que poderiam vir pegá-las se não obedecessem.

E uma das técnicas de adestramento, segundo Foucault, é justamente o isolamento. Assim afirmamos que podemos relacionar estas reflexões com o poder judiciário, pois também na cadeia o preso fica isolado para ser adestrado e repensar seus atos.

Além disso, a solidão deve ser um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita e pelo remorso que não deve deixar de chegar: jogado na solidão o condenado reflete. Colocado a sós em presença de seu crime, ele aprende a odiá-lo e se sua alma ainda

não estiver empedernida pelo mal é no isolamento que irá assaltá-lo (FOUCAULT, 1996, p. 211-212).

Sendo assim, para M3 “[...] a maioria das crianças eram comportadas, mas este comportamento era em função das medidas disciplinares “castigáveis” que eram tomadas na época para com as crianças que faltavam com respeito ao educador, e entre elas mesmas”. De acordo com M5 “[...] normal àquelas que não respondiam aos comandos dos educadores iam cheirar parede ou ficar sem brincar no parquinho”. Segundo a memória de M6, “[...] normal. Para aqueles que faziam bagunça ou brigavam entre um e outro, iam cheirar parede de joelhos ou puxavam as orelhas”.

[...] naquele tempo os professores eram tratados e vistos com muito respeito, como tínhamos com nossos pais. O professor chamava atenção uma vez e se tivesse que chamar pela segunda vez ia cheirar parede por um bom tempo. Tinha também uma régua de madeira grande que eles batiam em cima da mesa (M7).

Conforme M9, “[...] normalmente os alunos eram comportados, mas quando algum fugia a regra era colocado em pé frente a parede por alguns minutos”. Para M10, “[...] as crianças que não respeitavam seus educadores era colocada na cadeira do pensamento ou quando brigava com o coleguinha ficava sem brincar por um tempo”.

Como podemos constatar através da memória dos egressos, estas técnicas de adestramento estavam presentes na prática dos monitores. Tanto o isolamento no quarto escuro como a cadeira do pensamento levam o indivíduo a refletir sobre sua conduta. Assim, para Foucault (1996, p. 127), “[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que se esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. A seguir apresentamos uma ilustração de um indivíduo afastado para repensar a sua conduta.



**FIGURA 23: CADEIRA DO PENSAMENTO**

Fonte: Passetti, 2000, p. 347

É interessante ressaltar que as instituições de ensino também são vistas como aparelhos de intensificar a utilização do tempo. Nesse sentido,

[...] sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção de monitores e de adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado 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 (FOUCAULT, 1996, p. 140).

Os egressos, ao descreverem como era a rotina na Educação Infantil pública, podem perceber que, como ensina Foucault (*Idem, Ibidem*), “[...] 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 do tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra”.

Da mesma forma, na rotina na Educação Infantil, segundo M1, “[...] todos participavam com muito entusiasmo, tinham boa alimentação e gostavam de ir a FUCABEM”. Para M2, “[...] tinha o café, brincadeiras no pátio, almoço, descanso, atividades na sala, café da tarde e ir para casa”. E, conforme M3, “[...] a rotina diária era diferenciada no dia-a-dia, os educadores intercalavam atividades para que servissem de aprendizagem e brincadeiras ao mesmo tempo, contudo, não sendo cansativo”.

Segundo M4, “[...] chegávamos, estudava as letrinhas, as cores, as sílabas, os desenhos, íamos para o recreio, às vezes educação física e depois estudava mais um pouco e íamos para casa”. De acordo com M5, “[...] chegava na creche tomava café, fazia as tarefas, almoçava, dormia, brincava no parquinho, tomava café e voltava às tarefas, arrumava a sala e ia para casa”. Para M6, “[...] chegava na creche, a merendeira servia café com bolacha caseira, depois íamos no parquinho, e depois fazíamos atividades. Almoçava e íamos dormir, depois mais brincadeiras e atividades e muitas histórias e colorir desenhos”.

Também rememora M7: “[...] entrava para a sala e guardava as mochilas, brincadeiras e cantigas de roda, saía para o lanche, escovava os dentes e íamos brincar no pátio”. Relata M8: “[...] chegávamos e orava depois cantávamos brincávamos e pegava o caderno para aprender as letras”. E ainda M9 diz que: “[...] chegávamos por volta das treze e trinta horas, fazíamos exercícios de alfabetização, desenhos e pinturas, lanchávamos, havia um descanso em seguida e por fim brincadeiras até o horário da saída”.

Segundo os egressos, os trabalhos mais desenvolvidos na Educação Infantil, como se ilustra na fala de M1, “[...] era as datas comemorativas, ou seja, o folclore, festa junina, dia das mães, dia dos pais, dia do índio, dia das crianças e natal”. Para M2, “[...] lembro muito do bordado, pintura e trabalhos com reciclagem”, e também nesse sentido, para M3:

[...] trabalhava mais a forma de aprender brincando, usando formas de pinturas, massinhas de modelar, peças a serem montadas e brincadeiras fora da sala de aula. Nas datas comemorativas eram realizadas diversas formas como confeccionar coelhinhos na páscoa,

e cada um trazia um enfeite para montar o pinheirinho de natal na sala de aula.

M4 cita “[...] as letrinhas, as cores, chapeuzinho e espada de soldado com jornal, desenhos do dia da árvore, enfeites de natal com papel camurça, coelhinho da páscoa com algodão”. Segundo M5, “[...] trabalhavam com recortes, colagem e pinturas, nas datas comemorativas eram festinhas de são João, dos aniversariantes, páscoa, natal aonde todos iam a rigor”. E, de acordo com M9, “havia festas que comemorava os aniversariantes e também nas demais datas comemorativas. Recordo-me de uma linda festa de natal e outra de páscoa que realizamos na escola com a presença dos pais e com distribuição de doces”. Segundo M6, M7 e M8, as atividades eram voltadas para as datas comemorativas que já foram mencionadas.

