

# Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização

Children education:  
scenario of cartographies of desire and  
disciplinarization process

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO<sup>1</sup>

## Resumo

Educação Infantil, esse é o *espaçotempo* apresentado neste texto. Problematiza-se o movimento de crianças de três anos que o habitam, analisando cartografias do desejo e processos de disciplinarização de seus corpos e suas almas. Apresenta-se o resultado de alguns agenciamentos selecionados da pesquisa desenvolvida em escolas públicas de educação infantil do município de Cáceres-MT, entre os anos de 2011 e 2012, intitulada *Entre espaçotempos na educação infantil: cronos e áion/routine e ritmo*. Os interlocutores principais da pesquisa são Manoel de Barros, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Disciplinarização. Cartografia.

## Abstract

Children Education is the time-space presented in this text. The movement of three-year-old children that inhabit it has been problematized in the analysis of both cartographies of desire and the processes of disciplinarization of bodies and souls. The paper presents the result of some actions selected from the research *Between Time-Spaces in Children Education: chronos and áion/routine and rhythm*, which was conducted in public children education schools in Cáceres-MT in 2011 and 2012. The main interlocutors of this research are Manoel de Barros, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari.

**Keywords:** Children education. Disciplinarization. Cartography

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Concluiu estágio sanduíche na Universidade Complutense de Madrid, Espanha. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Suas pesquisas têm privilegiado a área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil, estudos culturais e educação, processo de subjetivação, criança ribeirinha, currículo e cotidiano. Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada. CEP: 78200-000, Cáceres-MT Tel.: (65) 3221-0505. E-mail: <maritzacmaldonado@gmail.com>.

A maior riqueza do homem  
 é a sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras que me aceitam como  
 sou - eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas um  
 sujeito que abre portas, que puxa válvulas,  
 que olha o relógio, que  
 compra pão às 6 horas da tarde,  
 que vai lá fora,  
 que aponta lápis,  
 que vê a uva etc. etc.  
 Perdoai  
 Mas eu preciso ser Outros.  
 Eu penso renovar o homem  
 usando borboletas.  
 Manoel de Barros (1996, p. 79)

O presente artigo apresenta alguns agenciamentos<sup>2</sup> selecionados da pesquisa no/do/com o cotidiano da Educação Infantil desenvolvida através do projeto intitulado *Entre espaçostempos na educação infantil: cronos e áion/rotina e ritmo*. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012 em escolas de Educação Infantil do município de Cáceres, com o objetivo de analisar o movimento dos corpos de crianças e problematizar a rotina enquanto orientação didática do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este texto traz alguns resultados dessa pesquisa, momento em que procuramos analisar o que chamamos de *cartografias do desejo*<sup>3</sup> de crianças de três anos de idade e o processo de disciplinamento dos corpos e das almas que se inicia cada vez mais cedo, limitando a cartografia do desejo, imanente àquelas vidas que habitam, movimentam e se constituem no *espaçotempo* de escolas de educação infantil.

---

2 Um agenciamento, para Deleuze e Guattari (1995, p. 17), “[...] é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”.

3 Tomamos de empréstimo o título do livro de Guattari e Rolnik (2005).

## Cartografias do desejo: crianças utilizando borboletas

Renovar o homem usando borboletas; ser outros... como?

Narrarei, a seguir, algumas cenas cotidianas de crianças de três anos que frequentam escolas de educação infantil:

Cena 1: Milena, na hora do brinquedo, sentou-se perto de mim, que estava a observar o movimento. Ela disse<sup>4</sup>: *eu sei uma história, é dos cinco patinhos*. Pegou umas tampinhas de garrafa e começou a cantar a música dos cinco patinhos que foram passear, da Xuxa. Eu perguntei: *prá onde eles foram?* E ela respondeu: *eles estão procurando a casa deles*. Pegou um banco de plástico que tinha uma divisão em relevo e disse: *os patinhos foram para a casa deles!* E eu perguntei: *onde é a casa deles?* *Ah, é aqui, ó*. Colocou cada uma das tampinhas em uma das divisões do banco e falou: *ele vai visitar os amigos dele, aqui, ó, ele saiu!* Ela ficou um tempo levando um amigo-patinho-tampinha para a casa do outro, sempre dois em cada casa, não ficando nenhum sem receber visita. Em seguida ela disse: *agora eles vão encontrar para brincar*. E eu, novamente perguntei: *vão brincar do que Milena?* E ela disse: *vão fazer um dinho* (em realidade, perguntei duas vezes mais, mas não entendi o que ela disse). Juntou todos os patinhos-tampinhas e saiu da sala. Na volta trouxe, além dos patinhos-tampinhas, um leãozinho de pelúcia e falou: *agora eles vão passear com a mamãe deles* (que era o leãozinho) *e depois vão dormir*. Perguntou-me: *o que você está fazendo?* Eu respondi: *estou escrevendo a história que você está contando*. Pegou uma almofada e colocou todos os patinhos-tampinhas e o leãozinho. Penso que a história tenha chegado ao fim. Em seguida, pegou um caderno e uma caneta e começou a escrever. Fez várias linhas e eu perguntei: *e agora, Milena, o que você está fazendo?* *To escrevendo uma história também, ó*. Mostrou.

Cena 2: Um dos dias de pesquisa coincidiu com a visita do vice-presidente do País a Cáceres e a cidade ganhou um movimento distinto para recebê-lo. A escola se localiza no caminho para o aeroporto. Viu-se, então, caminhões de bombeiro, tanques do quartel, carro de polícia passarem pela rua. As crianças queriam sair e as professoras tentavam segurar nas salas. Na sequência, passou um helicóptero, com um soldado na porta e sua grande

---

4 É válido notar que crianças de três anos, embora já tenham certo domínio da linguagem, manifestam formas de expressão que variam e são ritmadas de maneiras distintas entre si e em relação a nós, adultos. Assim, compreender a linguagem das crianças foi um primeiro exercício da pesquisa, que demandou muito tempo, espera, atenção, cuidado.

arma nas mãos... as crianças, ao ouvirem, não se contiveram! Saíram para o pátio e começaram a gritar: *vai cair, cuidado!* - *Ah, mas ele é soldado, forte, não cai. Nunca eu vi um soldado cair*, disse Guilherme. Foi puro encantamento!

Cena 3: Na hora do parque José estava transportando areia, em uma embalagem de amaciante grande, cortada ao meio. Pegava a areia de um lado do parque e a distribuía próximo ao degrau de concreto, do outro lado. Repetiu esse movimento várias vezes, quando o colega chegou e perguntou do que estava brincando. José disse: *to jogando veneno nas formigas, ué, não tá vendo?*

Cena 4: No parque, Gabi brincava sozinha. Viu algumas embalagens de plástico amontoadas no canto (eram oito) pegou umas tampinhas (eram quatro) de garrafa e colocou sobre as embalagens. Retirou dessas, colocou no chão e, novamente, as colocou sobre as embalagens, mas agora sobre as que ainda não tinha colocado antes. Repetiu esse movimento várias vezes (ela tem três anos). Em seguida, saiu pelo pátio e procurou mais quatro tampinhas de garrafa. Colocou tampinhas sobre todas as garrafas e vibrou: *olha tia, agora todos tem chapéu*. E continuou brincando.

As crianças que habitam escolas de educação infantil exploram o meio de maneira intensa e traçam os mapas correspondentes a esse percurso todos os dias. As crianças flanam. Segundo Deleuze (1997, p.73), “[...] os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica”. No meio onde o trajeto é percorrido estão as qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (DELEUZE, 1997). Os patinhos-tampinhas filhos do leãozinho, o inseticida de areia, o soldado que não cai do helicóptero porque é forte, o chapéu de tampinha são exemplos de trajetos percorridos cotidianamente pelas crianças, conduzidos por elas mesmas, que se confundem com elas e são, ao mesmo tempo, alterados a todo instante. Deleuze prossegue:

[...] o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. (DELEUZE, 1997, p. 73).

