

Curso RedeFor de Especialização em Sociologia para Professores de Sociologia

Módulo 4: Sociologia da Educação



Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários

Fabiana Jardim

Equipe Multidisciplinar

Coordenação Geral: Gil da Costa Marques

Coordenação de Produção: Leila Humes

Coordenação do Curso: Nome Completo do(a) Coordenador(a)

Gerente de Produção: Beatriz Borges Casaro

Autoria: Fabiana Jardim

Design Gráfico: Daniella Pecora, Leandro de Oliveira, Priscila Pesce Lopes de Oliveira e Rafael de Queiroz Oliveira

Ilustração: Alexandre Rocha, Aline Antunes, Benson Chin, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Costa, Lidia Yoshino, Mauricio Rheinlander Klein, Thiago Augusto M. dos Santos

Fotografias: [Thinkstock](#)

Design Instrucional: Carolina Costa Cavalcanti

Revisão de Texto: Nome Completo da revisora

Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários

1 O Nascimento da Escola

Um início de conversa

Integrando o módulo **Sociologia da Educação**, a disciplina *Sociologia da Experiência Escolar* procura trazer referências do campo da Sociologia para pensar a educação que se desenrola na escola. Como já explicitado no vídeo de apresentação do módulo 1 **experiência** assumirá ao longo da disciplina ao menos três acepções diferentes, de acordo com aquilo que estamos interessados em pensar.



Figura 1: O filósofo francês Michel Foucault. / Fonte: Cepa

Neste primeiro tema, **experiência** tem um sentido próximo ao uso que faz do termo. Em seus escritos do início dos anos 1980, Foucault algumas vezes se refere a seu próprio projeto filosófico como um esforço de investigação sobre os modos pelos quais os indivíduos são pensados e constituídos como sujeitos, a partir de determinados “focos de experiência” como a loucura, o crime ou a sexualidade. O autor toma, portanto, as experiências como eixos “[...] no qual se articulam, um sobre os outros: primeiro, formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p.4).

Por que começar a pensar a escola a partir dessa ideia? Em primeiro lugar, trata-se de um esforço em alguma medida estratégico: a instituição escolar se tornou parte tão integrante de nossas vidas que é vista como algo quase natural, o que por vezes consiste em um obstáculo ao pensamento. Quando começamos a falar sobre a escola, uma sensação de cansaço e saturação arrisca nos fazer desistir antes mesmo de começar, a despeito do reconhecimento geral da necessidade de falar e pensar sobre a escola. Nesse sentido, começar por uma perspectiva que tem como um de seus objetivos explícitos produzir estranhamento sobre o presente é uma maneira de tentar encontrar novos pontos onde ancorar o pensamento sobre a escola.

Uma segunda razão para começar a pensar a experiência escolar assim se deve ao olhar histórico que a referida perspectiva incita: para pensar como a **experiência escolar** na qual

estamos envolvidos se tornou possível, faz-se necessário pesquisar retrospectivamente a fim de, ao modo de Foucault, ensaiar uma **genealogia** da escola¹. Esse tema tem como objetivo, portanto, narrar a emergência da escola de outra forma, relacionando seu aparecimento menos a necessidades históricas ou às funções socioeconômicas que ocupa do que a transformações que ocorriam em outros âmbitos, como a família, a infância ou as tecnologias de governo. Pensar a escola, então, como efeito de saberes e poderes entrecruzados, como instituição enredada nas contradições e tensões modernas.



¹ Este conceito será trabalhado no tópico 1.



Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) quase que dispensa, atualmente, apresentações, tantas as repercussões de seu pensamento provocador sobre ciência, poder e sujeito. Foucault ocupou, entre 1971 e 1984, a cadeira de *História dos Sistemas de Pensamento*, no Collège de France – e o aumento recente e vertiginoso de sua circulação em variados campos disciplinares se deve, em grande medida, ao interesse despertado pela publicação de seus cursos. Nessa breve informação biográfica nos limitaremos, então, a chamar a atenção para a especificidade de sua compreensão do que seria a tarefa filosófica de uma história crítica do pensamento. Em suas próprias palavras:

[...] a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das 'veridicções', entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer forma, ela foi paga, seus efeitos no real e a maneira pela qual, ligando um certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constituiu, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível (FOUCAULT, 2004, p.235).

No cerne de seu projeto, portanto, está a intenção de conhecer as condições que tornaram o presente possível – um empreendimento de pensamento orientado pela possibilidade de crítica ao que somos.