Ao perguntar se os egressos tinham alguma lembrança de quando frequentavam a Educação Infantil, como fotos ou outros documentos, M9 descreve que “[...] sim. Tenho cartõezinhos dados pela professora e foto do desfile da turma no dia sete de setembro daquele ano”. Os demais egressos não tinham nenhum documento como lembrança apenas sua memória.

Um fato interessante foi quando os egressos foram questionados como se sentiam recordando estes momentos de sua vida e quais foram os mais marcantes na Educação Infantil. Para M1 “[...] o que mais me marcou foram os trabalhos manuais”, e para M2 “[...] foi muito bom por relembrar de amigos deste tempo”. Conforme M3:

[...] foi muito bom relembrar está época, pois como diz o ditado: “a infância é a melhor época da nossa vida” os momentos mais marcantes, foram as brincadeiras com os colegas feitas no intervalo, como as de esconde-esconde, bicho-pega, polícia e ladrão entre outras, fazendo assim muitas amizades.

Já M4 respondeu que: “[...] foi muito bom e com bastante saudade. Os momentos mais marcantes foram as canções de natal”. Segundo M5 “[...] uma lembrança ótima dos tempos que não havia compromissos só diversão e o melhor momento daquele tempo é a amizade conquistada que tenho até hoje”. Já M6 ressalta “[...] as brincadeiras com outras crianças, a merenda era muito boa, as

professoras atendiam muito bem. Eu fazia muitas amizades brinquei e me diverti muito”.

M8 admite sentir “[...] muitas saudades da creche e quando aprendi a escrever o alfabeto com a professora sendo ela muito carinhosa. Sinto saudades daquela época...”. E M7 faz coro com os demais egressos:

[...] foi muito bom recordar os momentos bons pelo qual passamos, e um desses momentos marcantes em minha vida foi quando iniciei meus estudos na Educação Infantil, onde conheci coleguinhas e aprendi muito com minha primeira professora, foi ela quem despertou em mim a vontade e o interesse pela escola, pois fazia sempre brincadeiras para motivar seus alunos.

De acordo ainda com M9, “[...] foi um emocionante mergulho no passado, com várias lembranças de um tempo muito bom. Marcaram além das festas e tardes de brincadeiras e gargalhadas, as amizades que trago até os dias de hoje”. Para M10, “[...] me senti bem emocionada, foi muito gratificante este tempo”.

É interessante destacar, mesmo com todas as técnicas e rituais utilizados para um bom adestramento dos corpos infantis, que as relações de poder inseridas neste meio através do discurso, mesmo com o poder disciplinar, as práticas se tornaram significativas na vida dos egressos. Numa relação de poder e saber, os governantes, com o seu olhar hierárquico, vigiam e disciplinam os corpos, sancionam normas e condutas. E isso se identifica, num procedimento que lhes é específico — o exame — ao combinar as técnicas da hierarquia sobre quem governa e vigia e as da sanção que normaliza ao qualificar, classificar e punir os corpos numa rede microfísica de poderes, ritualizados na prática pedagógica dos governantes deste meio educacional.

Sendo assim, é importante ressaltar que a seguir apresento alguns pontos discutidos na dissertação como também apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a vida de todos os dias é apaixonante e quanto mais ela for cotidiana mais ela á apaixonante. Talvez seja essa, para mim, a maneira de entrar na história. Não digo que seja o fundamental. O fundamental é mais, como já disse, o desejo de encontrar um mistério central, estamos no meio da rua. Então eu caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, excitando constantemente minha curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente.

Philippe Ariès (1978)<sup>29</sup>

Desde a elaboração do projeto de pesquisa até a concretização desta Dissertação, pode-se dizer que percorremos um longo caminho, cheio de desafios, que nos exigiu tanto questionamentos quanto busca de soluções para os problemas levantados. Com as contribuições dos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica — Regional Planalto Catarinense, e com a orientadora Profa. Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez. Muitos estudos foram realizados sobre o filósofo Michel Foucault, proporcionando um espaço de reflexões e debates. Com as disciplinas do Mestrado, a cada dia, tanto o projeto quanto a sistematização da estrutura dos capítulos que apresentamos foram se edificando e ficando a cada dia mais consistentes.

Desse modo, socializamos nossas conquistas obtidas a partir das questões norteadoras da pesquisa, que teve como objeto de investigação a constituição das práticas pedagógicas da Educação Infantil pública, no município de Urubici (SC).

Ao concluir a análise das práticas pedagógicas que constituíram a Educação Infantil pública do município de Urubici, sob a genealogia de Michel Foucault, buscamos a partir dos dados refletir. Problematicamos como se constituiu a

---

<sup>29</sup> Trecho de uma entrevista concedida ao *Nouvel Observateur*, publicada no Brasil em *Ensaio de Opinião* nº 2+5.

Educação Infantil pública em Urubici, identificando quais os efeitos de tais práticas sociais no que diz respeito à disciplinarização dos corpos.

Ao se evidenciar, no início da pesquisa, que havia um histórico precário, faltando registros mais fundamentados, verificamos o risco de a trajetória se apagar da memória e se perder em lembranças pessoais e documentos dispersos nos arquivos públicos. Assim, com a contribuição dos professores, coordenadores pedagógicos e egressos da Educação Infantil pública, ao preencher os questionários e aos que participaram contribuindo com entrevistas, obtivemos muitas informações relevantes para a sistematização e consolidação da pesquisa.