As crianças fazem rizoma com o seu mundo, aumentam seus territórios por desterritorializações constantes, criam linhas de fuga, alongam-nas, esticam até quebrar e, desse rompimento, criam novos rizomas. Em seus *trajetos* correm, caem, levantam, brigam, brincam, desenham, encantam e se encantam, cantam, contam, se constituem. Assim, o real e o imaginário passam a ser vistos como duas partes de uma mesma trajetória, duas faces que não param de se intercambiar. Segundo Deleuze (1997, p. 75), “[...] o imaginário é uma imagem virtual que se

cola ao objeto real, e inversamente, para constituir um cristal de inconsciente”. O mapa, entendido aqui como o cristal do inconsciente, se opõe ao decalque. O mapa *acontecimento-chapéu de tampinha* constitui o cristal de inconsciente das crianças que vão para a creche. O rizoma é mapa e não decalque. Se o mapa se opõe ao decalque é porque, segundo Deleuze e Guattari (1995), está inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...] ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

O mais importante no mapa, ou no rizoma, é que ele tem múltiplas entradas e saídas, assim como o desejo da criança que vai para a creche.

Como vimos nas narrativas acima, as crianças vivem em constante movimento, percorrendo trajetos dinâmicos que elas próprias constroem no cotidiano da educação infantil, constituindo seus mapas, seus territórios abertos a desterritorializações constantes, seus devires, seus rizomas. Vimos como o

[...] inconsciente [dessas crianças] já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é um inconsciente de comemoração, porém de mobilização, cujos objetos, mais do que permanecerem afundados na terra, levantam vôo. (DELEUZE, 1997, p. 75, grifo nosso).

Vimos as *intensidades e densidades* que preenchem o espaço em que vivem, seu meio e que, conseqüentemente, preenchem sua alma na medida em que esta é afetada a cada novo encontro. Segundo Deleuze (1997, p. 78), “[...] isso não quer dizer que um meio determine necessariamente a existência dos personagens, mas antes que estes se definem pelos trajetos que fazem na realidade ou em espírito, sem os quais não há devir”.

O contrário do mapa, do rizoma, é o decalque. O decalque volta sempre *ao mesmo*. A multiplicidade inexistente aí. Deleuze e Guattari (1995) relacionam o decalque à tarefa da psicanálise “[...] que achata cada desejo e enunciado sobre um eixo genético ou uma estrutura sobrecodificante e que produz ao infinito monótonos decalques dos estágios sobre este eixo ou dos constituintes nesta estrutura” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Os franceses relacionam essa análise à tarefa, também, da linguística. Podemos relacioná-la à educação infantil? Decalque ou mapa? Aonde chegar através da escola?

## Processo de disciplinarização: abrir portas, puxar válvulas, olhar o relógio...

A seguir apresento outras narrativas, de outros *espaçostempos* da pesquisa. Mapa ou decalque? Essas questões são fundamentais para compreender o processo de constituição da *alma* da criança de três anos que frequenta escolas de educação infantil.

Cena 1: A professora estava trabalhando com uma atividade fotocopiada onde as crianças deveriam completar a sequência do alfabeto em quadrados interligados, que formava uma cobra. Eu estava a observar o movimento, quando uma menina me perguntou: *tia, depois dessa letra (mostrou a letra E) vem qual?* Eu disse: *vem a letra F*. Ela, ultrapassando o limite do quadrado e apertando muito o lápis a ponto de perfurar a folha, fez o número cinco.

Cena 2: Todos os dias, após a acolhida, as crianças eram colocadas, todas, sentadas no chão, encostadas na parede, para acompanharem a professora que mostrava as letras do alfabeto, desenhadas em papel A4, com caras e bocas coloridas, penduradas em um *varal* na sala. Algumas crianças eram escolhidas para uma chamada oral, individual. Certo dia a professora disse: *Agora você sozinha, Luiza;* e ela começou: *A, E, I, O, U. Ah Luiza, hoje você errou, essas são só as vogais. Lembra, você sabe o alfabeto todo, é A, B, C...*, e Luiza acompanhou a professora.

