

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**NA GRADE DO DISCURSO, NA TEIA DOS PODERES: O SEQUESTRO DOS  
SENTIDOS DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO**

**RENATO BELLOTTI SENICATO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Agosto - 2017**

**NA GRADE DO DISCURSO, NA TEIA DOS PODERES: O SEQUESTRO DOS  
SENTIDOS DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO**

**RENATO BELLOTTI SENICATO**

*Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**RIO CLARO - SP**

**2017**

372.218 Senicato, Renato Bellotti  
S477n Na grade do discurso, na teia dos poderes : o sequestro  
dos sentidos de infância na educação / Renato Bellotti  
Senicato. - Rio Claro, 2017  
150 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Educação de crianças. 2. Produção discursiva de  
sentidos de infância. 3. Saber. 4. Poder. I. Título.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Na grade do discurso, na teia dos poderes: o sequestro dos sentidos de infância na Educação.

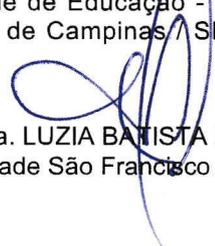
**AUTORA: RENATO BELLOTTI SENICATO**

**ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO  
Faculdade de Educação - Departamento de Filosofia e História da Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas / SP

  
Profa. Dra. LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA  
Universidade São Francisco / Campus Itatiba / SP

Rio Claro, 15 de agosto de 2017

*Às vozes silenciadas por anseios de poder.  
Aos infantes cujas potência e liberdade tenham sido subtraídas nas práticas institucionais de  
Educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite, meu orientador.

Aos membros da banca avaliadora, pela valiosa atenção.

Ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, leitor generoso, leitor do possível.

À Profª Drª Alexandrina Monteiro, leitora sensível, leitora do incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

*“Um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro desses limites que se dá o exercício do poder. ”*

*(Michel Foucault – Microfísica do poder).*

*“o discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vêm se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”.*

*(Michel Foucault – A arqueologia do saber).*

*“suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”*

*(Michel Foucault – A ordem do discurso).*

*“A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...). ”*

*(Michel Foucault – Microfísica do poder).*

*“Poder e saber encontram-se, assim, firmemente enraizados; eles se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui. Vemos, conseqüentemente, como a definição do que se chama de ideologia deve ser revista. ”*

*(Michel Foucault – A verdade e as formas jurídicas).*

**RESUMO:** Esta pesquisa objetiva compreender a constituição discursiva da educação infantil tomando como base o conjunto textual enunciativo normativo expresso nas *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (1999; 2009). Para este intento, relacionamos o conjunto das normativas aos princípios teóricos conceituais discursivos apresentados em algumas obras de Michel Foucault (1926-1984). Busca-se, dessa maneira, compreender as ressonâncias existentes entre tais normativas e os pressupostos conceituais discursivos concernentes às categorias de saber e poder inscritas e mobilizadas pela prática discursiva da educação infantil. Partimos do pressuposto de compreensão que recobre a atividade da educação formal como derivada do princípio legalista de governo através da hipótese de que, para formar um indivíduo acabado para os termos da relação política, a educação assenta a prática disciplinar sobre as crianças num movimento que sequestra seus sentidos de infância ao passo em que infantiliza especificamente como condição de produção e controle.

**Palavras-chave:** discurso; saber; poder; sentidos de infância; educação.

**ABSTRACT:** This research aims to understand the discursive constitution of early childhood education, based on the normative enunciative textual set expressed in the *national curriculum guidelines for children's education* (1999; 2009). For this purpose, we related these norms to the conceptual principles written in some papers by Michel Foucault (1926-1984). In this way, we seek to consider the existing resonances between such normative and the conceptual discursive assumptions concerning the categories of knowledge and power inscribed and mobilized by the discursive practice of early childhood education. We started from the assumption that the understanding that covers the formal education activity, as derived from the legal principle of governmental administration through the hypothesis that to create a finished individual in the terms of the political relationship, the education combine with disciplinary practice over children in a movement that kidnaps his childhood senses while infantilizing them specifically as a condition of production and control.

**Key-words:** speech; knowledge; power; childhood senses; education.

## **S U M Á R I O**

<b>I - Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>II – Poder, Legalidade, Normatização e Governo. ....</b>	<b>17</b>
<b>III – Discurso e Saber: normatização e sentido de infância. ....</b>	<b>30</b>
<b>IV – Discurso e Poder: procedimentalização discursiva e disciplina.....</b>	<b>66</b>
<b>V – Discurso, Saber, Poder e Educação: aproximações teórico conceituais.....</b>	<b>122</b>
<b>VI - Considerações finais. ....</b>	<b>137</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>148</b>

## **I - Introdução**

A densa relação entre o humano e a realidade do mundo ocorre pela ação intermediadora da linguagem, permitindo-nos constatar que todos os saberes são formadores do conhecimento, expressões através das quais os indivíduos constroem sua presença no mundo estabelecendo conexões e assentando a realidade do vivido. Esse apontamento nos sugere curiosas indagações: Como os saberes são formados? Quais os efeitos de sua constituição? Como são socializados? Como fazer para conhecer? Tais questionamentos traçam o pano de fundo de questões que direcionam nosso olhar para os processos constitutivos da atividade da Educação, já que a procedimentalização discursiva que incide sobre a estruturação de seu campo epistemológico conjura a espontaneidade das trocas simbólicas do mundo no universo referencial do saber como determinador das práticas.

A partir desse contexto, que tende a marcar a formalidade de sua organização, a Educação escolar se dispõe na correspondência de um sistema cuja síntese assume consistência identitária, inscrevendo sua marca enquanto atividade essencialmente política, expressando o vínculo com um compromisso tensional idealizado pelo caráter de sua formalidade.

O discurso, produto desenvolvido da linguagem, desempenha importante papel nas relações humanas, inscrevendo-se não como simples ato de comunicação, criação ou alteração das identidades refletidas por palavras. Como ferramenta de utilização social, o discurso é medido, selecionado e controlado para a determinação do que se estabelece nas relações entre os seres humanos e desses para com a realidade do mundo em suas perspectivas materiais e simbólicas. Isso se dá porque a prática discursiva, introjeta um espelhamento ativo à linguagem enquanto função, que passa a se caracterizar como campo tensional materializador e não configura, como ingenuamente se possa imaginar, uma simples necessidade de comunicação. Essa formação caracteristicamente ativa do discurso encontra uma expressividade bastante adequada para o estabelecimento e atuação de princípios políticos normativos.