TÓPICO 1: A maquinaria escolar²



² Título de artigo de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría, publicado na Revista *Teoria & Educação*, n.6, São Paulo, 1992, p.68-96.

Começemos, pois, o trabalho de pensar a escola . Neste primeiro tópico, a tarefa será a de identificar os processos de longa duração que se entrecruzam na emergência e na disseminação da instituição escolar como modelo privilegiado de educação.

Pois, como veremos nos próximos tópicos, quando as instituições escolares começaram a aparecer, em meados do século XVI e ligadas à religião e aos movimentos de Reforma e Contrarreforma, elas estavam ainda distantes desse modelo escolar que se generaliza ao final do século XIX: como bem descreve Philippe Ariès, em sua *História social da criança e da família*, havia pluralidade nos modos de transmissão de conhecimentos e de aprendizagem. As corporações de ofício, as escolas paroquiais em que conviviam crianças (após os dez anos) e adultos, a educação feminina, as universidades... vários eram os espaços em

que a aprendizagem podia acontecer, de maneira informal e, a despeito de se tratar de **sociedades estamentais**³, as classes podiam estar juntas em um mesmo espaço.



³ Nesse contexto da Europa, durante a Idade Média, sociedades estamentais são aquelas cuja estrutura social aparece altamente hierarquizada e pouco permeável à mobilidade social ou econômica; além disso, as relações sociais se baseiam principalmente na tradição e a situação de classe e o *status* de um indivíduo não se ligam somente a seu patrimônio e recursos econômicos o que, justamente, é um dos fatores da difícil mobilidade social. Ver Max Weber. *Estamentos e classes*. _____. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora UnB, 1991, p.199-206. Trad.: R. Barbosa e K. E. Barbosa.

Como passamos, então, dessa pluralidade e não formalidade às instituições escolares como modelo de transmissão de conhecimentos e heranças culturais? Como tornou-se legítimo ceder ao Estado ou, de todo modo, a uma instituição externa à família, a responsabilidade pela educação das crianças? Como, aliás, foi possível que a provisão de educação a todos passasse a ser vista como tarefa do Estado? Nos próximos tópicos vamos recolher elementos para começar a responder tais questões.

Um trabalho sociológico que, explicitamente, se propõe a traçar uma genealogia da escola moderna, tendo como objeto o caso específico da Espanha, é o dos sociólogos Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría, *Arqueologia da escola*. Publicado em 1991, o livro procura pensar as condições que tornaram possível a emergência da escola nacional na Espanha.

Os autores privilegiam cinco eixos de investigação, que se aproximam aos três tópicos que compõem este tema. Segundo Varela e Álvarez-Uría (1992), são cinco processos que concorrem para a institucionalização da instituição escolar:

Os autores privilegiam cinco eixos de investigação, que se aproximam aos três tópicos que compõem este tema. Segundo Varela e Álvarez-Uría (1992), são cinco processos que concorrem para a institucionalização da instituição escolar:

1. **A definição de um estatuto da infância**, isto é, a “invenção” da infância como período distinto da vida, com suas características e necessidades próprias. Trataremos desse processo no próximo tópico.
2. **A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças**. Embora relacionado ao processo anterior, nesse caso se trata de sublinhar o aparecimento de um espaço institucional, fechado, cuja racionalidade irá progressivamente impor a separação das crianças por idade e sua diferenciação conforme o desempenho escolar. Trataremos desse processo no tópico 4.
3. **O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos**. Trata-se aqui de pensar a emergência de novos saberes que terão a infância como objeto privilegiado de sua prática, tais como a Pedagogia e a Psiquiatria. Esse tema será tratado nos tópicos 2 e 4.
4. **A destruição de outros modos de educação**. Examinando esse processo, trata-se de verificar de que maneira se deu a legitimação do ensino formalizado na escola como modelo ideal de transmissão de conhecimentos, o que teve como fator e efeito a deslegitimação das outras formas de ensino e aprendizagem, que passam a ser vistas como insuficientes, inapropriadas etc. Como afirmam os autores:

[...] A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da ‘neutralidade’ e da ‘objetividade’ da ciência. (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p.86).

5. **A institucionalização propriamente dita da escola**, isto é, a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. Esse processo será analisado com mais vagar no tema 2.