Cena 3: A professora distribui a imagem de um elefante, fotocopiada, para as crianças pintarem e cobrirem o pontilhado com a escrita do nome do animal. Eliza pinta o seu elefante todo colorido, cada pedacinho de uma cor. A professora diz: *querida, você já viu elefante colorido? Ele é cinza, mas você pode pintar de marrom também, ou de verde escuro. Essas são as cores que mais se parecem com o elefante.* Eliza responde: *tia, eu nunca vi um elefante*, e Mariza, colega que estava na mesma mesa, entra na conversa: *Eu já vi tia, amanhã veio um lá no circo e ele era assim, meio sujo, mas o meu é cor-de-rosa, é mais bonito assim!*

Cena 4: Todos os dias, cenas de rotina se repetem em revezamento. Hora da acolhida, lanche, atividade (ou parque, ou pátio, ou vídeo), banho, jantar e despedida. Em uma dessas repetições, Miguel, na formação da fila do lanche, falou para a professora: *tia, vamos cantar borboletinha?* E a professora explicou, de forma atenciosa: *Não Miguel, agora é hora de ir para o refeitório em fila, então é para colocar as mãos nos ombros dos colegas e cantar piui-chá-chá-chá, tá.*

Falar desses afectos teve a intenção de falar de subjetividade. Aliás, teve o propósito de falar de modos de subjetivação, que diferem da ideia de subjetividade trazida pela tradição da filosofia ocidental, que promove uma dicotomia na relação

sujeito-objeto (sujeito-meio/sujeito-trajeto). Essa tradição, que traz a ideia de sujeito como algo do domínio de uma suposta natureza humana, foi preconizada por René Descartes (1596-1650). Nela,

[...] a mente é o *cogito*, pensamento autoconsciente, auto evidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico seguindo as regras da não-contradição e da implicação. (CAMBI, 1999, p. 302, grifo do autor).

O *Cogito* independe do mundo, dos seus afectos, das suas paixões, das suas emoções, dos seus encantos. A mente, seguindo Descartes, é entendida, no *sentido espiritualista*, contra a matéria-natureza, é conotada de interioridade e autotransparência. É entendida, também, no *sentido matemático*, ou seja, é organizada segundo um modelo analítico-geométrico. Assim, podemos dizer que o subjetivismo tem sua *origem* no cogito. É a racionalidade que passa a imperar. Aqui, a subjetividade permanece sempre inerte, não se alterando de acordo com os afetamentos do mundo, com as transformações e os atravessamentos históricos, sociais, políticos, econômicos. O indivíduo pensado a partir daí, segundo Albuquerque (1988, p. 50), “[...] seria o que é dotado de uma subjetividade substancial, isto é, existe uma substância no indivíduo, que seria uma espécie de núcleo, a sede da ação do sujeito, como o responsável pela ação de um ator determinado”.

## Como essa história se constituiu?

Para Bauman (1999, p. 48) “[...] o conceito de natureza, na sua acepção Moderna, opõe-se ao conceito de Humanidade pelo qual foi gerado. Representa o outro da Humanidade”. O limiar da Modernidade foi o momento em que os homens instituíram a ordenação do mundo como missão primeira do seu projeto. Um projeto que objetivava “[...] submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão” (BAUMAN (1999, p. 29). Assim, interessava ao projeto moderno transformar a realidade da população, inserindo-a nos limites da razão.

A autoridade da razão se torna suprema e fornece critérios para avaliar o *tipo* de população necessária ao pleno desenvolvimento do Estado Moderno. Um Estado, em vias de explosão demográfica, revolução industrial, sedento por pessoas aptas para lidar com a nova realidade, necessitava romper com a condição presente da população, que mantinha uma relação intrínseca com a natureza e percebia o mundo e a vida humana intimamente relacionados.

Em nome da suprema autoridade da razão – e representando as expectativas sociais dominantes – o Estado Moderno criou mecanismos para deslegitimar a condição *selvagem, inculta* da população, propiciando a segregação daqueles que persistissem em continuar nessas condições. Segundo Bauman (1999, p. 29), os critérios ditados pela razão “[...] dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas”. E, assim, o homem foi deixando, gradativamente, de se perceber regido pelas leis naturais e sobrenaturais, passando a dar importância maior ao tribunal da razão. Um *tribunal* constituído historicamente por intelectuais e políticos com o fito de instituir uma nova ordem que diferisse frontalmente daquela natural. Uma ordem artificial, projetada, planejada pela razão para atender aos interesses do sistema capitalista emergente. É a partir da instituição da razão que o homem se *humaniza*, diferindo dos demais animais, diferindo e se distanciando da *natureza natural*.