É sob este olhar que o presente estudo justificou-se, ao priorizar a importância de fazer uma busca do passado e suas relações de poder-saber constituídas na prática pedagógica, o que nos permitiu compreender desafios que se colocam na sociedade contemporânea.

Acreditamos que a pesquisa teve relevância para o município de Urubici e a região serrana, pois a construção da genealogia proposta, veio proporcionar a transcendência da comunidade como um todo, ao identificar as relações de poder e saber, e a institucionalização na constituição das práticas.

Sob estas condições, coube ao pesquisador o papel de coletar os dados com muito desvelo, e não deixar para trás a essência, na sua minúcia do saber através do detalhe, importante para a organização e sistematização dos dados coletados.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, destacamos que, num primeiro momento, caracterizamos os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, ao apresentar o arcabouço teórico-metodológico situando o *lócus* da pesquisa e, a genealogia foucaultiana, refletindo sobre método utilizado e situando os indivíduos envolvidos no estudo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise de dados. Contextualizamos o objeto de investigação na revisão de literatura, apresentando o estado da arte, com aproximações dos estudos realizados

com as categorias da pesquisa ao analisar as produções publicadas no SCIELO, UNICAMP, ANPED e na CAPES.

Num segundo momento, foi necessário refletir a partir especialmente das obras “Vigiar e Punir” e “Microfísica do Poder” — no capítulo “Governamentalidade”, os processos de disciplinarização e a arte de governar os corpos infantis nas instituições, que, através das técnicas disciplinares, fabricam indivíduos como instrumentos do seu exercício de poder por meio do governo sobre dos corpos.

Num terceiro momento, buscamos descrever a arte de governar crianças nas práticas sociais na assistência e legislação da infância no Brasil. Ao descrever este processo, buscamos compreender as artes de governar os corpos infantis nas diversas práticas sociais, da assistência à legislação para infância. Neste contexto, nos ancoramos nas obras de Kuhlmann Jr (1998); Freitas (2003); Del Priore (2000); Ostetto (2000); Ariès (1986); Rizzini (2011) e autores que refletem sobre esta temática.

No quarto momento, construímos a genealogia da Educação Infantil pública do município de Urubici, ao identificar como se constituiu e foi exercido o poder disciplinar nas práticas pedagógicas através das respostas aos questionários pelos professores e coordenadores pedagógicos, analisando também os efeitos de tais práticas no que diz respeito à disciplinarização dos corpos, ao aplicar um questionário com egressos da Educação Infantil pública.

Neste aspecto, cabe destacar que buscamos interrogar e identificar os *bas-fonds* que habitualmente não estavam enfocados nas práticas pedagógicas que se estabelecem nas múltiplas dimensões da trajetória histórica da Educação Infantil. O uso da genealogia implicou em construir a investigação sobre as práticas que revelam os modos de conhecer e de agir dos indivíduos em relação aos seus objetos, ao caracterizar o ato de governar e ser governado.

A partir das análises, muitas reflexões foram realizadas desde a constituição e o ato de governar os corpos infantis na prática dos professores, que na época eram denominados monitores. Esta pesquisa não teve como objetivo dizer o que é

certo, ou errado, nem mesmo escrever a genealogia até os tempos atuais. Como discutimos no início desta dissertação, a pretensão do trabalho era analisar as práticas que constituíram a Educação Infantil pública sob a genealogia de Foucault, que traz consigo dois objetos que são a proveniência e emergência. Partiu deste princípio a construção do último capítulo desta dissertação — A Genealogia da Educação Infantil Pública em Urubici: da Proveniência à Emergência.

Ao direcionar para a pesquisa a proveniência, buscou-se a marca sutil e frequentemente apagada pelo registro histórico da constituição da Educação Infantil. Buscando agitar o que se percebia imóvel, fragmentar o que se pensava estar unido, mostrando a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo, identificamos e expusemos através das análises o ponto de articulação dos corpos com a história.

Na emergência, buscamos discutir e analisar o processo de disciplinarização dos corpos, dentro das especificidades. A partir da análise dos dados, a emergência sendo o ponto de surgimento de um conceito, de um sentimento ou dos indivíduos, destacamos a arte pela qual buscou governar os corpos infantis. Ponto este que é sempre produzido num determinado estado de forças, do governante para o governado. Neste contexto, segundo Veiga-Neto (2011, p. 123), o “[...] governo é tomado no sentido de ‘corrigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc”. O autor ressalta que

[...] com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de governo e governo foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado. ‘poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas’.

Sendo assim, foi este caráter governamental que o Estado assumiu e que Foucault denominou como governamentalidade. Sob este olhar, a arte de governar os corpos, ao considerar a importância da compreensão da dinâmica das relações de poder através dos gestos, dos comportamentos, das classificações e dos exercícios de docilização — através da governamentalidade — sobre a gestão das



populações, como poder que se exerce sobre os corpos, tem como princípio a disciplina do mesmo ao torná-lo dócil.

Outro aspecto que evidenciamos na pesquisa, foi identificar que a constituição da Educação Infantil pública em Urubici mostra que a mesma não difere muito do restante do país. Muitas propostas foram implantadas para atender as crianças, destacando que inicialmente a política voltada à infância era assistencial e posteriormente, com um olhar educacional, a criança era vista como um indivíduo de direito.

Nesse sentido, cabe destacar que a Educação Infantil passa ao longo de sua trajetória por técnicas de governo. Primeiramente no meio social e religioso, e mais tarde amparada legalmente. Observamos a grande importância da Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens do Município de Urubici, que através do seu olhar para a infância buscou se dedicar na catequização das crianças e, em seguida, quando o Município apresentou uma proposta para atender as crianças, por não terem lugar adequado, cedeu o antigo seminário. Assim, foi o primeiro espaço como instituição atender na rede pública. E, por também a paróquia doou a madeira do antigo salão paroquial com a qual foram construídas duas instituições para atender as crianças.