Os alvos do trabalho de Varela e Álvarez-Uría são, sem dúvida, o lugar ocupado pela instituição escolar na reprodução social e as dificuldades envolvidas em problematizar a escola criticamente devido à trama de relações em que ela se encontra atualmente: como criticar a instituição em que se depositam tantos sonhos e esperanças de igualdade de oportunidades? Reconhecer seu papel de controle implica negar seu potencial humanizador? Como pensá-la de modo a não “jogar a criança com a água do banho”?

Os autores, analisando documentos e mergulhando na história dos cinco processos que, a seu ver, se entrecruzam no aparecimento da escola, mostram que parte das contradições que se tornam hoje mais visíveis estavam colocadas desde o início da disseminação dos colégios e do debate em torno da necessidade de o Estado ser o provedor da educação básica dos cidadãos. Como demonstra T. H. Marshall, autor do clássico texto sobre “Cidadania, classe e *status social*”⁴, o direito à educação é um dos primeiros direitos sociais a se afirmar, com uma dupla tarefa: garantir certa homogeneidade entre indivíduos que participam de uma mesma sociedade nacional, isto é, garantir a partilha de um grau mínimo de “civilização” e, ao mesmo tempo, responder às demandas de garantia de oportunidades iguais, ou seja, garantir a possibilidade de que todos os cidadãos possam participar da competição característica da sociedade de classes.



⁴ Voltaremos a este autor no tema 2.

Ex:

Veja-se, como exemplo, como tal ambiguidade entre civilização e oportunidade de realizar as potencialidades individuais se colocava já durante as discussões sobre a possibilidade e a validade de uma instrução pública, durante a constituição da República francesa. Em 1792, Condorcet envia um relatório ao Comitê de Instrução Pública, intitulado “Instrução pública e organização do ensino” em que afirma que é objetivo da educação pública.

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios para proverem suas necessidades, para conseguirem seu bem-estar, assegurar a cada um este bem-estar; torná-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a que tem direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da natureza; estabelecer entre os cidadãos uma capacidade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei – tal deve ser o primeiro objetivo duma instrução nacional, e sob este aspecto ela é para os Poderes Públicos um dever de justiça (citado *apud* LOPES, 2008, p.84).

No mesmo sentido de evidenciar o duplo projeto contido da escola pública, vale destacar que o “Relatório Talleyrand”, de 1791, que incluía um projeto de decreto legislando sobre a instrução pública já diferenciava qual educação deveria ser oferecida a quem:

Deve existir para todos os homens uma primeira instrução, comum a todos. Deve existir para um grande número uma instrução que procure dar um maior desenvolvimento às faculdades e **esclarecer cada aluno sobre a sua destinação particular**. Deve existir para um determinado número uma instrução especial e aprofundada, necessária às diversas profissões das quais a sociedade deve retirar grandes proveitos (*apud* LOPES, 2008, p.77, grifos nossos).

Uma genealogia da escola moderna explicita, assim, que há uma ambivalência resultante, em grande medida, dos dois projetos que coexistem e participam de sua institucionalização, entre os séculos XVIII e XIX: um iluminista e outro Liberal. O primeiro tendo como alvo o **homem novo** e sua formação e o segundo tendo como alvo o homem concreto necessário à sociedade industrial nascente; um voltado aos filhos da família burguesa e outro voltado aos filhos das classes populares; um voltado à manutenção de *status* e privilégios e outro respondendo às expectativas de mobilidade social ascendente...

Se o projeto é ambivalente desde o início, à medida que os Estados nacionais se desenvolvem, novas contradições irão atravessar a escola, principalmente com a vinculação entre nível de escolarização formal de uma população e potencial de crescimento e desenvolvimento de um Estado – à obrigação de realização de um direito social se somar à preocupação com a gestão global dos níveis de escolarização, dos fluxos educacionais, do controle de qualidade... São tantos os fatores e tantas as demandas propostas à escola que, para pensar essa experiência escolar na qual estamos enredados, é preciso desembalar os fios dos processos que a tornaram possível.

Ampliando o conhecimento

Dois filmes recentes, um sobre a educação no Brasil e o outro sobre o sistema educacional norte-americano, provocam a reflexão sobre os limites atuais da experiência escolar. São eles: *Pro dia nascer feliz* (direção de João Jardim. Brasil, 2006) e *Esperando pelo Super-Homem* (*Waiting for Superman*. Direção de Davis Guggenheim. EUA, 2010).