Síntese das disposições espontâneas e materializadora do real, a efetividade da prática discursiva passa a determinar e delimitar os espaços que os indivíduos integram e por onde

eles podem circular através de um exercício pelo qual se constituem os saberes e se exercem os poderes. A Educação, enquanto temática central dos anseios políticos, porque real e factível, encontra centralidade nos jogos e exercícios de poder que os discursos engendram, tendo seus limites medidos, controlados e determinados pela ação discursiva numa perspectiva política que desvela o sentido prático dessas ações, desmistificando o caráter ideológico que se expressaria pelos enunciados do próprio discurso.

Assumimos tal posição por considerar que as constantes disposições afirmativas da centralidade do processo educativo formal constituem um indicativo que têm despertado cada vez maior interesse sobre a instrução das crianças. Enquanto elemento de um discurso politizado, a presença da criança no processo formal de Educação tem sido reivindicada cada vez mais cedo na expressão do que, para nós, não configura um argumento espontâneo. Ao contrário, acreditamos haver na formulação de recorrente necessidade, para além dos juízos de valor, o marcador de uma posição tensional projetada sobre a educação das crianças no ponto de convergência em que o discurso entrecruza as operações entre o saber, o poder e a Educação fazendo aparecer o território propício para finalidades políticas de governo.

Nossa disposição assume corpo na compreensão demarcada por Foucault ao considerar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2008, p. 43-44).

Tal proposição instiga-nos perante a notoriedade do fato de que a ação da Educação sistematizada cumpre papel de centralidade em nossa sociedade, de forma que dificilmente é possível produzir o exercício de imaginá-la sem a educação transmitida pela escola. Diante disso, o que caracterizamos como problema neste recorte é o fato de que a escola tornou-se o ambiente da “vontade de verdade”, ou seja, o *locus* no qual, através do aparato institucional, como braço pesado do Estado, das profundas influências e determinações econômicas do sistema capitalista e da organização pedagógica, que defende uma maneira ideal para o alcance idealizado dos fundamentos educacionais, se reproduzem, através da força do discurso, os conhecimentos considerados válidos para a apropriação de todos num contexto de comprometimento mais amplo do que a simples justificativa de instruir.

Dessa maneira, a instituição escolar se coloca como uma grande produtora e executora de discursos que são, de certa forma, depositados nos educandos com toda a carga de anseios pensados pela regularidade política de governo e efetivados pela organização dos

espaços, tempos, saberes e métodos da escola enquanto características identitárias refletidas nos discursos que se revestem pela forma do direito à Educação. Nesse sentido, por estarem expostas a um conjunto de práticas discursivas, as crianças têm sido submetidas à execução de suas finalidades e, muitas vezes, responsabilizadas pelo não sucesso daquilo que a escola entende como necessário promover no cumprimento de sua função política através da cobrança por um indivíduo pronto para o exercício da cidadania.

A sensação expressa pelo comprometimento das práticas discursivas na compreensão de que a escola tem por função preparar os indivíduos para outras etapas da vida é introjetada na realidade das relações escolares e, por quanto tempo nelas os sujeitos permanecem estão isoladas de uma ligação mais íntima com os outros espaços constituintes da existência. Por inferência, esta premissa serve de argumento para que a noção de fracasso produzida pela ação sistematizada da educação escolar resida apenas como problema restrito a área, acabando sempre por resvalar em seus integrantes mais vulneráveis como cobrança material e simbólica de uma realidade estabelecida à qual é impossível respaldar.

Ao nosso ver, a centralidade do problema da Educação recai sobre a “necessidade” de formar, a partir de distintos anseios políticos, aquilo que querem que os indivíduos se tornem, e não o que eles querem tornar-se. Se isso se confirma, a característica desse problema pode ser o fato de que a função social da escola em seu comprometimento de prática discursiva, em nada diz ao aluno, senão em sentido questionável ou negativo, posto que não toca, não concerne à realidade, a materialidade da vida na inserção ativa do indivíduo como sujeitos de seus desejos e anseios.

Dessa forma, o problema emergente em nosso recorte é o da elisão dos sentidos de infância nos discursos da Educação numa referência aos comprometimentos práticos de sua ação discursiva. Se a compreensão dos discursos pulverizados socialmente, discursos nos quais a sociedade pauta sua crença até certo ponto ingênua, é a de que a ação da escola é o que permite elevar a consciência humana pelo poder emancipatório do conhecimento, como esperar sujeitos prontos que a integrem? Dessa forma, podemos novamente questionar: qual é e qual tem sido o papel da escola? Será possível, será que deve ser possível que a ação da escola tente enquadrar seus sujeitos, já que são sujeitos de desejo, portanto, sujeitos formados por uma subjetividade latente? Os discursos fundamentais da educação são imprescindíveis para a sua organização? Esses mesmos discursos devem ser lidos e encarados com conotação de verdade?

Desmistificar os sentidos discursivamente reificados acerca da importância da Educação e sua centralidade nas sociedades é permitir a compreensão da posição assumida por Foucault ao considerar a Educação como a ferramenta que regula as práticas de apropriação simbólica na distribuição dos saberes e dos poderes para que, enfim, se estabeleçam os questionamentos sobre como tem se dado, através da escola, a manutenção, a modificação e a apropriação dos saberes que discursivamente ela reproduz. Tal disposição nos parece interessante para auxiliar a desmistificação do sentido estrito do que a vinculação da prática discursiva educacional opera em sentido real na trama social através de perspectivas que são essencialmente políticas.

Nesse sentido, os traços que compõem o que apresentamos como problemática desta dissertação é a hipótese de que a escola funciona como espaço de imposição discursiva no qual os indivíduos são inseridos em cada vez mais tenra idade, produzindo um efeito de sequestro dos sentidos de infância, sentido comprometido com a execução de um empreendimento que nasce de um solo educacional sempre filiado a determinações políticas específicas. Esta hipótese está ancorada na ideia da escola como um espaço que adota entre seus métodos, elementos reconhecíveis em uma teoria do discurso que desvela o sentido do jogo de poder através da execução de práticas discursivas que envolvem o sujeito em uma trama de dominação no nível do saber e do poder.