Ao buscar refletir sobre o movimento de constituição e expansão da rede de Educação Infantil pública, as obras de Foucault sobre a genealogia nos possibilitaram o entendimento sobre as instituições austeras. Elas buscavam mostrar como a constituição dos saberes e as relações de poder existentes através de certo discurso sobre as práticas cotidianas institucionais fazia-se presentes na sociedade.

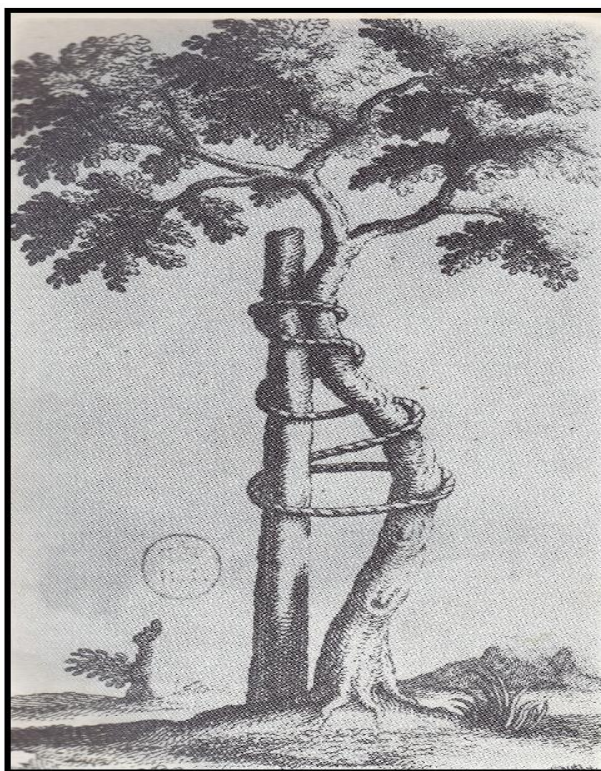
Para Foucault, as instituições escolares são o padrão de uma sociedade disciplinar, cujo dispositivo de poder principal é o panóptico.

As primeiras instituições de Educação Infantil do município começaram a ser criadas no final década de 1970, com a finalidade de prestar atendimento assistencial. Iniciando uma rede microfísica de poder sobre a infância, estas instituições, através do controle disciplinar sobre os corpos, tinham como discurso o amparo e o cuidado num período integral.

As práticas mais desenvolvidas nestas instituições, além do controle das atividades na sua divisão de tempo e na classificação dos indivíduos, eram vistas com um olhar minucioso da vigilância hierárquica, através do panóptico. O mesmo buscava desenvolver uma sanção normalizadora através de regras e normas específicas, para estas instituições, numa combinação ao buscar avaliar, classificar, recompensar e punir os corpos por meio da disciplina.

Como podemos observar, na figura abaixo, Foucault apresenta uma ilustração sobre a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo. Compara-as a uma árvore, que necessita ser escorada para que tenha uma postura reta. Nesse caso, direcionamos para a criança, pois a mesma necessita de disciplina e um controle sobre suas condutas para ser docilizada.

**FIGURA 24: A ORTOPEDIA OU A ARTE DE PREVENIR E CORRIGIR, NAS CRIANÇAS, AS DEFORMIDADES DO CORPO**



Fonte: Foucault (1996, p. 33)

Dessa forma, como pudemos analisar no Capítulo IV, as técnicas utilizadas para disciplinar os corpos infantis na constituição das práticas pedagógicas vêm ao encontro das discussões levantadas por Foucault, pois estamos todos emaranhados numa rede de micro-poderes. Ressaltamos que não nos cabe dizer se estas técnicas foram utilizadas de forma correta ou incorreta, mas refletir a partir das considerações de Foucault sobre esta complexidade constituída pelas relações de poderes existentes no meio social.

Em uma reflexão que Veiga-Neto (2011, p. 122) faz sobre o poder, ele traz uma referência de Foucault<sup>30</sup>, e o mesmo afirma que:

Assim, o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração.

Nessa perspectiva, podemos evidenciar que, mesmo os egressos estando submetidos a estas relações de poder num controle minucioso de seus corpos, relatam experiências positivas na Educação Infantil. Uns dos relatos mais destacados foram menções às datas comemorativas, de onde se pode dizer que através destes rituais e cerimônias os governantes tornaram estas práticas significativas.

Ressalto que foram muitas as análises, os debates e as leituras realizadas para concluir esta dissertação, mas parece-me que, ao finalizar esta pesquisa, tenho a impressão que falta dizer mais alguma coisa e até outros aspectos poderiam ter sido mais explorados. Mas precisamos concluí-la para que novas pesquisas a transcendam a partir do que já foi realizado. Não poderia deixar de refletir sobre a epígrafe que iniciou esta dissertação, um pensamento de Nietzsche, (2000) que tinha como título — “O Andarilho”.

---

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

Direciono a mesma para minhas vivências, pois “[...] Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe”. Conseqüentemente “[...] ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem”. Segundo o autor “Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso”.

Mesmo com as dificuldades encontradas na busca de teoria para fundamentar análises, quando o pesquisador se retira do meio social que antes frequentava para se isolar com seus livros e sistematizar suas leituras noites adentro; além das suas frustrações, ansiedade e o cansaço, “[...] quando surgir então para ele o sol matinal, ardente como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão e o dia será quase pior do que a noite”.

No entanto, tudo isso pode acontecer tanto para o andarilho, quanto para pesquisador, mas após um árduo trabalho “[...] virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes”.