O livro de Alfredo Veiga-Neto, *Foucault & a Educação* (2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007) consiste em ótima introdução àqueles que desejam aprofundar as relações entre o pensamento foucaultiano e a educação.



Genealogia

Veja alguns trechos do verbete genealogia, de Judith Revel (2005):

“Desde a publicação de *As Palavras e as Coisas* (1966), Foucault qualifica seu projeto de arqueologia das ciências humanas mais como uma “genealogia nietzschiana” do que como uma obra estruturalista. Esse conceito é retomado e precisado, em 1971, em um texto sobre Nietzsche: a genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe ao ‘desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias’, que se opõe à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem, e que procura, ao contrário, a “singularidade dos acontecimentos fora de qualquer finalidade monótona?”. A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade.”

“O enfoque genealógico não é, no entanto, um simples empirismo, ‘nem tampouco um positivismo, no sentido habitual do termo’. Trata-se, de fato, de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro [...]. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata; as genealogias são mais exatamente anti-ciências. O método genealógico é, portanto, uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra “a ordem do discurso”; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas que a ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos: “ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos”. [...]

TÓPICO 2: O nascimento da infância

Ao propor realizar uma genealogia da escola, esse exercício de interrogar o passado para compreender como **essa** experiência escolar se tornou possível, primeiro vamos lidar com uma experiência diretamente ligada ao aparecimento da instituição escolar: a infância.

O já clássico trabalho de Philippe Ariès (2006), *História social da criança e da família*, nos traz muitos elementos para pensarmos as relações entre o que ele chama de aparecimento do **sentimento da infância** no interior da família e a demarcação das idades, no interior da instituição escolar.

Vale destacar que o trabalho de Ariès se orienta para a compreensão do lugar ocupado pela infância e a família nas “nossas” sociedades industriais. E o que são tais sociedades industriais? Sociedades modernas, urbanas, republicanas, organizadas em torno do assalariamento, igualitárias e, idealmente, permeáveis à mobilidade social – com todas as implicações que esses adjetivos têm para as relações entre homem e natureza, para o tipo de relação que estabelecem com o tempo e conhecimento, isso só para ficar nos eixos que dialogam diretamente com a experiência escolar que ora examinamos. Desnecessário sublinhar que tais sociedades, apesar de serem os espaços onde a norma a respeito da infância e da educação escolar será forjada, guardam importantes diferenças em relação à nossa experiência brasileira. Porém, partimos aqui do pressuposto de que é justamente por seu esforço em afirmar-se como processo necessário e geral que tais experiências operam e, nesse sentido, compreendê-las é também um dos passos necessários para examinar nossa própria história (o que será feito mais detalhadamente no tema 2).



Figura 2: A Infanta Margarita. Diego Velásquez. 1656.



Figura 3: Príncipe Balthasar Carlos como caçador. Diego Velásquez. 1635-36.

Philippe Ariès observa que meninos e meninas não tiveram sua infância inventada ao mesmo tempo: analisando as vestimentas, o autor verifica que cerca de dois séculos separam a percepção dos meninos como diferentes dos homens da percepção das meninas como diferentes das mulheres (ARIES, 2006: p.39 e seguintes).

Enquanto é na iconografia que Ariès encontra as fontes privilegiadas para a identificação dos tempos em que a infância foi sendo descoberta, isto é, pensada como tempo distinto em relação à vida adulta e que a criança foi se constituindo em indivíduo já desde seu nascimento, é ao examinar as transformações na instituição escolar ao longo de quatro séculos (do XV ao XVIII) que Ariès encontrará um esforço mais sistemático de demarcação entre infância e a vida adulta. Na segunda parte de seu livro, dedica-se a examinar, então [...] os aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 2006, p.107).

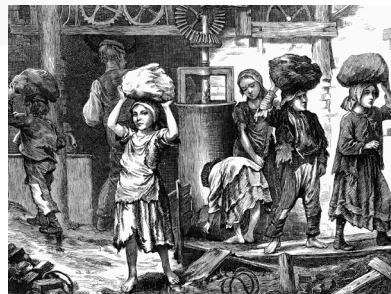
Ariès vai à história da educação para retirar dela os efeitos do saber pedagógico sobre a infância: a escola, o colégio como espaço institucional no qual a infância foi sendo progressivamente delimitada e diferenciada em classes de idade. Como observam Varela e Álvarez-Uría:

[...] Nos colégios jesuítas, por exemplo, não funcionava a separação por idades em princípio: a entrada podia se fazer desde os 6 até os 12 anos e era o nível de instrução, marcado sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores. Mas, pouco a pouco, graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de disciplina. (1992, p.72).