Apontamento a partir do qual destacamos que nosso referencial teórico conceitual privilegiado são as proposições apresentadas em algumas obras do filósofo francês contemporâneo Michel Foucault (1926-1984). Pensador de referência para uma análise do presente, Foucault construiu densa obra, reconhecida por perpassar fases de trabalho em que se constata uma intensa atividade de problematização das temáticas do saber, do poder e da ética. Ele nos instiga ao formular densa análise sobre as estruturas do discurso no tocante a uma proposição desnaturalizada e isenta de uma visão ilusória e ingênua, que tende a conceber o discurso como finalidade exclusiva do ato de comunicar.

Ao transitar por diversos temas utilizando-se de diferentes enfoques, a noção de discurso assume diferentes perspectivas na obra de Foucault. Disposição que torna possível nosso objetivo de compreender se e de que maneira a hipótese acima mencionada se verifica na materialização da atividade discursiva normativa que dá corpo à educação infantil. Nosso trabalho consiste, portanto, em problematizar apontamentos teórico conceituais de algumas obras de Michel Foucault relacionando-os com o que é exposto pelas *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (1999; 2009), por compreender ser esse o contexto

discursivo capaz de demonstrar correspondências e ressonâncias entre saber, poder e a Educação enquanto prática derivada da organização política.

São dois os textos de Foucault elencados como referenciais teóricos privilegiados para a apresentação do trabalho nesta versão: *A Arqueologia do Saber* (2013) *A ordem do discurso* (2014).

Em *A arqueologia do saber* (2013b), Foucault constrói um denso percurso a partir do qual constitui os apontamentos teóricos referenciais ao termo da *episteme* na proposição de elucidar a maneira pela qual se especifica a constituição de diversos campos de conhecimento e estudo ao longo da história através de uma tendência linear de encadeamento. A obra se inscreve como uma propositiva e densa trama em que as posições teóricas e conceituais na explicitação do discurso como ferramenta constituinte do saber é transpassada pelos eloquentes exemplos de Foucault acerca de pesquisas até então empreendidas. Dessa maneira, *a arqueologia do saber* concentra, tanto os apontamentos teóricos referentes aos princípios constitutivos do saber, quanto a caracterização dos pressupostos metodológicos a partir dos quais é possível empreender uma investigação de tipo arqueológico.

Como marcador do início de seu trabalho de pesquisa e ensino no Collège de France, Michel Foucault profere, em 2 de Dezembro de 1970, sua aula inaugural intitulada *A ordem do discurso*. A leitura do texto, que nos chega como transcrição da eloquente aula, permite-nos compreender o caminho traçado por Foucault em situar determinada condição de sua produção filosófica de até então ao esboçar propostas das temáticas de suas próximas investigações junto ao Collège de France. O texto é fértil e, para além de uma proposta de trabalho, assume diferentes contornos que são jogados como que numa perspectiva de luz e sombra, motivo que faz com que Foucault transite pela densa objetividade da problemática das práticas discursivas e os poderes por elas articulados, mas também passeie pelo teor subjetivo da escrita de alguém que constrói e apresenta suas propostas de investigação que naquele momento se inaugurava na instituição francesa.

Nossa perspectiva metodológica se constitui pelo olhar de uma pesquisa de caráter teórico-conceitual exploratório, cujo desenvolvimento se pauta pela perspectiva de “pesquisa como experiência”, a partir da qual o trabalho “ganha suas formas nos movimentos de leituras, naquilo que ele pode dar a ler, dar a pensar, sentir, criar. Portanto, ele não pretende encerrar, nem esgotar qualquer discussão.” (LEITE, 2011, p.34).

A partir de um pressuposto metodológico que ensaia uma relação com os conteúdos na medida em que procura compreendê-los, o texto subdivide-se em seis seções, iniciadas pela introdução e finalizadas pelas considerações finais.

Na segunda seção, dispomos o contexto em que a partir da relação **Poder, Legalidade, Normatização e Governo**, contextualiza-se o desenvolvimento histórico em que práticas descontínuas possibilitaram o desenvolvimento de técnicas concernentes ao âmbito das relações jurídicas culminando com a abertura de possibilidade de desenvolvimento das sociedades disciplinares, nas quais a preocupação que destacava a importância da atribuição da pena desloca sua centralidade para a formação dos indivíduos através do poder disciplinar. Apresenta-se, assim, os termos em que a forma pela qual se desenvolveram as práticas judiciárias na história foram ganhando contornos de verdade e incidiram sobre a possibilidade do governo enquanto função legalista da qual a Educação e sua organização são derivadas.

A terceira seção apresenta o campo relacional entre o **Discurso e Saber** no desempenho de uma função de **normalização** da educação e elaboração de um **sentido de infância**. Neste recorte, os princípios teórico conceituais apresentados por Foucault em sua arqueologia do saber são direcionados para a análise das diretrizes curriculares da educação infantil buscando compreender a maneira pela qual elas expressam a referencialidade identitária estruturante da educação das crianças no nível do saber. Dessa forma, evidenciam-se nossas observações acerca dos fundamentos que constituem a elaboração de um sentido de infância correspondente com a formação para a vida cidadã.

Na quarta seção, estabelecemos o diálogo entre **Discurso e Poder** na medida em que as contribuições de Foucault presentes na *ordem do discurso* permitem convergir o olhar dos procedimentos discursivos para a correspondência com os fundamentos de saber, marcando, assim, a relação saber-poder em uma disposição que realiza a materialização de uma **procedimentalização discursiva** através do exercício da **disciplina** nos enunciados normativos da educação infantil. Esta é a categoria em que se apresenta a materialização procedimental discursiva correspondente ao que anteriormente foi formulado no nível do saber.

No intento de propor uma visualização sintética do caminho percorrido, na quinta seção apresentamos **aproximações teóricas conceituais** entre **Discurso, Saber, Poder e Educação**. Dessa maneira registramos a possibilidade de compreensão da Educação tanto como uma *formação discursiva* no nível do saber quanto como uma *unidade de discurso* no

nível do poder, categorias que, segundo a nossa compreensão, desempenham um papel central da dispersão social de conteúdos ideais reificados concernente a área da Educação.

A prática discursiva é um eficaz veículo que carrega o poder, transportando-o de um lado a outro, medindo sua ação e possibilitando sua materialidade efetiva, o faz circular possibilitando e calando vozes. A partir do exposto, nosso diálogo concentra-se na disposição em que a escola se configura como uma instituição executora de discursos que são impostos aos seus agentes, tendendo sua ação mais ao controle numa perspectiva do aumento do rendimento em termos produtivos através da ação do poder contido nas práticas discursivas acentando a subtração da força política individual existencial.