O exercício da razão desperta nos seres humanos o desejo de superação, levando-os a controlar, administrar e buscar que as coisas sejam supostamente melhores do que elas são. *Ser melhor* para a situação presente consistia em tornar-se cada vez mais produtivo. A natureza, deixada a seu *bel prazer*, não traria os resultados esperados, passou a significar um objeto passivo, à espera das intervenções dos seres humanos.

Natureza acabou por significar algo que deve ser subordinado à vontade e razão humanas – um objeto passivo da ação com um propósito, um objeto em si mesmo desprovido de propósito e portanto à espera de absorver o propósito injetado pelos senhores humanos. (BAUMAN, 1999, p. 48).

Numa indicação de apropriação eficaz da natureza, os homens deveriam encontrar-se longe de seu estado natural, selvagem. Assim, necessitavam ser adestrados para melhor compreender/exercer sua função junto ao emergente Estado Moderno. Para assegurar o adestramento, uma microfísica mecânica de poder entra em cena, para tirar os homens de seu estado de selvageria e torná-los produtivos.

Segundo Foucault (2000), durante a Época Clássica – que precedeu a Moderna – houve uma redescoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Porém, isso não significa dizer que o corpo estivesse, até então, à margem do poder, pois “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2000, p. 118). Até o século XVII, o poder soberano, unilateral, assimétrico, repressivo

e violento regia as populações. Apropriando-se dos corpos de seus súditos<sup>5</sup>, mediante repressão e violência, os soberanos traziam para si o direito de vida e de morte sobre eles, que os deixava viver ou os fazia morrer. Nesse tipo de sociedade – da qual a feudal é um bom exemplo – a relação de poder existente era regida pela violência exercida pelo soberano – mais forte, ativo – agindo sobre os corpos dos seus súditos – mais fracos, passivos. Estes últimos tinham sua força física sugada violentamente, submetendo-se, destruindo-se, fechando, assim, todas as possibilidades que seu corpo poderia oferecer.

No entanto, a partir do século XVII, uma redescoberta do corpo fez processar um deslocamento na forma de conceber o poder. O poder soberano, paulatinamente, se torna menos produtivo, menos eficiente, mais caro e, conseqüentemente, menos utilizado. Porém, o movimento da sociedade se torna cada vez mais intenso, necessitando de formas eficazes de controle. Nesse contexto, aquela população confusa e inútil de corpos e forças foi capturada por uma rede de relações de poder que foi se instituindo, se legitimando gradativamente, dando origem, também gradativamente, a uma nova época histórica, a uma nova sociedade, denominada por Foucault (2000) como sociedade disciplinar.

Veiga-Neto (1996) realiza uma analítica da disciplinaridade, afirmando que a disposição disciplinar se organiza em torno de dois eixos, o *cognitivo* – disciplina saber – e o *corporal* – disciplina corpo. Mostra que ambos funcionam como dispositivos que asseguram a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Segundo ele, o eixo cognitivo refere-se a “[...] cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57); e o eixo corporal “[...] inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57). Porém, é válido salientar que o referido autor faz essa divisão para “[...] estabelecer um campo argumentativo que [l]he permita demonstrar [...] que ambos são as duas faces de uma mesma moeda” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57). E, assim, diz que ambos estão subordinados um ao outro “[...] e operam no sentido de inserir todos os indivíduos nessa sociedade, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57).

Nesse sentido, podemos afirmar que os dois eixos, o cognitivo e o corporal, contribuíram, no limiar da modernidade, no sentido de tirar o homem de seu

---

5 Foucault, explicitando a teoria clássica da soberania diz que o fato do soberano ter direito de vida e de morte sobre seu súdito, transforma a morte em um fenômeno não natural, localizado no campo do poder político. Segundo ele, “[...] o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeitos da vontade soberana” (FOUCAULT, 1997, p. 286).

estado de selvageria. As disciplinas corpo e saber engendraram juntas o processo de fabricação do sujeito burguês. Um sujeito que deveria aumentar sua utilidade, bem como sua obediência no sistema produtivo emergente. Para isso, a disciplina “[aumentou] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuiu] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2000, p. 119, grifos nossos). Assim, “[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2000, p. 119). No entanto, esse processo não se deu por decreto, ou, como diz Foucault, não foi uma descoberta súbita. Inúmeros fatores contribuíram para a construção de técnicas que levassem à transformação da realidade selvagem dos seres humanos. Foram processos que atuaram ao nível do detalhe, investindo de poder os corpos daquela população até então tida como multidão confusa, inútil de corpos e forças.