E, de acordo com Nietzsche, se, mais tarde, “[...] no equilíbrio de sua alma matutina, em quieto passeio entre as árvores, das copas e das folhagens lhe cairão somente coisas boas e claras, presentes daqueles espíritos livres que estão em casa na montanha, na floresta, na solidão”. Como eles em seu modo ora meditativo e ora felizes são andarilhos e filósofos: “[...] Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: — eles buscam a filosofia da manhã”.

Enfim, esperamos que através desta pesquisa genealógica, possamos ter contribuído com a história da educação de Urubici especialmente sobre a

constituição das práticas pedagógicas na Educação Infantil do município, e conseqüentemente, com a história da Educação Infantil brasileira, ao dissertar e trazer a discussão sobre a importância social da infância e suas relações de poder e saber. Neste caso, dada a relevância da temática, espera-se que esta pesquisa provoque novos pesquisadores a aprofundarem ainda mais este estudo, como uma forma de ampliar o que foi produzido, indo além do período que foi analisado, bem como buscando novas investigações sobre a infância.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. **Da 'pedagogização' à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: UFPR, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96. *In:* Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, **Manual operacional para Comitês de ética em pesquisa.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível <http://www.uniplac.net/cep/> acesso em 14/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Volume I, II, III: Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. PREFÁCIO. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira(Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados 1999.

CHAVES, Ernani. **Foucault e psicanálise /** Ernani Chaves: apresentação de Benedito Nunes. – Rio de Janeiro : Forense – Universitária, 1988.

CRUZ, Milena Carvalho Bezerra Freire de Oliveira e CRUZ, Walter Firmo de Oliveira. **O PODER E O SUJEITO: notas sobre a teoria e o método de Michel Foucault.** Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/36/PDF%20para%20INTERNET\\_36/07\\_Milena%20Carvalho%20e%20Walter%20Firmo.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/36/PDF%20para%20INTERNET_36/07_Milena%20Carvalho%20e%20Walter%20Firmo.pdf). Acesso em: 27/08/2013.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista**. In DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar é Saber Questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 3ª Ed. — Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DREYFUS, H. L., & Rabinow, P. (1995). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** (V. P. Carrero, Trad.) (Coleção Campo Teórico). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1983)

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias** 3.ed- Curitiba: 2011.

\_\_\_\_\_. **Práticas Sociais e a reeducação do Menor: Construção de um arquivo**. Curitiba, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os Bas-fonds da Educação no Brasil Colonial**. Piracicaba, SP: UNIMEP. Tese de doutorado, 2001.

DUARTE Junior; João Francisco. **O que é Realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984 2ª. ed Estratégia, poder-saber / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. Coleção Ditos e Escritos IV – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 5ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, a Genealogia e a História**. In:\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. 5ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 p. 12-22.

\_\_\_\_\_. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino*. – São Paulo: Centro de Cultura Social. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os corpos Dóceis**. (125-152). In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. Introdução. (7-31). In: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

\_\_\_\_\_. 1926 – 1984. **A Verdade e as Formas Jurídicas** / Michel Foucault, (tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Proto de Abreu Novaes... et AL. J. – Rio de Janeiro: Nau Ed. 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 29ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 29ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo (Org.) **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Trad. de Ana Luzia X. de A. Borges. RJ. SP: Record, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**. SP: Cortez, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** / Moysés Kuhlmann Jr. – Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cernev. **Evolução da Infância no Brasil: Do Anonimato ao Consumismo**. Revista Eletrônica de Educação. Ano IV. No. 08, jan./jul. 2011.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. Projeto Casulo. Rio de Janeiro, 1977.

LE GOFF, Jacques. 1924 – **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] – 5ª Ed. - Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História Social da Infância no Brasil. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. *In: DEL PRIORE, Mary (Org).* **História das Crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

MOTT, Maria Lucia de Barros. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. **Revista história**. São Paulo, n. 120, jul. 1989. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00348309198900010006&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00348309198900010006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal** (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

ORWELL, George. **1984**. Disponível em: <http://portugues.free-ebooks.net/ebook/1984/pdf?dl&preview>. Acesso em 09/12/13

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis: Cidade Futura**, 2000.

PASSETTI, Edson. **Crianças Carentes e Políticas Públicas**. *In: DEL PRIORI, Mary (Org.)*. História das Crianças no Brasil. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.)*. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A Arte de Governar Crianças. A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSENBERG, Fúlvia. **A LBA o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. *In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.)*. **História Social da Infância no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROUSSO, Henry. ‘A memória não é mais o que era’. *In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta. (Coords.)*. **Usos e abusos de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 93-101.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SERRA CATARINENSE, 2013: [s.p.] Disponível em:  
<http://www.serracatarinense.com/urubici/> Acesso em 23/01/2013.

STRECK, Danilo R. **Pesquisar é Pronunciar o Mundo. UNISINOS. 2004.**  
Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/01\\_07\\_25\\_PESQUISAR\\_E\\_PRONUNCIAR\\_O\\_MUNDO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_07_25_PESQUISAR_E_PRONUNCIAR_O_MUNDO.pdf). Acesso em: 10 nov. 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar.** In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 184-205.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Biblioteca Digital UNICAMP.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em: 13 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Biblioteca Digital USP.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>> Acesso em: 14 ago. 2012

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DR&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

## REFERÊNCIAS DE FIGURAS

**FIGURA 01: MICHEL FOUCAULT** — Fonte: Veiga-Neto (2011)

**FIGURA 02: MUNICÍPIO DE URUBICI (SC)** — Disponível em: CULTURAMIX. *In:* <http://turismo.culturamix.com/atracoes-turisticas/urubici-sc>. Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 03 E 04: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE URUBICI** — Disponível em: <http://portaldeurubici.com.br/urubici/> — Disponível em: <https://maps.google.com/maps?safe=active&q=mapa+urubici&ie/>. Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 05: ESQUEMA DE POSTURA CORPORAL DA ESCOLA FRANCESA DE PORT- MAHON DO SÉCULO 19: TRIUNFO DA DISCIPLINA** — Fonte: Foucault (1996, p. 32)