Outro aspecto bastante interessante no trabalho de Ariès é a observação de que a invenção da infância modifica os modos de socialização e transmissão de cultura, isto é, de educação. Se antes a aprendizagem se fazia quase naturalmente, na observação e na participação completa na vida adulta desde os primeiros anos do indivíduo, o reconhecimento da infância e a conseqüente “etapização” da passagem à vida adulta encontrará na instituição escolar um “abrigo”, isto é, a escola será eleita como espaço privilegiado para a **quarentena** à qual as crianças devem ser submetidas antes de estarem aptas à participação integral na sociedade.

Enclausuramento, então, das crianças nesse novo espaço educacional:

A escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, desclassificá-la enfim, e individualizá-la, situando-a em uma *no man's land* social onde é mais fácil manipulá-la, para seu próprio bem, e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p.87).



Tratando especialmente do lugar que a infância ocupa no desenvolvimento do saber pedagógico, Mariano Narodowski afirma que será apenas no final do século XVII e ao longo do século XVIII que a infância será pensada, de fato, como portadora de uma especificidade, em relação a outras espécies e à vida adulta. Mais do que isso, Narodowski

sugere que a infância já aparece nesse discurso vinculada à posição de aluno no espaço escolar, pois se trata de demarcá-la como momento em que a ação educativa deve intervir de modo a proteger a criança das consequências da falta de instrução e disciplina. O saber pedagógico, portanto, constrói a infância como momento de heteronomia e dependência em que a educação intervém para constituir o adulto autônomo e independente.

Analisando o pensamento pedagógico de Jean B. de La Salle, Narodowski apresenta a provocadora hipótese de que, além de ter a infância como objeto, a Pedagogia opera por meio da **infantilização**:

[...] a Pedagogia considera dependente e heterônoma a parcela da população sobre a qual cai sua análise e sua normatização, sem distinguir se se trata de crianças ou alunos. A infância, então, não somente é o ponto de partida da pedagogia – na medida em que representa seu objeto de estudo –, como também é seu ponto de chegada – na medida em que reconstrói discursivamente esse objeto. Ela infantiliza tudo aquilo que toca (1996, p.115).

Nascimento da infância nos sentimentos de seus pais e familiares; nascimento da infância no saber pedagógico; nascimento da infância como tempo privilegiado de investimentos de cuidado, na medicina e na higiene pública (cf. FOUCAULT, 1999): a infância, pelo lugar estratégico que ocupa em todo projeto de sociedade – seja ele religioso ou laico, de construção de identidade nacional ou de desenvolvimento – será peça-chave na institucionalização da escola.



Vale notar a vinculação da infância como tempo de aprendizagem, em que se está em condição subordinada, que se expressa no texto de Immanuel Kant, *Sobre a Pedagogia* (2.^a ed. Piracicaba; Ed. Unimep, 1999). Diz Kant: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo. [...] O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. [...]”, (p.11;15).

Ampliando o conhecimento

O artigo de Lóic Chalmel, “Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII”, traça um interessante panorama das concepções de infância representadas em pinturas e quadros de crianças, mas também analisa as imagens que, com o desenvolvimento da Pedagogia, passam a ser produzidas para as crianças.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a05.pdf>>, acesso em 11 de agosto de 2011.

Sobre a situação da infância contemporânea, vale a leitura do artigo de Julio Groppa Aquino. A infância sitiada. *Revista Educação*, São Paulo, v.125, p.70, 1 set. 2007. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/125/artigo234239-1.asp>>, acesso em 3 de abril de 2012.

TÓPICO 3: A nova família

A invenção da infância – vale notar, inicialmente apenas burguesa e masculina – implicou uma nova economia de afetos familiares. Como mostra Ariès, a emergência do sentimento de infância esteve relacionada aos maiores investimentos sobre cada novo membro da família: das crianças enterradas sem registro, apenas no século XVI é que se passou à criança enterrada com foto e mensagens de saudade, expressão do novo lugar que a criança ocupa no interior da família (ARIÈS, 2006: p.21 e ss.).