A atuação dessas técnicas minuciosas, no corpo dos indivíduos, propiciou uma troca do eixo político da individuação. A partir da inserção daquela população, antes dominada pelo Soberano, na maquinaria disciplinar, os corpos humanos são instituídos de poderes que os tornam individualizados, diferenciados, dotados de marcas próprias. Assim, a individuação deixa de pertencer apenas ao soberano e se insere no corpo de todos os que se submetem ao poder disciplinar. Ou a todos os que pretendem se inserir na sociedade produtiva. Nesse sentido, o poder deixa de se centrar mais especialmente no soberano e passa às mãos de toda a população. E são as relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições que passam a produzir novas realidades. Segundo Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2000, p. 161, grifos do autor).

Quais dispositivos de poder são utilizados pelas disciplinas na produção desses novos sujeitos, desses indivíduos?

Imanente ao desenvolvimento/advento da economia capitalista, engendraram-se bases para o surgimento de uma modalidade específica de poder, tornando-o menos custoso, com maior possibilidade de disseminação e maior eficiência dos mecanismos de controle da população. Essas são três características

do Poder Disciplinar que foram instituídas, assegurando bases à ordenação das multiplicidades humanas. Para Foucault, “As disciplinas substituem o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’” (FOUCAULT, 2000, p. 180, grifos do autor).

Os dispositivos de poder que atuam no corpo dos indivíduos, tornando-os dóceis e produtivos, possibilitam uma redefinição do governo das condutas dos mesmos. Enquanto antes era o Soberano quem governava a conduta da população, a partir da constituição do poder disciplinar essa missão mudara de foco, sendo transferida não apenas para um conjunto cada vez mais ampliado de instituições, mas para o próprio sujeito – que passou a se governar e a querer governar a conduta do outro. Segundo Foucault (2000) é possível encontrar tais dispositivos de poder em funcionamento em diversos aparelhos ou instituições disciplinares, como, por exemplo, a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, entre outros. Esses dispositivos de poder agem no sentido de moldar indivíduos, tornando-os aptos a viver no mercado competitivo. São locais fechados que isolam os indivíduos, protegendo-os “[...] do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 76). O confinamento vivenciado nesses espaços, bem como a maquinaria que ali funciona propiciam a transformação dos indivíduos e passam a regulamentar todas as manifestações de sua vida. Mas como isso é possível?

Para responder a essa questão, recorro à análise de uma das formas de confinamento que permeia a vida dos indivíduos desde que passaram a ser considerados enquanto tal. Refiro-me à escola, uma instituição que, nos moldes de como a conhecemos na atualidade, emergiu no século XVIII e se encarregou de ocupar o tempo das crianças, bem como localizá-las em espaços justos e convenientes, com vistas a romper com a realidade *selvagem* que lhe era peculiar. Vale transcrever aqui um trecho do livro *Vigiar e Punir*, onde Foucault descreve qual a função dos confinamentos a que os corpos eram e continuam sendo submetidos:

[era] 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 úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 2000, p. 123, grifo nosso).

A escola – e também o exército, os hospitais, as prisões, etc. –, valendo-se de dispositivos disciplinares, utilizou-se das novas configurações do espaço e do tempo para atuar no corpo da população ali inserida, redistribuindo-a e reorganizando-a no espaço, bem como potencializando sua força de trabalho. Cada indivíduo passou a ocupar o seu devido e justo lugar no espaço, de acordo com suas características peculiares, fato que propiciou ao poder disciplinar uma vigilância contínua e funcional dos corpos, submetendo-os a sanções normalizadoras que controlam suas condutas no sentido de não deixar que se desviem daquelas tidas como normais, bem como a exames que passam a atuar ininterruptamente sobre os indivíduos, qualificando-os, classificando-os, punindo-os e tornando-os cada vez mais individualizados. Enfim, subjetivando-os como seres aptos a viver na nova sociedade marcada pela valorização do trabalho. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 91),

[...] o espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípio e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.

Esse ordenamento do *espaçotempo* escolar é perceptível no cotidiano da educação infantil? A rotina, que não permite que a borboletinha seja cantada na formação da fila, nos permite problematizar um pouco mais essa questão.