Em contexto, estas premissas e indagações nos levam ao anseio de que investigar a formação discursiva e a constituição dos discursos dos fundamentos normativos da educação infantil aparece como imperativo para a problematização de um processo educacional que, ao nosso ver, deve estreitar seus laços com as perspectivas da crítica, mas, sobretudo, possibilitar o imprescindível esclarecimento para a valorização das diferenças.

## II – Poder, Legalidade, Normatização e Governo.

*“Um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro desses limites que se dá o exercício do poder.”*

*(Michel Foucault – Microfísica do poder).*

De protagonismo na obra de Michel Foucault, a temática do poder certamente ocupa um largo espaço, tanto no pensamento filosófico de modo geral quanto no ideário social. Elemento onipresente na constituição das relações humanas, o poder é apresentado, retratado e representado em relações pelos diversos meios de comunicação. As trocas em que se podem reconhecer a dispersão dos exercícios de poder nas relações humanas perpassam desde a atividade da imprensa oficial e extraoficial até a utilização pessoal das mídias e redes sociais. O retrato das relações de poder vai do roteiro dramatúrgico e do repertório musical, com as encenações ou canções como registro das mazelas supervalorizadas pelo grande público, até as páginas dos jornais, com o registro da movimentação política dos governos.

Onde há relação humana é possível reconhecer o poder como termo mediador da força que passa por distintas instâncias. Entretanto, uma distância parece marcar a compreensão das relações de poder representadas pela imprensa ou através das mídias e o reconhecimento de que aquilo que se retrata são tipos de relações, relações que se materializam em práticas de poder que atravessam e determinam o compasso do ambiente cotidiano da vida de todos. Uma tendência em reconhecer o poder como algo com conotação elevada, a ponto de distanciar sua presença na vida comum, apresenta o aspecto estigmatizado sobre o qual o poder pode ser compreendido como elemento restrito e proveniente de um substrato que teria por função sintetizar sua força, medir, organizar e regular sua distribuição, conferindo graus de sua potência de atuação a partir de uma noção de posse ou pertencimento.

Dessa maneira, a marca da distância que polariza a ação do poder, faz de seu substrato o embate como condição de exercício. Da mesma forma, se a tendência que opera a marca dessa distância compreende o poder a partir de um aspecto de conotação elevada, seu substrato tende a demarcar as posições na oposição. É nesse sentido que uma compreensão

distanciada da presença do poder coloca “cada parte em seu lugar”, marcando, de um lado, a posição daqueles que o exercem e, de outro, aqueles que sofrem e estão subordinados a sua ação.

A tendência que circunscreve o poder como elemento de uma disposição polar da posse, deriva e estigmatiza sua compreensão elevada a partir das figuras ou instâncias “daqueles que o detém”. Essa aura, que certamente marca um caráter aleatório e, de certa maneira evoca até mesmo um sentido místico, produz um entendimento cuja compreensão inspira distância, restrição, verdade. Desse modo, longe de uma compreensão mais acentuada, o poder pode ser encarado como algo precioso e, por isso mesmo, restritivo.

Talvez sem muitas divergências, a figura do Estado reflita ou inspire uma das principais representações do poder profundamente marcada por predicados de distanciamento. Apesar desse caráter representacional distanciado, no plano das trocas e das relações que emanam da realidade da função do Estado, o poder se constitui como elemento historicizado que, distante de uma compreensão elevada, só pode surgir a partir de condições dispersas como produto das relações e das trocas nos descontínuos da história. Relações e trocas dispersas na história a partir das quais o Estado surge como elemento catalizador.

Nesse sentido, mais do que representante de um poder efetivo e agigantado em termo unívoco de ordenação das relações sociais, o Estado surge e instaura sua função a partir das práticas demarcadas e evidenciadas nessas relações no decorrer do tempo histórico. Disposição que afasta certo caráter de obscuridade mística das relações de poder pela disposição que compreende que “as condições políticas e econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. ” (FOUCAULT, 2013a, p.34).

Se, tal como compreendemos, o poder é um fenômeno social de força enquanto termo relacional, e “não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2012, p.12), foram necessárias práticas, operações, a partir das quais o poder tornou-se algo reconhecível como passível de ser compreendido e empreendido de distintas maneiras. Essas práticas sucessivas criaram condições para que o poder pudesse efetivamente se materializar sobre o termo de um princípio regular concentrado e, a partir desse, delinear os traços materiais de um exercício com sentido institucional de verdade.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, a análise empreendida por Michel Foucault (2013a) apresenta a composição factual derivada das condições materiais do real na história.

A partir desse empreendimento específico, se compreende o emaranhado dos princípios de poder, saber e prática na composição que delinea a possibilidade de uma atividade de governo. Emaranhado que, recoberto pela densidade do sentido da verdade, destaca uma disposição arquegenealógica no entendimento de que “todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber.” (MACHADO, 2012, p.27-28).

Compreendendo as práticas judiciárias como mecanismos pelos quais disposições relacionais de poder esboçaram os termos de um domínio de saber culminando em uma forma de governo, Foucault (2013a, p.20) concatena as pistas emergentes de certas condições políticas que vão demarcar o direito penal como produtor dessa disposição em governar, sobretudo no empreendimento que desvela as condições de estruturação do inquérito enquanto prática de singular importância para a condição de governo.

Profundamente influenciado pelo pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900), Foucault reforça a marca da oposição entre *Erfindung* e *Ursprung*. Invenção e Origem se opõem no pensamento de Nietzsche. Essa oposição vai desde uma cosmovisão originária, que permite questionar o sujeito como elemento central a partir da qual o conhecimento seria acessado, até a problematização que questiona a necessidade de forma e conteúdo estarem no mesmo nível de interferência para que o sujeito da experiência possa então assimilar certo grau conhecimento.

De um lado, conhecimento acessado pelo sujeito, de outro, sujeito como inventor do conhecimento. Essa oposição certamente produz redimensionamentos na história dos sistemas de pensamento. Como exemplo característico, essa operação incide sobre a marca de uma profunda transposição do olhar que recobre a realidade. Se o cerne da questão não é a origem a partir da qual o conhecimento seria acessado, mas a atividade que empreende a invenção do conhecimento, a invenção descaracteriza qualquer elo de necessidade entre o conhecer e aquilo que se conhece. Ou seja, “não há, no fundo, segundo Nietzsche, nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre o conhecimento e essas coisas que seria necessário conhecer.” (FOUCAULT, 2013a, p.26).

