

OLHAR FOUCAULTIANO SOBRE A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS E CRECHES¹

FRANCISCA GENY LUSTOSA,

FRANCISCO DAS CHAGAS LOIOLA E

ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE²

Introdução

Nossa intenção é fazer breve leitura reflexiva a respeito das práticas disciplinadoras compartilhadas por aqueles(as) que freqüentam escolas e creches diariamente. Para tal intento, recorreremos tanto às pesquisas³ desenvolvidas em escolas públicas e creches comunitárias de Fortaleza e região metropolitana quanto aos estudos de Michel Foucault, especialmente aqueles que tratam das relações de poder e disciplina. Nesta perspectiva, este estudo é uma tentativa de analisar o modo como essas instituições organizam e administram o tempo, o espaço e as interações cotidianamente em seu interior.

As escolas e as creches, como espaços aos quais milhões de brasileiros freqüentam todos os dias, é parte integrante de um conjunto de instituições que vão introduzir novos elementos de controle sobre o corpo. Esses elementos, segundo Foucault, são: a escala (trabalhar o corpo detalhadamente, ter sobre ele uma coerção sem folga, mantê-lo no nível da mecânica), o objeto (preocupação com a economia, eficácia e organização interna dos movimentos, com ênfase no exercício) e a modalidade do controle (preocupação constante com os processos da atividade, com ênfase no tempo, no espaço e nos movimentos).

Como *locus* privilegiado para se realizar o ensino e a aprendizagem, podemos verificar nessas instituições a preocupação constante com o uso do tempo, do espaço e dos movimentos das pessoas em razão de um controle minucioso das operações do corpo, na expectativa de torná-lo obediente e útil (Foucault, 1987).

¹ Texto apresentado como atividade da disciplina Correntes Modernas da Filosofia das Ciências, coordenada pelo Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos, no semestre 2000.1.

² Mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará.

³ Pesquisas "Escola e Cultura: produção cultural, resistência e identidade" e "O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual" realizadas por professores e alunos bolsistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Destas pesquisas, este texto tanto apresenta algumas constatações como analisa alguns trechos de entrevistas e de relatos de observações.

O texto está organizado em duas partes distintas, nas quais procuramos apresentar ao leitor algumas conclusões construídas durante a participação nessas pesquisas, apresentadas há pouco, e reelaboradas à luz do olhar foucaultiano sobre as relações de poder instituídas nos múltiplos espaços sociais. A primeira parte trata destas relações partilhadas no ambiente escolar, ou seja, como a escola organiza e administra o tempo, o espaço e as interações dentro e fora da sala de aula; a segunda, tendo as creches comunitárias de Fortaleza como estudo, além de apresentar informações gerais sobre este estabelecimento de educação infantil⁴, aponta algumas situações identificadas como práticas de controle e disciplinamento dos sujeitos que nelas interagem.

Organização e administração do tempo, do espaço e das interações nas escolas

A instituição escolar emerge no século XVIII, juntamente com os presídios, os hospitais e outras instituições sociais, com novos elementos de controle sobre o corpo, especialmente com o uso das técnicas de modelação, manipulação e treinamento. Dentre esses elementos observáveis, podemos destacar o controle detalhado sobre o uso do tempo, do espaço e dos movimentos das pessoas como forma de adestrá-las e torná-las úteis (Foucault, idem).

No âmbito escolar, há espaços físicos distintos, onde as pessoas se encontram e nos quais o controle sobre os corpos se realiza reciprocamente: por exemplo, na medida em que o(a) docente ou o(a) diretor(a) da escola impõe limites aos(as) alunos(as) com base em regras previamente estabelecidas – ir ao banheiro somente nos intervalos das aulas, não se ausentar da sala antes do término da aula, não conversar com o colega durante a aula etc. – eles(as) também estão sujeitos(as) a estas e outras normas escolares, pois a finalidade última de todo e qualquer disciplinamento, segundo Foucault, é tornar os corpos produtivos, úteis. No bom emprego do corpo, afirma Foucault, nada deve ficar ocioso ou inútil. No entanto, para que esse comportamento desejado ocorra com sucesso, é necessário estabelecer hierarquias nas quais é possível classificar e qualificar as competências e aptidões a partir de recompensas e punições (Foucault, ibidem), como fica evidente no trecho de entrevista a seguir:

Às vezes eu digo “eu vou dar um prêmio a vocês” – eles se enganam é muito quando eu digo isso. Na hora da merenda, eu dou um picolé ou um pastel... Porque se a gente for pelo tempo deles, não tem condições não: vai o tempo todinho. Às

⁴ O mesmo não foi feito em relação à escola tendo em vista se tratar de uma instituição de ensino mais antiga, cuja oferta e o ingresso são legalmente obrigatórios, daí socialmente mais conhecida que a creche comunitária.

vezes eu digo “vamos ver quem é que copia mais rápido!... Na hora do recreio a gente compra uma merendinha”... Eles melhoraram muito. No início, eu sofri muito, mas agora já pegaram o meu ritmo (Escola C⁵, professora da 4^a série).

Neste sentido, podemos olhar para a escola sob dupla dimensão espacial: o espaço dentro e fora da sala de aula.

Espaço, tempo e interações dentro e fora da sala de aula

Com base nos resultados das pesquisas há pouco mencionadas, identificamos um conjunto de ações orientadoras do comportamento dos(as) discentes, entre as quais se destaca o uso das filas. Perfilados e organizados por série(sala), os (as) alunos (as) **rezam** no pátio da escola e, após uma **ordem**, seguem para as suas respectivas salas. Esse tempo na fila, segundo as docentes entrevistadas, é importante para que os(as) alunos(as) se habituem à normatividade da escola e futuramente transfiram esses hábitos para as suas vidas no convívio social (Souza et alii., 2000). Ou seja, quando o(a) aluno(a) precisar pegar uma fila (no banco, no cinema etc.), já conheça e obedeça a uma das regras do princípio de organização das pessoas. Para Foucault, a fila tem como objetivo o princípio da individualização. Esse princípio representa a posição na fila, o lugar ocupado em uma classificação na qual os corpos são individualizados por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular em uma rede de relações. Nesta perspectiva, “a disciplina é um tipo de organização do espaço, é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (Machado, 1992: XVII).

A escola, assim como outras instituições, imprime seu ritmo àqueles que a frequentam. A hora de chegar, de tomar lugar na fila, de rezar, de entrar na sala, de sair para o recreio, de ir para casa, são alguns dos exemplos da rotina escolar. Organizada em turnos letivos, essa rotina se traduz em um conjunto de intervalos regulares previstos, a partir dos quais são organizadas as múltiplas atividades a serem desenvolvidas ao longo dos dias letivos, atribuindo aos docentes maior ou menor responsabilidade (Souza et alii., 2000). Dentre as atividades que compõem esta rotina há aquelas que ocorrem fora da sala de aula(ou da escola) e envolvem a todos, como por exemplo, as comemorações (da Páscoa, das mães, do (a) professor (a) etc.), as gincanas, as feiras científicas, as campanhas (por exemplo, contra a dengue, pela paz) etc., todas sob o olhar e o acompanhamento físico de alguém que está no

⁵ Para preservar das identidades das três escolas participantes da pesquisa já mencionada, optamos por denominá-las Escola A, Escola B e Escola C. Ambas pertencem à rede pública de ensino municipal de Fortaleza, Maracanaú e Maranguape, respectivamente.

posto mais alto da hierarquia escolar⁶. Geralmente existe um lugar “mais apropriado”⁷ para se realizar esse tipo de atividade com vista a obter maior controle sobre a situação e torná-la mais produtiva (eficaz), onde toda a comunidade escolar possa ficar acomodada sem riscos de “dispersão”; se possível combiná-la com as atividades curriculares da sala de aula, o que vai exigir do(a) docente acompanhar e avaliar se aquela atividade dos(as) alunos(as) foi ou não produtiva.

A sala de aula, como local tradicionalmente privilegiado para o(a) docente gerir as atividades curriculares, tem se caracterizado como espaço de maior disciplinamento (controle), o qual é considerado como pré-requisito para o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Tendo como pressuposto este critério, ela pode ser percebida como território de relações de poder, geralmente tensas, em que o(a) professor(a) luta constantemente para manter este ambiente sob seu controle.