Aliada à organização do corpo, do espaço e do tempo, a disciplina passa a organizar também os saberes. Aqueles saberes locais e artesanais que regiam as populações foram sendo ordenados, reduzidos a áreas do conhecimento, às ciências, às disciplinas. Segundo Veiga-Neto (1998), a partir do século XVI, a disciplinaridade rompe com a função de apenas *organizar e veicular* saberes leigos, rígidos, estáveis e monótonos (*trivium* e *quadrivium*) – que atravessaram, de modo bastante estável, praticamente toda a Idade Média –, passando a funcionar “[...] como uma condição de possibilidade para que se estabelecesse a episteme clássica e, mais tarde, até mesmo a episteme moderna” (VEIGA-NETO, 1998, p. 108). As *novas* realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, precisavam ser percebidas, apreciadas, selecionadas e transmitidas, fato que fora possível pela dinâmica da disciplinaridade. As disciplinas passam a estruturar o mundo no pensamento humano, representando, no pensamento, a *ordem* do mundo. A “[...] ordem e a representação encontram na disciplinaridade o veículo de expressão mais eficiente e duradouro” (VEIGA-NETO, 1998, p. 106).

Com o declínio do pensamento cristão da Idade Média, quem toma o lugar de Deus é o conhecimento científico, o conhecimento verdadeiro, aos

quais os *homens* devem chegar. Para chegar a ele, existe um caminho a ser trilhado que é concebido como disciplinaridade.

Na ausência do rei/pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar do indivíduo para si mesmo e por si mesmo, de modo que cada um – conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades na trama social – se transforma em sujeito, porque é, ao mesmo tempo, objeto de si mesmo. (VEIGA-NETO, 1995, p. 38).

Veiga-Neto (1996) chama esse fenômeno, que se iniciou no século XVI e proliferou até os nossos dias, de virada disciplinar. Segundo ele, as disciplinas – enquanto saberes que se articulam – formam uma unidade de saber, ou a *Nova Ciência Moderna*. Nesse contexto, a ciência e a disciplinaridade modernas, fundidas, tiram de cena as coisas terrenas, difusas, mundanas, profanas e passam a compreender, explicar e dominar – sempre representando e ordenando – as coisas da natureza. Segundo Foucault (2000), a organização da multiplicidade do conhecimento, sua colocação na ordem, foi crucial para a subjetivação do sujeito burguês e contou com a redistribuição espacial dos conhecimentos para sua efetividade.

A constituição do discurso da ciência passa por um processo de seleção, organização e controle, processo esse que opera no sentido de inserir os indivíduos na sociedade moderna, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis (FOUCAULT, 2000). No dizer do próprio Foucault, as disciplinas funcionam como mecanismos de produção de *corpos dóceis*, facilmente governáveis, manipuláveis. E por isso as crianças de três anos precisam treinar o alfabeto, não o confundindo com números ou vogais.

Passando por esses mecanismos de individualização – novas configurações do saber e do poder – os seres humanos vão deixando de ser aquela multidão confusa, inútil ou perigosa (FOUCAULT, 2000), erva daninha a ser extirpada (BAUMAN, 1999), multiplicidades rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), transformando-se em subjetividades organizadas, racionais, produtivas, individuais, aptas para viver e agir dentro da emergente sociedade sadia, produtiva e ordeira.

O adestramento dos corpos e a organização dos saberes contribuíram significativamente para a consolidação do projeto de ordenamento do mundo, um dos grandes ideais da sociedade moderna. No entanto, a constituição de uma identidade fixa, imutável, do abrir a porta, olhar o relógio, convive com outras formas de ser, viver e estar na educação infantil. Precisamos nos atentar para essa realidade. Queremos constituir sujeitos disciplinados, que veem a uva, ou queremos outros, aqueles que se renovam utilizando borboletas?

## Referências

- ALBUQUERQUE, Guilhon. A especificidade de ação do psicólogo. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA 1 (CONPSIC), 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1988.
- BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Aula 11 (17 de março de 1976). In: \_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1082)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem das Disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRS, Porto Alegre, 1996.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

Recebimento em: 08/01/2013

Accepte em: 10/02/2013