**FIGURA 06: MÁQUINA A VAPOR PARA A RÁPIDA CORREÇÃO DAS MENINAS E DOS MENINOS** — Fonte: Foucault (1996, p.32)

**FIGURA 07: JESUÍTAS ENSINANDO CRIANÇAS A LER E ESCREVER** — Disponível em: <http://escravasdemaria.blogspot.com.br/2013/04/veradeiro-dialogo-interreligioso.html>. Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 08: AMA DE LEITE** — Disponível em: [http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/11/historia-da-infancia-e-da-educacao-no\\_29.html](http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/11/historia-da-infancia-e-da-educacao-no_29.html). Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 09: ESCRAVA** — Disponível em: <http://vamosfdehistoria.blogspot.com.br/>. Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 10: RODA DOS EXPOSTOS** — Disponível em: <http://comunidade.sol.pt/blogs/olindagil/archive/2011/07/06/ARODADOSEXPOSTOS-.aspx>. Acessado em 22/04/2013.

**FIGURA 11: CRECHE DOMICILIAR – 1986** — Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa – 22/05/2013

**FIGURA 12: INAUGURAÇÃO CRECHE SONHO DE GENTE – 1990** — Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa – 22/05/2013

**FIGURA 13: FESTA JULINA -1990** — Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa – 22/05/2013

**FIGURA 14: FESTA DE PÁSCOA – 1993** — Fonte: Acervo – C.E.I. Ana Rodrigues Corrêa – 22/05/2013

**FIGURA 15: ANTIGO SEMINÁRIO — O PRIMEIRO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA** — Fonte: Arquivo particular do pesquisador - 21/05/2013

**FIGURA 16: NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL** — Fonte: Acervo – C.E.I. Raio de Sol – 12/10/2013

**FIGURA 17: NÚCLEO CONSTRUÍDO COM A MADEIRA DO ANTIGO SALÃO PAROQUIAL** — Fonte: Arquivo particular do pesquisador - 21/05/2013

**FIGURA 18: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONANDO O NOME DA INSTITUIÇÃO “CIRANDINHA”** — Fonte: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan - 02/12/2012

**FIGURA 19: PLACA DE INAUGURAÇÃO CEBEM** — Fonte: Arquivo particular do pesquisador - 21/05/2013

**FIGURA 20: DIA DO ÍNDIO** — Fonte: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan - 02/12/2012

**FIGURA 21: ATIVIDADE DE FÉRIAS** — Fonte: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan - 02/12/2012

**FIGURA 22: DESFILE CÍVICO** — Fontes: Acervo Particular de Edna Albertina Borguezan - 02/12/2012

**FIGURA 23: CADEIRA DO PENSAMENTO** — Fonte: Passetti, 2000, p. 347

**FIGURA 24: A ORTOPEDIA OU A ARTE DE PREVENIR E CORRIGIR, NAS CRIANÇAS, AS DEFORMIDADES DO CORPO** — Fonte: Foucault (1996, p. 33)

## REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS

PAROQUIA NOSSA SENHORA MÃE DOS HOMENS. **Livro Tombo**. Nº 1 de 1945 a 1958 (200 P.). Município de Urubici - SC.

\_\_\_\_\_. **Livro Tombo**. Nº2 de 1943 a 1944 (200 P.). Município de Urubici - SC.

\_\_\_\_\_. **Livro Tombo**. Nº3 de 1959 a 2008 (100 P.). Município de Urubici - SC.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Livro Ata das Reuniões de Professores e Coordenadores da Rede de Educação Infantil Pública de Urubici**. (100 P.) de 1989 a 1996.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Município de Urubici. 2001.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA RODRIGUES CORRÊA. **Livro Ata**. Município de Urubici. 1990.

## **APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO — TCLE PARA A PARTICIPAÇÃO NAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS**

Prezado (a) Senhor (a) — O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa sobre a **“Genealogia das Práticas Pedagógicas e a Disciplinarização dos Corpos na Educação Infantil Pública de Urubici – SC”**

Sua colaboração neste estudo é MUITO IMPORTANTE, mas a decisão de participar é VOLUNTÁRIA, o que significa que o (a) senhor (a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como de desistir e de fazê-lo a qualquer momento.

Garantimos que será mantida a CONFIDENCIALIDADE das informações e o ANONIMATO de todos que participarem das entrevistas. Os riscos são mínimos quanto à sua participação, podendo gerar algum desconforto em dispor de algum tempo para responder a entrevista, e o BENEFÍCIO será o fornecimento de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões acerca do tema. Caso o participante disponibilize arquivos como fotos o seu nome será referenciado como fonte e a foto, impressa no relatório de pesquisa, bem como publicado em caso de aceite por editoras.

Ao final desta pesquisa, o (a) pesquisador (a) se comprometerá de apresentar os dados aos participantes da escola. Em caso de dúvida o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a professora Dra Carmen Lúcia Fornari Diez, pesquisadora responsável pela pesquisa, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação, na UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170 — Bloco do Centro de Ciências Jurídicas — CCJ (pisos térreo), ou pelo telefone (49) 3251-1143, ou pelo e-mail [mestradoeduca@gmail.com](mailto:mestradoeduca@gmail.com).