Os ritmos impressos aos(às) alunos(as) condicionados pelo planejamento anual, mensal e diário do trabalho do (a) professor (a) conduz, não raro, a uma adequação do espaço e dos corpos ao modo pelo qual se tenta conseguir maior produtividade nas atividades propostas em sala de aula. Ou seja, “o tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros, de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de força de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, idem, 158). Tal conclusão também pode ser extraída do seguinte trecho de entrevista:

No sistema convencional o tempo é bem maior. O professor tem tempo de planejar dentro do tempo e da necessidade da turma. Essa é a diferença. Às vezes, um conteúdo é lançado por um professor do ensino convencional e aquele conteúdo não fica dominado naquela tarde, nesse caso ele tem autonomia para no outro dia continuar reforçando aquele conteúdo. Do outro lado, vem o sistema de TV no qual você dá muito poucas ordens. Você tem que obedecer a um calendário feito por eles, onde são lançadas quatro aulas totalmente mal distribuídas, sendo que, muitas vezes, uma delas acaba sendo prejudicada (Escola A, professora da 8ª série).

⁶ Se atividade acontece no interior da sala de aula, quem ocupa o “posto” mais alto é o professor; quando acontece em outra dependência da escola e envolve mais de uma turma de alunos, tal “posto” é ocupado pela direção da escola quase sempre representada pelo(a) diretor (a).

⁷ Quando a atividade envolve apenas uma turma, ela é desenvolvida na sala de aula; quando envolve um número maior de pessoas, desenvolve-se no pátio ou na quadra de esportes da escola.

Com efeito, a organização dos(as) discentes, por exemplo, em fila, em círculo ou em grupos, vai depender do tipo de resultado que o (a) professor (a) quer conseguir com determinada atividade, seja para mantê-los sob seu olhar atento, seja para que a aprendizagem atenda as suas expectativas.

Gerir disciplinarmente a turma exige constante intervenção docente nas relações que se estabelecem entre os alunos e entre estes e o(a) professor(a): controlar, punir, incentivar, oferecer recompensas... Nessa medida, o trabalho docente revela seu caráter disciplinador e tende a reforçar uma leitura do exercício da docência como uma atividade em que o(a) professor(a) emerge como árbitro das relações/interações produzidas no espaço circunscrito da sala de aula. Para tanto, sempre que necessita, recorre às soluções construídas pela tradição pedagógica e ao seu “repertório de intervenções punitivas consideradas apropriadas para cada situação” (Souza et alii. 2000: 137), a fim de obter resultados, em sua compreensão, satisfatórios, com o trabalho que realiza.

Condicionado por horários letivos e programas curriculares pré-estabelecidos, o(a) docente se vê obrigado a realizar suas tarefas tendo em vista cuidar para que haja um aprendizado satisfatório dos(as) discentes combinado com o tempo e os conteúdos previstos para cada série do sistema de ensino. Nas escolas onde existe o sistema de telensino, por exemplo, os(as) professores(as) se preocupam em trabalhar com as turmas de 4ª série em um ritmo mais intenso, já que o(a) aluno(a) deve se adaptar, futuramente, àquele em que são realizadas as atividades no telensino.

Portanto, como espaço educativo, a escola ainda se constitui em um local de preparação para a vida social futura, onde as pessoas poderão se educar, ou seja, apreender as normas que regem a sociedade, pois

A sociedade está aí cheia de normas. Você vai para qualquer atividade e precisa obedecer, senão, o patrão vai mandar você embora. Existem as regras, existem as leis. São coisas que têm que ser respeitadas, embora existam algumas falhas. Pelo menos essas coisinhas simples a gente tem que colocar na cabeça deles, coisas que têm que ser respeitadas (Escola A, entrevista com a professora da 4ª série).

Creche Comunitária

Creche comunitária é uma instituição de atendimento em educação infantil administrado por uma associação comunitária. Esta associação mantém convênio com órgãos governamentais ou não governamentais. No caso de Fortaleza, contrariando o prescrito na LDB, o termo **creche** não está restrito à faixa etária de 0 a 3 anos. As creches comunitárias de nossa cidade recebem crianças de 0 a 6 anos e, algumas vezes, até com 7 e 8 anos.

O alto índice de desemprego, um dos primeiros indícios da crise mundial e brasileira que resulta na diminuição de recursos para as políticas públicas, contribui sobremaneira para a diminuição das contribuições sociais, das quais se originam os recursos para a educação. Neste cenário, os estratos da sociedade, aqueles de menor renda, portanto mais necessitados de políticas públicas, são os primeiros e os principais afetados pela escassez de sua oferta.