Sob a influência de Nietzsche, Foucault observa a mudança que opõe sujeito e conhecimento, desnaturalizando qualquer necessidade interpretativa entre conhecer o que se conhece. Desnaturalizar essa relação faz com que o conhecimento se materialize como o elemento que cruza o caos marcando uma função de ordenação que nasce, necessariamente, de uma oposição, de um embate. Nessa oposição em que a natureza sem lei não apresenta

nenhuma ligação entre as coisas e o conhecimento, conhecer não é, senão um empreendimento de violência, uma relação de poder.

A reordenação na compreensão do poder marcada por Foucault provoca outro deslocamento central para o pensamento ocidental, pois “a partir de Freud, a história de Édipo vinha sendo considerada como relatando a fábula mais antiga de nosso desejo e de nosso inconsciente.” (FOUCAULT, 2013a, p.37).

Sigmund Freud (1856-1939) construiu a teoria psicanalítica buscando no mito grego de Édipo a inspiração que dá nome ao complexo no qual, a partir da repressão dos desejos, os indivíduos percorrem sua realização enquanto mecanismo negativo, ou seja, o desejo deseja sua negação. A energia represada, contida pela não realização dos desejos, seria então canalizada para a produção da cultura.

A partir de Deleuze e Guattari (1925-1995 – 1930-1992) com a publicação de *O Anti-Édipo* (2010), é possível observar uma compreensão ampliada e diferente do efeito produzido pelo tema central da psicanálise no mundo ocidental. Partindo desta influência, Michel Foucault redimensiona um dos marcos fundadores da cultura ocidental. Esta operação desloca a interpretação até então baseada numa perspectiva misteriosa e repressiva do complexo para o termo das relações de poder. Deleuze e Guattari (2010) invertem a noção de que o triângulo edipiano, composto pela relação pai-mãe-filho, seria a instância íntima e primeira dos desejos individuais reprimidos. Eles marcam a posição de que a operacionalização do triângulo edipiano na prática analítica, cumpre uma função reguladora da potência dos desejos para que esses estejam enquadrados em uma perspectiva familiarizada e normatizada na vida coletiva.

Tal disposição reflete a compreensão de Foucault acerca da influência de Deleuze e Guattari na disposição através da qual “tentaram mostrar que esse famoso triângulo edipiano constitui, para os analistas que o manipulam no interior da cura, uma certa maneira de conter o desejo, de garantir que o desejo não venha se investir, se difundir no mundo que nos circunda, no mundo histórico (...)” (FOUCAULT, 2013, p.37)

Onde o pensamento ocidental creditou e reconheceu o reflexo da produção cultural dada pela negação do desejo alimentando a ideia de um complexo de origem arcaica, Foucault deslocou o caráter obscuro do mito de Édipo enxergando nele relações de poder. A observação de que Édipo tinha conhecimento da trama que se tecia em torno dele e nela se movia exclusivamente como maneira de exercer e manter seu poder, reflete sobre a preocupação epistemológica a partir da compreensão de que “édipo é um instrumento de

poder, é uma certa maneira do poder médico e psicanalítico se exercer sobre o desejo e o inconsciente.” (FOUCAULT, 2013a, p.38).

A inversão proposta por Foucault em enxergar no mito de Édipo uma trama em que se reconhecem, essencialmente, relações de poder, desvela a relação saber-poder personificada na figura do tirano. No desenrolar da trama mítica, ao contrário de outras análises, sobretudo a que permitiu a Freud conclamar Édipo como padrinho de um complexo, não é o mistério que enreda Édipo sempre um passo mais próximo de seu desfecho trágico, mas o saber que ele possuía e articulava como exercício para manter sua soberania. São empregadas técnicas de produção da verdade, da qual, a todo o momento, Édipo vai se esgueirando, até que ela seja finalmente desvelada a partir de um novo personagem, a testemunha. A figura do soberano é apresentada como aquela em que necessariamente o poder está ligado ao saber. A testemunha surge como elemento de um tipo de prática judiciária que descentraliza o poder da verdade do tirano, que outrora havia descentrado o poder divino.

A partir da compreensão de que ele nada sabia sobre o que se passava, a obscuridade encontrada na figura de Édipo marca a ilustração do estigma que recobre o poder por considera-lo como algo distinto e alheio ao saber. O que Foucault reivindica ao pensamento filosófico político compreendendo o mito de Édipo como uma trama de relações de poder na qual o personagem principal sabia demais, é o critério de que todo saber nasce de uma prática de poder e, toda prática de poder mobiliza certo tipo de saber.

A Idade Média resguarda, encoberta por um véu até certo ponto estigmatizado, formas de realidade às quais muitos se reportam em sentido negativo. Talvez porque faça aparecer práticas inscritas no real sobre o termo da veemência, a Idade Média representa, de certa forma, tempos em que “cada momento da vida, cada feito era cercado de formas enfáticas e expressivas, realçado pela solenidade de um estilo de vida rígido e perene.” (HUIZINGA, 2010, p.11).

A análise de Foucault encontra na Idade Média europeia exemplos peculiares em que a resolução de conflitos litigiosos acontecia de maneira bastante específica. Primeiro nos é apresentado o exemplo do Direito Germânico. Nesta forma de direito se desconhece completamente a materialidade de um inquérito, “pois os litígios entre os indivíduos eram regulamentados pelo jogo da prova.” (FOUCAULT, 2013a, p.59). Nela, os efeitos do embate são redimidos através da prova, que pode ser a reparação de um dano, a luta ou mesmo ter seu desfecho através da compra da tranquilidade. Essa maneira específica de se resolver os conflitos não possui caráter público nem é arbitrada por uma terceira parte. O embate possui

apenas duas partes, a vítima e o causador. O único termo de regulação existente é o fato de que a prova imposta como maneira de dirimir o confronto deve seguir um conjunto de regras compreendidas socialmente.

O caráter específico do Direito Germânico deposita sua influência sobre o direito feudal. Como na prática do direito germânico, o direito feudal resolve os conflitos através da prova, desse modo, não tende a fazer aparecer uma verdade, mas medir a força. As práticas de prova na resolução das contendas do período feudal podiam variar através da demonstração do prestígio social do indivíduo, da correta proclamação de fórmulas, do juramento, e dos desafios corporais impostos ao indivíduo que necessitava provar sua inocência.