Eu, \_\_\_\_\_

\_ Declaro estar esclarecido (a) sobre os termos apresentados e consinto por minha livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Urubici, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## **APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE URUBICI**

### **1º PASSO: INTRODUÇÃO – MEMÓRIAS DA IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Nome: 2. Idade: 3. Aspectos relativos à formação: Graduação; Instituição; Ano de Formação; Pós-Graduação; Instituição; Ano de Formação e Outros: 4. Função que exerce na escola? 5. Quanto tempo de atuação na área?

### **2º PASSO: DESENVOLVIMENTO – MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA**

6. Com que idade começou a lecionar o ano e qual a primeira instituição de Educação Infantil?

7. Você lembra como ocorreu o processo de Criação e Expansão da Educação Infantil pública?

8. Na sua opinião, como era o ato de governar os corpos infantis e como eles respondiam sobre o comando dos professores?

9. Como era o ambiente físico, ou seja, os locais onde a Educação Infantil era oferecida (pátio, parquinho, biblioteca, refeitório, decorações das salas, material didático etc.)?

10. Como era o planejamento escolar? Havia um acompanhamento na elaboração e aplicação deste planejamento?

11. Como era a rotina das crianças na Educação Infantil, e as disciplinas ministradas?

12. Havia uma avaliação na Educação Infantil? Como era desenvolvida esta avaliação e quais critérios eram avaliados?

13. Quais eram as metodologias trabalhadas para a Educação Infantil?
14. Você poderia descrever se havia influências na prática pedagógica do ensino privado (Colégio Santa Clara, sendo que esta foi a primeira instituição no município a atender a Educação Infantil) para a criação da prática pedagógica na Educação Infantil pública?
15. Havia uma teorização que fundamentava e fundamenta sua prática pedagógica na Educação Infantil pública?
16. Como eram trabalhadas as datas comemorativas, quais eram as mais destacadas?
17. Quais eram os meios de registrar estas práticas?
18. No seu ponto de vista quais eram as facilidades e dificuldades encontradas para o exercício de sua função?
19. Poderia descrever como era o processo de disciplina na Educação Infantil. Como as crianças se comportavam e quais medidas disciplinares eram tomadas para as crianças que não respeitavam seus professores?
20. No seu ponto de vista qual era o perfil dos professores que lecionavam na Educação Infantil Pública?
21. Havia uma formação para os professores da Educação Infantil? Poderia descrever sobre como a mesma acontecia e quem eram estes formadores?
22. Poderia descrever quais foram às propostas pedagógicas desenvolvidas para a Educação Infantil bem como a construção do primeiro PPP (Projeto Político Pedagógico)?

### **3º PASSO: CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO**

23. Após ter respondido estas perguntas, reflita se houve uma diferença neste processo de ensino desde seu início até os tempos atuais? Poderia descrever?



24. Como você se sentiu recordando estes momentos de sua vida? Quais foram os momentos mais marcantes como docente da Educação Infantil?

25. Qual é sua opinião sobre esta pesquisa? A mesma terá relevância para o contexto no qual se insere?

## **APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DIRIGIDO AOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA**

### **1º PASSO: INTRODUÇÃO – MEMÓRIAS DE IDENTIDADE, PROFISSÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Nome: 2. Idade: 3. Aspectos relativos à formação: Escolaridade: Profissão atual:  
Se tiver graduação preencher os dados: Graduação: Instituição: Ano de Formação:  
Pós-Graduação: Instituição: Ano de Formação:

### **2º PASSO: DESENVOLVIMENTO – MEMÓRIAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA**

4. Com que idade ingressou na Educação Infantil?
5. Você lembra qual era o nome da primeira instituição que você frequentou?
6. Você se recorda como era o ambiente físico, ou seja, os locais onde a Educação Infantil era oferecida (pátio, parquinho, biblioteca, refeitório, decorações das salas, material didático etc.)?
7. Como os educadores agiam com as crianças nestes ambientes? E como as crianças respondiam os comandos dos educadores?
8. Como era a rotina das crianças na Educação Infantil?
9. Você se recorda como as crianças se comportavam e quais medidas disciplinares eram tomadas para as crianças que não respeitavam seus educadores?
10. O que os educadores mais trabalhavam na Educação Infantil? E quais eram as atividades realizadas nas datas comemorativas?
11. Você tem alguma lembrança “fotos, ou documentos” de quando frequentava a Educação Infantil?

### **3º PASSO: CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO**

12. Como você se sentiu recordando estes momentos de sua vida e quais foram os momentos mais marcantes na Educação Infantil?

## APÊNDICE D: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA — TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO

O projeto de pesquisa, intitulado: “**GENEALOGIA DAS PRÁTICAS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE URUBICI - SC**”, protocolado no CEP- UNIPLAC sob o número **083-13**, de responsabilidade da pesquisadora **CARMEN LUCIA FORNARI DIEZ**, foi avaliado e **APROVADO** junto ao plenário do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIPLAC, na reunião ordinária realizada em dezessete de julho do corrente ano, estando de acordo com as normas vigentes na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde, e em suas complementares (Resoluções 240/97, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00 do CNS/MS) que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos.

A pesquisadora responsável deverá apresentar relatório até 15/04/2014 a este CEP, informando os resultados finais/parciais do projeto, bem como informar a data de conclusão da pesquisa.

Lages, 17 de outubro de 2013.