Não é à toa que em Fortaleza o maior contingente de crianças atendidas em educação infantil esteja em creches comunitárias. Sintomaticamente, todas essas creches estão vinculadas à esfera assistencial, tanto na rede estadual quanto municipal, e não à educacional como determina a lei. Mais curioso ainda é que a clientela atendida por essas unidades seja pertencente à parcela da população mais pobre de Fortaleza.

Contudo, essas creches têm se constituído em poderosa aliada para tais famílias: além de proporcionar proteção e cuidados mínimos em jornada de tempo integral, estão localizadas tanto nos bairros periféricos como nos núcleos favelados enquadrados em bairros valorizados da Cidade.

O fato de as creches comunitárias (instituições de cunho privado⁸, nas condições precárias em que funcionam) constituírem, na Cidade, a oportunidade de atendimento em educação infantil a que a maior parte da população mais pobre tem acesso, não deve ser desconsiderado da análise que esse texto se propõe fazer.

A creche comunitária é o lugar onde a criança (e também o adulto educador) passa a maior parte do seu dia, em média, dez horas diárias, chegando, geralmente às sete horas da manhã e saindo às 17. Desta forma, pode-se dizer que é nela, especialmente, que essa criança incorpora concepções de mundo, constrói e amplia conhecimentos e vai se constituindo a si mesma como sujeito. Por meio essencialmente da rotina estabelecida pela creche em seu cotidiano, a criança vai aprendendo muito sobre como se adaptar ao mundo, via modelos que lhe são apresentados.

Desde a mais tenra idade, em especial na creche, o corpo da criança está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem proibições, limitações. A idéia de corpo útil, corpo inteligente, já está presente no cotidiano da creche, através das atividades estabelecidas pela rotina. A divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante, as atividades são cercadas o mais possível por ordens às quais a criança tem que responder imediatamente. Um exemplo disso é a hora do repouso. Ele é involuntário, a criança é forçada a dormir querendo ou não. Se isso demora a acontecer, causa irritação nas professoras, como se pode constatar no seguinte relato de observação: *Olha esse menino velho, parece que tem pulga no colchão! Vai dormir no chão agora....*

⁸ De acordo com o Artigo 20 da LDB, as creches comunitárias constituem-se como instituições privadas. No entanto, no Ceará, a manutenção dessas creches é feita com recursos públicos.

O cotidiano da creche

A fim de organizar e ocupar o tempo durante o qual a criança permanece na creche, é estabelecida uma rotina. Geralmente ela consta das seguintes atividades: chegada, lanche, atividade pedagógica, banho, almoço, sono, lanche, banho, jantar e saída. O desenvolvimento dessas atividades quase sempre é marcado pela rigidez, esperas e pouco prazer para todos aqueles que ali passam o dia.

Rigidez porque existe hora “certa” para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo: comer, ir ao banheiro, dormir, acordar, beber água, tomar banho etc. Neste sentido, o ritmo de cada criança é desconsiderado. As crianças acabam tendo que se adaptar às normas da creche, que parece não terem sido pensadas em função das necessidades desses sujeitos. Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora etc. A exemplo disso, vejamos o seguinte relato de observação:

ao chegar na creche, as crianças ficam em suas salas ou salas, trocam de roupa e ficam esperando a primeira refeição do dia. Durante esse tempo, que dura entre trinta a sessenta minutos, estas crianças não fazem nenhuma atividade específica proposta pelas professoras. Algumas, espontaneamente, brincam entre si. Outras ficam sentadas nas cadeiras ou no chão sem nada fazer.⁹

A excessiva rigidez da rotina situa a criança numa posição passiva, normalizando suas investigações sobre o mundo, sua espontaneidade, interesse e curiosidade natural. A inadequação das exigências posturais impostas por essa rotina, que exigem das crianças que fiquem sentadas, paradas, atentas, esperando, é incoerente com o estágio de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso vai de encontro ao que as pesquisas mais recentes nessa área têm demonstrado.

A literatura que trata do desenvolvimento da criança na idade e 0 a 6 anos (Piaget, 1995; Vygotsky, 1994; Wallon apud Galvão 1999; dentre outros) traz informações que não correspondem ao que é observado no cotidiano das creches.

Segundo Pikunas (1979), o final da primeira infância – por volta dos dois ou três anos de idade – é marcado por individualização de respostas, sentimentos e atitudes. À proporção que as emoções de autocompetência e auto-estima vão surgindo, a iniciativa própria aumenta e, com isso, cresce a resistência da criança ao controle e às sugestões das outras pessoas (pais, professores etc.). ‘Não!’ e ‘Não quero!’ são expressões freqüentes da criança com dois ou três anos.