O mecanismo de embate através da prova no direito germânico e feudal vai encontrar nesse último a materialização de uma perspectiva de saber mais densa com relação a sua aplicação. Essa especificidade que a atribuição das provas assume no período feudal está relacionada às formas pelas quais circulavam os bens. Foucault destaca que a circulação dos bens nesse período “é relativamente pouco assegurada pelo comércio. Ela é assegurada por mecanismo de herança, ou de transmissão testamentária e, sobretudo, pela contestação belicosa, militar, extrajudiciária ou judiciária.” (FOUCAULT, 2013a, p.66).

Tanto no antigo direito germânico quanto no direito feudal, o sistema de provas é recoberto pela especificidade de regras que tendem a regular sua execução. Essa é uma maneira em que o ritual está assentado sobre a gerência da violência, sem abrir mão de sua força para regular determinadas ações litigiosas, mas com a finalidade de determinar a maneira como a violência será empreendida. O sentido que recobre a gerência das provas regula, inclusive, a justificativa da própria guerra. Desse contexto decorre um fato importante: os mais ricos, aqueles que precisavam evitar a dispersão de seus bens, possuíam um poder armado que lhes garantia segurança, segurança convertida em riqueza pela posse das armas.

Se, de um lado, os poderosos possuíam armas suficientes para proteger sua riqueza, mas, de outro, essa riqueza poderia ser dispersa pelas disputas em litígio, a figura do poderoso se aproximara dos mecanismos de controle dos litígios através da ferramenta de regulação das provas. A disposição dos poderosos em se aproximar do controle dos mecanismos que poderiam dispersar a riqueza vai introduzir novas características nessas relações: a justiça passa a ganhar um caráter de elevação, sobretudo se impondo sobre os mais fracos, surge a figura do procurador como representante do poderoso para pleitear a defesa de seus interesses, podendo o soberano sentir-se lesado por uma atividade indiretamente realizada, o embate ganha uma terceira dimensão referencial como caráter infracionário, o princípio de soberania

passa a determinar não só a reparação do dano àquele que sofre, mas ao próprio soberano e ao Estado.

Enfim, “se a principal vítima de uma infração é o rei, se é o procurador que se queixa em primeiro lugar, compreende-se que a liquidação judiciária não pode mais ser obtida pelos mecanismos da prova.” (FOUCAULT, 2013a, p.70). A partir da descentralização do litígio, a soberania instaura um princípio de referencialidade que não se sujeita ao risco, ao passo em que gerencia os termos judiciários. Essa circunstância que instaura a prática do inquérito é difundida até ser reconhecida como pressuposto administrativo regular.

A operacionalização de uma referencialidade crescente no sistema judiciário que vai desde o antigo direito germânico ao direito feudal, culminando com o desenvolvimento do inquérito como prática administrativa, só é possível como produto de relações políticas, relações de poder. No interior dessas relações políticas, nota-se que, se anteriormente os litígios eram resolvidos pela condicionalidade das partes envolvidas, os que detinham maior força vão se aproximar da possibilidade de controle e regência das regras dos processos. Os mais fracos passam a ser ainda mais subjugados e, a partir do momento em que qualquer ofensa entre partes constitui também uma ofensa ao soberano, instaura-se um princípio de infração perante uma referência de poder. O inquérito surge então como forma de dirimir essa ofensa pública ao passo em que a compreende e a atualiza sempre novamente. Nesse sentido, o inquérito reflete a disposição de que a compreensão de um acontecimento, quando atrelada a uma referência de poder, vem sempre dotada da potência do julgamento e da culpa. O inquérito caracteriza a disposição saber-poder na construção de uma verdade conveniente.

O final do século XVIII, início do XIX, surge como período que vem marcar uma reorganização do sistema judiciário. Certamente sustentado pelas mudanças anteriores, o sistema judiciário passa a dotar-se cada vez mais de contornos objetivos. Sob a influência de teóricos que se dedicam a problematizar e formular pressupostos da doutrina judiciária, a objetividade das regras ganha outra densidade e passa a circunscrever um arcabouço cada vez mais minucioso. Foucault (2013a, p.82-83) descreve três aspectos dessas transformações operadas nos códigos judiciários: a primeira é que a noção de crime se distingue da noção de falta, passando a referir-se a um desvio da lei e não mais de pressupostos morais ou religiosos, a lei passa a representar exclusivamente aquilo que é bom para a sociedade e, o crime passa a ter uma tipificação objetiva.

Se a lei passa a ser representada de maneira objetiva, a pena também assume contornos específicos. Dessa forma, haverá diferentes modalidades de penas que poderão ser

designadas ao cumprimento dos que cometerem crimes e, diferentemente do que ocorria no sistema de provas, como existe uma referência de poder institucionalizado “a lei penal deve reparar o mal ou impedir que males semelhantes possam ser cometidos contra o corpo social.” (FOUCAULT, 2013a, p.83). No interior dessas alterações, certos tipos de penas são empreendidas e outras não, contudo, elas perdem força e um novo elemento surge como mecanismo penal que se designará ao aprisionamento: a criação da prisão, que “surge no início do século XIX, como uma instituição de fato, quase sem justificação teórica.” (FOUCAULT, 2013a, p.85).

Essa mudança paradigmática incide sobre a maneira como se atribuíam as penas até o surgimento do mecanismo de aprisionamento que inicia, segundo Foucault, o tempo da *sociedade disciplinar*. A maneira pela qual os danos sociais eram reparados dá lugar a uma forma que captura o indivíduo, possibilitando seu disciplinamento não só em relação à falta cometida, mas incidindo sobre todo o corpo social como forma de evitar os desvios. Nesse sentido, a clausura imposta pela prisão como manifestação do poder, reflete uma disposição de saber que vai fazer com que a ciência judicial converta o princípio de reparação em mecanismo de controle e, a partir daí o indivíduo ocupa centralidade como ponto de tensão ou pretensão ao crime que pode ser cometido, independente dele existir efetivamente.