Odila Maria Waldrich  
Coordenadora do CEP-UNIPLAC

APÊNDICE E: PLANEJAMENTO DE REUNIÃO “AULA” CEBEM CIRANDINHA E RAIOS DE SOL

PLANEJAMENTO DE REUNIÃO - MODALIDADE EXTRA

CEBEM: *Cirandinha Raios de Sol* GRUPO: *PROIPE* DATA: *05 de Setembro*

SITUAÇÃO PROBLEMA	CÓDIGO	OBJETIVOS	TEMPO PREVISTO	MATERIAL	AVALIAÇÃO
<p><i>Os dias passam mas o amor permanece para sempre</i></p>		<p>Que os membros a compreendam a amor na bondade de Deus para conosco.</p>	15 min	explicação - uma caderna - gravura	<p>Quais as atividades Problemas/Atividades que despertou interesse? <i>Todos</i></p> <p>1, 2, 3, 4</p>
		<p>Fazer com que conheçam a Deus a criação de suas maravilhas.</p>	15 min	- canto - gestos	<p>Por que? <i>Os membros gostaram de todas elas</i></p> <p>Qual despertou interesse?</p>
		<p>Incentivar os membros a agirem por suas histórias.</p>	15 min	- livro com gravuras - estória	<p>Por que?</p> <p>Qual a participação do grupo?</p>
		<p>Desenvolver a coesão dos grupos mistos.</p>	15 min	- crangas - folhas - cola para reparar.	<p>Justifique: <i>Os membros gostaram do canto, do estória, mas gostaram de outras atividades pois a sua participação pode ser considerada possível</i></p> <p>Obs. Justifique se o planejamento não foi executado, ou mencione fatos que mereçam destaque: <i>Um membro chegou às 20 min por isso eu o fiz voltar para casa</i></p>
<p>Atividade de rotina: <i>Sala, Oração, Chamada, Calendário, Bondades, Banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes, canto, merenda, ajudante</i></p>			15 min	- folha - pasta - escova - calibrado	<p>Monitor: <i>Paula</i></p> <p>Visto Coordenador: <i>20 membros</i></p>
<p>Ass. Monitor: <i>Paula</i></p>		<p>Ass. Coordenador: <i>[Assinatura]</i></p>			<p>In: / /</p>

**APÊNDICE F: QUADRO DAS CATEGORIAS E FONTE DO ESTADO DA ARTE**

<b>CATEGORIA: EDUCAÇÃO INFANTIL</b>				
<b>Ano</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tema</b>	<b>Instituição</b>	<b>Portal</b>
2009	ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana e RODRIGUES, Tatiane Cosentino	Infâncias em Educação Infantil;	UNICAMP	Scielo
2009	NUNES, Deise Gonçalves.	Educação infantil e mundo político;	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Scielo
2010	TATAGIBA, Ana Paula.	Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil;	Universidade Federal Fluminense (UFF).	Scielo
2009	A pesquisa de VIANNA, Claudia and FINCO, Daniela.	Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder;	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Scielo
2008	BUJES, Maria Isabel Edelweiss.	Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Scielo
2005	FARIA, Ana Lúcia Goulart de.	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	Scielo
2002	CERISARA, Ana Beatriz.	O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas;	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Scielo
2008	MELO, Debora Teixeira de.	Uma genealogia das políticas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920.	Universidade Estadual de Campinas	Unicamp

<b>CATEGORIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>				
<b>Ano</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tema</b>	<b>Instituição</b>	<b>Portal</b>
2009	TELES, Fabricia Pereira	Prática pedagógica na Educação Infantil: breve panorama histórico	Universidade Federal do Piauí/	Anped
2009	STEININGER, Isabela Jane	A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: Um estudo de caso sobre o que indicam as professoras	UFSC	Anped
2006	MORAES, Salete Campos de	Práticas pedagógicas em educação infantil – que história é essa?	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,	Anped

<b>CATEGORIA: GENEALOGIA</b>				
<b>Ano</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tema</b>	<b>Instituição</b>	<b>Portal</b>
2004	FAE, Rogério.	A genealogia em Foucault	PUC-RS	SciELO
2010	FAVACHO, André Marcio Picanço.	Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação	Universidade do Estado de Minas Gerais	SciELO
2009	LEMOS, Flavia Cristina Silveira <i>and</i> CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello.	A genealogia em Foucault: uma trajetória	Universidade Federal do Pará, Belém / Universidade do Estado de São Paulo	SciELO
2002	NARDI, Henrique Caetano.	A genealogia do indivíduo moderno e os suportes sociais da existência.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	SciELO
2008	Vieira, Priscila Piazzentini.	Pensar diferentemente a história: o olhar	Universidade Estadual de Campinas	Unicamp

		genealógico de Michel Foucault em Vigiar e Punir		
--	--	--	--	--

<b>CATEGORIA: DISCIPLINARIZAÇÃO</b>				
<b>Ano</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tema</b>	<b>Instituição</b>	<b>Portal</b>
(2010)	FARAH, Marisa Helena Silva.	O corpo na escola: mapeamentos necessários	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Scielo /Capes
(2010).	FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes <i>and</i> RAITZ, Tânia Regina.	As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas	Universidade do Vale do Itajaí (Univali).	Scielo
(2009)	BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus.	A constituição histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento	Universidade Estadual de Campinas.	Unicamp
	PEREIRA, Antonio Igo Barreto	As instituições educacionais e o disciplinamento dos corpos Na perspectiva foucaultiana	UFMT	Capes
2011	BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA Peri	Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas Instituições escolares	PUCPR	Capes

<b>CATEGORIA: GOVERNAMENTALIDADE</b>				
<b>Ano</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tema</b>	<b>Instituição</b>	<b>Portal</b>
(2010)	CANDIOTTO, Cesar.	“Ética e política em Michel Foucault”	Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCPR.	Scielo
(2005)	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos”	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Anped
(2008)	BUJES, Maria Isabel Edelweiss.	Artes de Governar a Infância: no Cruzamento Entre a Ética e a	ULBRA.	Anped



		Política		
2011	MENEZES, Leandro Alves Martins de	“Uma Análise da Trajetória das Artes de Governar no Pensamento de Michel Foucault”	UFG	Capes