Mas a reorganização da família, ainda nesse contexto europeu, vincula-se também a outros processos. De um lado, liga-se ao efeito mais imediato da Revolução Francesa que, ao disseminar a desconfiança em relação aos interesses privados, disseminou também uma exigência de transparência e publicidade que terminou por contribuir para a distinção entre vida pública e privada⁵. Como afirma a autora:

[...] as relações entre o público e o privado estão no centro de toda a teoria política pós-revolucionária. A definição das relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o coletivo e o individual, passa a ser o principal problema. Enquanto o *laissez-faire*, o ideal da ‘mão invisível’, predomina num pensamento econômico estagnado, vivendo das glórias adquiridas no século XVIII, o pensamento político mostra uma preocupação em delimitar as fronteiras e organizar os ‘interesses privados’. O mais novo deles é, sem dúvida, a importância conferida à família como célula de base. O doméstico constitui uma instância reguladora fundamental e desempenha o papel do deus oculto. (PERROT, 2009, p.80).

No mesmo sentido, embora em prazo mais longo, a família será o ponto onde novos poderes normalizadores vão incidir: a constituição da família nuclear, a atribuição da mulher ao espaço doméstico, o exercício do controle sobre a sexualidade e, nas classes populares, a regulação do trabalho feminino e infantil e o esforço de moralização da família operária, de combate a suas habitações promíscuas... todas essas mudanças e campanhas são efeitos das novas práticas de normalização que têm a família como objeto.

Michel Foucault, na aula de 5 de março de 1975, que integra seu curso sobre *Os anormais*⁶, examina uma das três figuras que a seu ver estiveram mobilizadas na invenção do monstro banal e cotidiano do aparelho judiciário dos anos 1970 – e que, a despeito de banal e cotidiano, ainda aparecia como objeto de interesse para a psiquiatria⁷.



⁵ Cf. PERROT, Michelle. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada, 4: da revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.14-17. Trad.: D. Bottmann.



⁶ Trata-se de curso oferecido no Collège de France, onde Foucault ocupou a cátedra de “História dos Sistemas de Pensamento” de 1971 até 1984, ano de sua morte. Em tais cursos, os professores deveriam apresentar resultados de pesquisas em andamento, sempre inéditas e essa é uma das razões pelas quais a publicação dos cursos dados por Foucault desperta tanto interesse: nas aulas, é possível acompanhar os caminhos e os descaminhos de seu pensamento, com provocações que não chegaram a resultar em livros ou trabalhos mais sistematizados.

⁷ As três figuras que Foucault anuncia na terceira aula são: o monstro humano, o indivíduo incorrigível e a criança masturbadora. Ao longo do curso, porém, Foucault privilegia a análise da primeira e da última (ver FOUCAULT, 1999, p.69 e seguintes).

Na referida aula, se dedica a analisar a campanha antimasturbação, dirigida às crianças da família burguesa. Foucault afirma que

[...] Uma das condições para coagular a família conjugal foi tornar os pais responsáveis do corpo dos filhos, da vida e da morte dos filhos, e isso por intermédio de um autoerotismo que tinha sido tornado fabulosamente perigoso no e pelo discurso médico. (1999, p.337).

Sua análise procura evidenciar que a campanha que se empreende na França ao longo do século XVIII, contra a masturbação infantil, constitui ao mesmo tempo o corpo da criança como objeto de práticas de vigilância e funciona para retirar do entorno da família burguesa os elementos estranhos à família nuclear, agora vista como norma. Avós, tios, criados, babás... todas essas personagens que integravam o cotidiano familiar passarão a ser vistas com desconfiança, pois seriam elas a provocar na criança a curiosidade que a leva à masturbação e, por conseguinte, à doença e talvez até à morte (cf. FOUCAULT, 1999: p.309). A campanha funciona, portanto, para aumentar a responsabilidade dos pais sobre a vida de seus filhos.

Ao relacionar tão fortemente a masturbação infantil e toda uma série de patologias e ao transformar todo esse conjunto flutuante de pessoas, em torno da família, em suspeitos, o que a campanha faz é promover “[...] o questionamento dos pais e da relação entre pais e filhos no espaço familiar” (FOUCAULT, 1999: p.310). O corpo infantil de sexualidade permite a reorganização da família e sua investidura como instância de controle dessa dimensão da vida dos filhos. E, por meio da medicalização da família, esta é, ao mesmo tempo, apanhada numa nova rede de saber-poder, que vai tomar de volta o mesmo corpo da criança:

De sorte que, no momento em que se pede que as famílias assumam o próprio corpo dos filhos, no momento em que se pede que garantam a vida e a sobrevivência dos filhos, também se pede que elas abram mão desses mesmos filhos, abram mão da presença real deles, do poder que podem exercer sobre eles. [...] “Mantenham seus filhos bem vivos e bem fortes, corporalmente sadios, dóceis e aptos, para que possamos fazê-los passar por uma máquina que vocês não controlam, que será o sistema de educação, de instrução, de formação, do Estado”. Penso que nessa espécie de duplo pedido: “Cuidem de seus filhos” e “Abram mão mais tarde desses mesmos filhos”, o corpo sexual da criança serve, de certo modo, de moeda de troca. [...] No fundo, atribui-se aos pais essa tarefa infinita da posse e do controle de uma sexualidade infantil que, como quer que seja, lhes escapará. Mas, graças a essa tomada de posse do corpo sexual, os pais entregarão esse outro corpo da criança, que é seu corpo de desempenho ou de aptidão. (FOUCAULT, 1999, p.325-6).

A família burguesa, nuclear, com sua nova economia afetiva, será portanto a norma que permitirá colocar a criança e seu corpo no centro de uma troca entre família e Medicina; entre família e Estado. Nas classes populares, já então operárias, a sexualidade infantil ameaçada pelo adulto também será o ponto em que determinados conjuntos de saber-poder serão exercidos: a diferença é que este não será um poder médico, mas judiciário, policial, criminal.



Ampliando o conhecimento

Para uma discussão sobre as características desse processo de constituição da família no Brasil, ver Jurandir Freire Costa. *Ordem médica e norma familiar*. (3.^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989).

TÓPICO 4: A escola e o contexto disciplinar

Até agora, vimos que a instituição escolar encontra terreno fértil no entrecruzamento de diferentes processos que estavam em curso desde o início da era moderna: vimos que a educação escolar se legitima no contexto de mudanças da sociedade feudal para a industrial, na medida em que torna possível certificar o nível de conhecimentos de um indivíduo sem a chancela de uma corporação de ofícios; vimos que o nascimento da infância é efeito tanto da nova sensibilidade a essa etapa da vida quanto dos novos problemas práticos colocados pelo aumento da população que frequenta as escolas e colégios; vimos ainda que o saber pedagógico vai ter papel essencial na definição da infância como etapa de preparação para a vida adulta, durante a qual a dependência e a heteronomia são toleráveis e, finalmente, vimos o quanto a infância também será reivindicada como objeto do saber médico e psiquiátrico e suas consequências para a nova configuração da família vista como normal – constituída por um casal heterossexual e seus filhos, que devem ser poucos a fim de que seja possível vigiá-los e controlá-los, aumentando suas chances de sobrevivência.

Para concluir este tema, então, vamos nos referir brevemente ao contexto disciplinar, em que o corpo assume lugar central uma vez que será o alvo privilegiado de controle. Foucault destaca três novidades desse dispositivo, cujo objetivo é produzir **corpos dóceis**:

1. **A escala do controle**, atenta a todo e qualquer detalhe;
2. **O objeto do controle**, que deixa de ser a linguagem e passa a ser toda a organização interna dos movimentos, a relação entre os membros envolvidos no movimento etc. (Um exemplo claro seria a forma correta de sentar na carteira e escrever no caderno);
3. **A modalidade do controle**, ininterrupta e constante (FOUCAULT, 1987, p.126).

Analisando instituições como o exército, hospitais e escolas, Foucault sublinha toda a reflexão que faz com que tais espaços estejam completamente atravessados por uma racionalização da distribuição das pessoas conforme suas habilidades, aptidões e desempenhos: o constante exame a que os indivíduos estão submetidos se traduz em lugares ordenados, em que qualquer um que domine os códigos de classificação consegue compreender quem é aquele indivíduo que ocupa determinado lugar.

Bastante interessante no que se refere à educação escolar é a referência que Foucault faz ao esforço de organização das etapas e exercícios necessários para conduzir os indivíduos até o ponto desejado; sua observação é esclarecedora para a compreensão da formação dos **currículos**:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um



Figura 4: N. Andry. *Ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir nas crianças as deformidades no corpo*, 1749.

durante uma determinada fase, e que comportem exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo 'iniciático' da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. (FOUCAULT, 1987, p.144).