O ponto crucial a partir do qual surge a prisão influenciou não apenas o modo como se organizam, ainda hoje, e não apenas na Europa, os modelos penais, mas criou as condições a partir das quais novas instituições surgiram com a finalidade e a potencialidade de conjugar poderes. Uma das principais características do modelo prisional de exercício de poder penal desviou o olhar da reparação do dano social para o disciplinamento, que passou a incidir não apenas sobre a figura do infrator. A partir da centralidade ocupada pelo sujeito na trama do poder, desenvolve-se uma disposição de saber que considera necessário não apenas punir o crime, mas disciplinar a mínima potencialidade de que ele possa ocorrer. É a partir da necessidade de um controle total sobre os indivíduos em suas potencialidades virtuais que o modelo prisional se torna insuficiente, já que a justificativa da prisão está no ato concreto da atividade criminosa.

Exemplo arquitetural dessa disposição entre poder e saber, o *panoptismo* se especifica como produto dessa disposição disciplinadora. Criado por Jeremy Bentham (1748-1832), o panóptico compreende uma modelo arquitetural predial no qual os indivíduos que ocupam seus espaços estão sob vigilância constante sem que, contudo, consigam saber por quem e quando estão sendo monitorados. Mais do que o reflexo do encarceramento, essa disposição

disciplinar extrai do indivíduo não só a limitação de sua liberdade, mas todo tipo de informação, gerando uma compreensão que torna o exercício de poder mais denso e refinado. O modelo panóptico incide sobre o indivíduo limitando todas as suas forças por uma perspectiva física e extraindo toda a potencialidade virtual de seu comportamento como possibilidade de atualização de um substrato de poder.

O panoptismo opera uma transformação radical na compreensão dos usos do poder. Primeiro como preocupação concernente a esfera da ciência judicial. Segundo como incidência pontual de um poder exercido socialmente, pois, nesse modelo, “a vigilância sobre os indivíduos se exerce não sobre o que se faz, mas sobre o que se é; não sobre o que se faz, mas sobre o que se pode fazer. Nele a vigilância tende, cada vez mais, a individualizar o autor do ato, deixando de considerar a natureza jurídica (...).” (FOUCAULT, 2013a, p.104).

A partir desse exercício específico de poder que conclama o desenvolvimento de um novo saber, nossas sociedades podem ser compreendidas como sociedades disciplinares. As instituições que são criadas pela justificativa de regulação dos indivíduos vão exercer seu poder através de um aparato que não possui a densidade da lei, mas que é autorizado pela lei, introjetando, utilizando e aperfeiçoando a disciplina como forma de controle. Controle esse que se exerce então sobre o corpo social como um todo, incidindo sobre todas as suas disposições, não apenas como forma de correção, mas como finalidade de direção.

Enfim, violência da ação de conhecer por incompatibilidade de necessidade com aquilo que se conhece; desmistificação de que o poder e o saber são instâncias contrárias; surgimento do inquérito como forma de produção da verdade pela aproximação dos soberanos ao controle de uma referência de poder e relação da falta com a objetividade de uma ordenação pública; e o aprisionamento como mecanismo penal de correção são apresentados por Foucault como formas de exercícios de poder que, certamente influenciaram e culminaram no desenvolvimento de uma visão de ordenação social comprometida com os moldes de uma densidade disciplinar.

Toda a densidade de determinadas relações de poder proporcionou a constituição de um solo sobre o qual a atividade política vem se inscrever. A partir da conversão do olhar que recobria a reparação do erro para a possibilidade de controlar disciplinarmente as potencialidades humanas individuais, o poder político enxerga a possibilidade de converter todas as forças individuais na produção de um tipo específico de individualidade, moldando-a e a colocando como produtora de relações a serviço de uma atividade de governo. O poder enquanto força e termo relacional não se altera, o que se altera é o olhar que recobre e

canaliza o poder de maneira específica. Se as regulações dispersas de poder tendiam a se estabelecer como regulamento de um termo relacional de força, a partir da condução disciplinar institui-se um tipo, um termo relacional de força que afasta a dispersão, criando e conduzindo à formas específicas de relação.

Compreender o poder enquanto fenômeno social que se exerce nos mais variados tipos de trocas e que, portanto, se constitui a partir de um contexto historicizado, que extrapola e desliga os limites de uma compreensão estigmatizada do efeito mágico ou derivado de um princípio ontológico no nível social “no entanto, não é suficiente, pois, na realidade, deixa sempre aberta a possibilidade de se procurar reduzir a multiplicidade e a dispersão das práticas de poder através de uma teoria global que subordine a variedade e a descontinuidade a um conceito universal.” (MACHADO, 2012, p.12).

Esse conceito universal que subordina e arrebatava toda a realidade de um princípio descontínuo das relações sociais, da formação das culturas, das condições de surgimento dos saberes, enfim, grosso modo, da própria história, encontra sua materialização na constituição e no funcionamento em um denso empreendimento: a função de Estado. A partir da constituição do Estado, a realidade que se inscrevia sobre os termos de uma perspectiva menor, é abarcada pelos limites regulares de um princípio ideal que instaura sobre ela uma função reguladora das liberdades em troca da segurança ilusória.

Poder absoluto para os que sabem e podem governar ou medo como produto de um ilustrativo estado de natureza são duas das principais posições que marcaram a justificativa da constituição do Estado. Nesse sentido, entre as posições de que “todos os Estados, todos os domínios que exerceram e exercem poder sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados” (MAQUIAVEL, 2010, p.12) e que “o fim último, causa final e desígnio dos homens (...), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita” (HOBBS, 2000, p.141) existe um princípio, que não está dado na ideia de sua soberania, mas torna possível considerá-la e constituí-la como objeto de uma prática, garantindo ao Estado o funcionamento de seu estatuto: a densidade ou o ponto de gravidade da função de Estado.

A partir da função estatal, as trocas sociais que se teciam no plano das liberdades condicionadas aos termos relacionais, passam a ser controladas por uma perspectiva de regularização oficial. O poder ganha uma referência virtual concreta e, a partir daí o grau de liberdade de todas as ações são concedidos e gerenciados pelo Estado, que se sustenta sobre a

perspectiva ideal de soberania como princípio que lhe garante a possibilidade de organizar os poderes. A noção de soberania garante ao Estado o aparato virtual a partir do qual ele se constitui e passa a sustentar toda a ordenação dos jogos de poder. Entretanto, como produto representativo de uma concepção política idealizada, a noção de soberania não materializa sua função de controle enquanto realidade. Desse modo, a ação do Estado, desde a sua própria constituição, depende um elemento virtual que, derivando intimamente do simbólico, lhe confira a densidade de força necessária para transformar a realidade.