⁹ Para maiores detalhes, ver relatório parcial da pesquisa sobre creche já mencionada neste texto.

De modo geral, nessa fase, a criança freqüentemente se opõe a qualquer ordem, convite ou sugestão; opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu, buscando confrontar e afirmar sua independência, constituindo sua personalidade (Galvão, 1999).

Todas essas características, bem como o egocentrismo com todas as suas formas de expressão, típico da faixa etária de zero a seis anos, parece algo pouco visível nas crianças das creches. À primeira vista, elas parecem se adequar sem muitos problemas à rigidez imposta pela sua rotina.

Mesmo nos momentos em que não há nenhuma atividade proposta pelas professoras e as crianças têm que ficar muito tempo esperando, sentadas, sem brinquedo¹⁰ e sem **autorização** para se levantar, correr, movimentar-se pela sala, ambas parecem não se incomodar com isso. É fato que algumas crianças chegam a mexer com as outras, beliscar, subir nas mesas, mas a maioria consegue atender, pelo menos aparentemente, ao insistente **pedido** das professoras de que fiquem quietos para esperar o almoço, o banho, o lanche, que a mãe venha pegá-la...

Por que, mesmo na idade de 3 a 4 anos, no famoso “período da resistência” (Piaget, 1995:40), ou mesmo quando a criança não consegue cooperar com os outros pela dificuldade enorme que tem em distinguir o seu ponto de vista do de outros, elas obedecem à professora?

Por que isso acontece? Que mecanismos são desenvolvidos no interior da creche para conseguir que crianças nessa faixa de idade se tornem “dóceis”¹¹ ao ponto de, tão cedo, ter seus instintos e seus desejos tão disciplinados? Buscaremos analisar essas questões, observando como se tem dado a administração do tempo, espaço e interações dentro dessa instituição educativa¹².

Organização e administração do tempo, do espaço e das interações na creche

O tempo na creche é subdividido em dois períodos distintos, ocupados também de formas diferentes. O primeiro período começa quando a criança entra na sala, no início da manhã, e vai até o momento do sono, logo após o

¹⁰ A ausência de brinquedos nessas creches é quase total. As que têm brinquedo, a maioria, o têm em quantidade insuficiente e de difícil acesso para as crianças.

¹¹ Para Foucault (1987:198), as instituições como hospitais, presídios, escolas, dentre outras, desenvolvem um papel disciplinador dos corpos, numa tentativa de torná-los dóceis e úteis.

¹² Quando se evidenciam situações nas quais as reações das crianças das creches comunitárias não correspondem àquelas descritas por autores diversos em relação às características dessa faixa etária, temos que considerar também a origem e a classe social a que esse público pertence.

almoço. Nesse primeiro período acontecem a troca de roupa, o “desjejum”¹³, atividades pedagógicas, banho e almoço. Todas essas atividades são intercaladas por longos períodos de espera.

Neste período as professoras desenvolvem as atividades ditas pedagógicas¹⁴. Elas acreditam ser este o melhor momento para tal. A justificativa para isso é o fato desse período ser cronologicamente mais extenso (em média quatro horas), daí qualitativamente mais bem aproveitado.

O segundo período, vespertino, de menor duração cronológica (em média duas horas e trinta minutos), inicia-se quando o tempo determinado para o sono acaba. Esse momento confunde-se com o tempo de espera para a saída, é quase análogo a um ritual a ser seguido em preparação para a ida para casa. Todas as atividades que o preenchem tem como fim o encerramento do dia.

Esse período é basicamente ocupado pelo banho, após o sono, última refeição e hora de ir embora. O que o marca profundamente, mais ainda que no primeiro período, é a ausência, entre a realização de uma atividade e outra, de algo proposto para as crianças fazerem.

Essa rotina diária é estruturada de maneira tal, que desconsidera as características individuais das crianças, pois todas são obrigadas a fazer as mesmas atividades no mesmo momento e gastando o mesmo espaço de tempo. As crianças que levam mais tempo para terminar a sua refeição, por exemplo, têm seus pratos e copos recolhidos pela servente antes de concluí-la, mesmo sem ter manifestado a vontade de parar de comer.