Norberto Dallabrida, comentando o trabalho de André Petitat, afirma que nos colégios que se institucionalizaram e se difundiram a partir do século XVI, no movimento da Reforma e da Contrarreforma, a reorganização do tempo ocupa papel central:

Os minutos e as horas passam a fragmentar o cotidiano escolar, de forma que o conhecimento escolar deve ser adequado a tempos limitados, ao contrário da Idade Média, quando o aprendizado nas Faculdades de Artes era flexível, de acordo com o ritmo individual do estudante. A marcação cronológica do tempo é o dispositivo que permite pensar a divisão dos horários, das classes e dos graus, bem como a ideia de progresso escolar e de classificação e premiação (DALLABRIDA, 2004, p.96).

A escola, como instituição atravessada por dispositivos disciplinares, participa, portanto, da produção de novos espaços e tempos: ela divide o tempo da vida, mas cotidianamente também reparte as horas e minutos, intensifica os usos do tempo, propõe exercícios, demarca os tempos **normais** para cada aprendizagem que define como necessária à conclusão de uma etapa e examina o desempenho dos alunos com relação a tudo isso. A escola, então, participa desses micropoderes e microssaberes que individualizam um aluno (nesse sentido, é bastante provocadora a observação de Foucault de que, numa instituição disciplinar, os **desviantes** sempre são mais individualizados que os **normais**, isto é, o louco, o desertor, o aluno-problema são sempre mais examinados, mais sujeitos a serem alvos de práticas discursivas e não-discursivas).

Ainda que o espaço seja curto para o desenvolvimento mais alongado da reflexão proposta por Foucault e suas consequências para a educação, é importante sublinhar que Foucault – que escreve este livro nos anos 1970 – procura desvendar uma espécie de mistério que consiste no momento em que o Estado, com suas manifestações democráticas e de reconhecimento de direitos sociais, parece indubitavelmente estruturado, capaz de garantir educação e proteção social a seus cidadãos, os indivíduos encontram-se sujeitos a formas de controle que limitam o pleno exercício dessa liberdade e dessa cidadania. Examinando o funcionamento do dispositivo disciplinar, Foucault – assim como farão outros teóricos da reprodução social, que veremos no tema 4 – evidencia as estratégias pouco visíveis que negam, cotidianamente e nas microrrelações, os ganhos de democracia e justiça e nos provoca a pensar quais aparentes **desvios** no cotidiano escolar poderiam ser melhor compreendidos sob a ótica da **resistência** – esse oxigênio necessário ao funcionamento de um poder produtivo, conforme sua grade de análise.



Ampliando o conhecimento

Para uma discussão dos ganhos metodológicos da reflexão sobre o poder proposta por Michel Foucault e, especialmente, sobre os dispositivos disciplinares e o corpo produzido, ver Saly da Silva Wellausen. Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e punir. *Revista Aulas*, n. 3, Campinas, dez. 2006/mar. 2007, p.1-23. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/26.pdf>>, acesso em 10 de junho de 2012.

Para uma interessante discussão sobre as ressonâncias contemporâneas do dispositivo disciplinar, vale a leitura do artigo de Julio Groppa Aquino. *Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente* <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>>, acesso em 7 jun. 2012.

Referências Bibliográficas

- ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. Trad.: Dora Flaksman.
- DALLABRIDA, Norberto. *Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras*. Florianópolis: Perspectiva, v.22, n.10, jan./jun. 2004, p.93-110.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003. Trad.: C. Antunes.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 5 de janeiro de 1983 (Primeira e segunda horas). In: _____. *O governo de si e dos outros*. Curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.3-39. Trad.: E. Brandão.
- _____. Foucault. In: _____. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, v.5, 2004 [1984], p.234-239.
- _____. *Os anormais*. Curso dado no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002. Trad.: E. Brandão.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. Trad.: L. M. P. Vassallo.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 2.^a ed., Piracicaba: Unimep, 1999).
- MARTINS, José de Souza. *Uma arqueologia da memória social: autobiografia de um moleque de fábrica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p.107-118. Trad.: A. Veiga-Neto.
- PERROT, Michelle. A família triunfante; funções da família; figuras e papéis. In: _____. (org.) *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.79-168. Trad.: D. Bottmann.
- PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. *Revista Pro-posições*, v.19, n.3 (57), Campinas, set./dez. 2008, p.83-104.
- REVEL, Judith. Genealogia. In: _____. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista : Teoria & Educação*, n.6, , São Paulo, 1992, p.68-96.