Um dos fatores que parece estar implicado na organização desta rotina é a concepção de infância que supõe um padrão médio, único de comportamento infantil. Especialmente as crianças pobres (“carentes”, “deficientes”, “negras”, “inferiores”), na medida em que não correspondem a esse padrão, “precisam” de determinados atributos, atitudes e conteúdos que a escola/creche deverá desde cedo inculcar, aumentando as habilidades e a sujeição do seu corpo numa relação que o faz tanto mais obediente quanto útil (Foucault, 1987). Torna-se, com efeito, o objetivo último dessa rotina, ser instrumental para habituar as crianças à normatividade da creche, capacitando-as para a sua vida futura na escola e na sociedade em geral.

A concepção das professoras sobre a função social da creche desempenha relevante papel nesse cenário e na produção de saberes. Essa produção de saberes parece ter como fundamento uma natureza de criança, originariamente, corrompida, ser imperfeito e incompleto que necessita da moralização e da educação feita pelo adulto. Neste sentido, a tarefa da escola/creche passa a ser inculcar nesse indivíduo hábitos, valores e atitudes, disciplinando-o da forma mais absoluta possível.

¹³ Corresponde a primeira refeição servida pela creche às crianças. Tem esse nome porque o pessoal da creche acredita que as crianças não se alimentam antes de sair de casa.

¹⁴ Essas atividades traduzem-se em “tarefinhas” de caráter escolar como recortar, colar, copiar, desenhar, pintar desenhos feitos pelas professoras

Considerações Finais

É no final do século XVII que a escolaridade se torna relativamente longa, na qual a criança deve desde cedo ingressar num sistema de ensino. Este, suporte institucional, reforça e reconduz todo um conjunto de práticas que define de que modo o saber é produzido, aplicado, valorizado, distribuído, repartido e atribuído em uma sociedade (Foucault, 1996).

Essa idéia de escolarizar a população se impõe para responder às exigências de conjuntura de uma sociedade industrial, capitalista, dentre elas, a expansão demográfica e o crescimento do aparelho de produção. Nesse sentido, a disciplina realiza a dominação política do corpo no intuito de atender a necessidade de sua utilização racional, intensa e máxima. Porém, para que esse corpo se torne força de trabalho, ele precisa da atuação do poder disciplinar (Machado, 1979).

Esse poder disciplinar traduz-se nas múltiplas ações e relações estabelecidas no interior das escolas e das creches, por exemplo. Para tanto, ele se utiliza de dispositivos que pretendem formar e transformar o indivíduo, fazendo uso do controle do tempo, do espaço e das interações.

Nessa perspectiva é que, na sociedade moderna, sociedade da escolarização, a criança e o jovem passam a ser alguém que precisa ser cuidado e preparado, constantemente, para uma atuação futura. "As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência" (Ariès, 1978:191). Ou seja, a dependência social desses sujeitos é transformada em dependência natural.

Com isso, especialmente o espaço escolar, emerge como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, sob o olhar cuidadoso do (a) professor (a)

Numa relação de fiscalização definida e regulada, está inserida [a disciplina] na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência (Foucault, 1987:158).

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Dora Flaksman. 2 ed. Guanabara, 1978.
- ANDRADE, Rosimeire C. & PEREIRA, Viviane. "Mãe, vou pra creche": o cotidiano das creches comunitárias de Fortaleza. Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa da Faculdade de Educação-UFC, 1999 (mimeo).
- CRUZ, Sílvia H. V. et alii. Relatório preliminar da Pesquisa **O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza**: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FACED/ UFC, 1998.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Vozes, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 6 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1979.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. In: **Idéias**: São Paulo, 7/7, FDE, 1988.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano**. Trad. Auripebo Benance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SOUSA, F. C. Loiola; SANTOS, Elzanir; THERRIEN, Jacques. **A racionalidade do agir docente na gestão das atividades curriculares do quarto ciclo do ensino fundamental no sistema de telensino**. Trabalho apresentado no XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 16 a 18 de junho de 1999, UFBA, Salvador-BA.
- SOUZA, A. et alii. Gestão disciplinar da sala de aula: tempo, espaço e interação. In: THERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. et alii. **Artesãos de um outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.
- THERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. et alii. Relatório preliminar da Pesquisa Escola e Cultura: produção cultural, resistência e identidade. Fortaleza: FAGED/ UFC, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.