A pretensão de condensar o poder como elemento derivado de uma ideia, necessita de um princípio que o torne material sem que, contudo, seu exercício seja facilmente percebido no plano social a ponto de ser questionado e destruído. A justificativa de soberania do controle de Estado vai encontrar na lei este elemento que é, ao mesmo tempo, virtual e mobilizador de materialidade. Esta ativação do poder pela legalidade só é possível porque ela nada mais é do que princípio discursivo. Dessa maneira, o poder condicionado no estatuto da legalidade age como princípio discursivo materializador e regulador da realidade.

A lei é o que torna possível que o Estado ramifique a soberania de seu poder como função prática de seu exercício, ordenando que se cumpram tais ou tais funções. Assim, o mecanismo discursivo da legalidade tem por princípio atribuir corpo às ações humanas daqueles que integram os Estados, impondo-lhes deveres e concedendo-lhes direitos. Deveres e direitos são princípios que concernem e circulam sempre a densidade do poder soberano e, não fosse pela acentuada materialidade da função discursiva, estariam dispersos pelo compromisso ideal que engloba a própria soberania ou os contratos sociais.

Se o princípio virtual da soberania necessita da lei para concretizá-lo através do caráter prático da ação do discurso, nos termos da função de Estado, é necessário que se cumpram requisitos para a cristalização de tais virtualidades enquanto princípios reguladores reais e aceitáveis. A cristalização desses princípios virtuais se dá através da produção do sentido de verdade que os recobre, garantindo sua aplicação e seu desenvolvimento. O sentido de verdade que recobre a instituição de um sistema de poder como o estatal não se torna possível senão pela regularização do termo que os confere caráter prático: a produção e validação dos discursos.

A materialização do Estado e de sua função reguladora das condutas humanas não possui, como na oposição entre Origem e Invenção, uma necessidade natural de existência. Ao contrário do que possam demonstrar argumentos que inscrevem a natureza da necessidade da materialização do Estado, ele surge como elemento de saber cortando o caos natural e sua

realidade sem lei e se instaurando por um princípio violento de força, de poder. Movido pelo anseio de materialização do poder, o critério de verdade só se assenta sobre tal empreendimento por uma ação violenta do poder através do duplo princípio de força coação-coerção, que vai moldar a aceitação de sua validade. Dessa maneira, tanto para que a filiação estatal seja aceita, bem como para que ela possa funcionar e pôr em prática seus anseios, é necessário um processo de Educação enquanto instância produtora e de validação discursiva.

A partir de um pressuposto que considera a necessidade de controlar a produção, apropriação e circulação dos discursos, compreende-se, por exemplo, o modelo arquitetural de organização da Educação enquanto disposição da função de Estado. Em nosso contexto político, tal disposição toma corpo no reflexo discursivo de poder legal que considera que, a partir “dos princípios fundamentais” que proclamam que “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito (...)” (BRASIL, 2013/2014, p.11), garantindo-se a Educação como um de seus “direitos sociais”, bem como determinando que “compete privativamente à União legislar sobre: ” as “diretrizes e bases da educação nacional. ” (BRASIL, 2013/2014, p.27-28).

Soberania, legalidade e normatização são sintetizadas na concepção que visa à materialização do ato de educar tendo o direito como instrumento de implementação.

Ainda que pulverizado em ampla escala nas trocas sociais, no contexto do Estado, esse é um exemplo de como o poder tem a necessidade de se ramificar para manter uma ação acentuada e centralizada. A constituição do Estado representa um contorno soberano capaz de garantir direitos e impor deveres. Como a idealidade de tal soberania não garante a materialização do poder, a lei é o instrumento discursivo que possibilita seus efeitos práticos sob o aspecto da coerção, dotada de um caráter positivo. A partir de uma visão positiva da legalidade, o poder se ramifica em larga escala, penetrando todas as ações e determinando a construção de políticas que vão regular ações específicas e demarcar campos de saber, nos quais a disciplina se apresenta como forma de produção que tende a normatizar as expressividades das diferenças e o efeito das ações individuais.

A partir desse entendimento, a compreensão legalista do direito à Educação está automaticamente atrelada a uma preocupação maior, com uma função de Estado, que se utiliza de mecanismos práticos para construir todo o aparato que determinará as ações designadas como corretas para que se alcance a boa instrução através dos mecanismos públicos ou privados. Neste ponto, parece-nos coerente inferir a confirmação do que é

anunciado na epígrafe desta seção. Direito *de* soberania e mecanismo disciplinar são os pontos entre os quais a lei se coloca como princípio discursivo atribuindo caráter prático a função de educar nos limites de um discurso cada vez mais judicializado, expressando a condição que faz da identidade da Educação oficial um privilegiado ponto de densidade da razão de Estado.

Para nós, a Educação se especifica como uma ação que transita entre os polos de um direito *de* soberania e um mecanismo disciplinar. Tal inferência nos faz compreender que a centralidade do discurso educacional se volta cada vez mais cedo para a constituição de um processo regular que incide sobre a vida dos indivíduos. Processo no qual a criança assume posição de centralidade nos discursos que recobre esse olhar como característica que facilita uma acentuada produção de um indivíduo que pode ser moldado pela incidência de poder disciplinar que visa uma funcionalidade política.

Mais do que educar a criança, tal disposição que submete a especificidade de um determinado momento da vida a proteção privilegiada da ação do Estado resulta na elaboração de um sentido de infância que nasce como saber e é fruto de relações que refletem os apontamentos de Foucault aqui apresentados como visualização de uma justificativa da ação de governo que se tornou cada vez mais pormenorizada.

Não é só a referência instituída que exerce poder, mas ela cumpre a função de regular os níveis de poder autorizando outras instancias para que o controle penetre a sociedade. Se a regulação do poder por uma referência que o governa pode ser compreendida como um processo de educação, a necessidade de educar se converte em possibilidade de conduzir e governar. Nesses termos, a política, como característica sintetizante de todas as ações humanas, assume, na e pela Educação, os limites que se tecem entre legalidade discursiva e normatização disciplinar como condição para o exercício de poder que se reconhece sob o título de governo.

Ao nosso ver, a educação infantil concretiza o ponto estratégico dessa ação de governo porque promove a produção de um sentido de infância como reflexo de um sujeito desejado para as trocas políticas, e econômicas e sociais. A partir disso, nossa intenção é compreender alguns apontamentos acerca dessa constituição no nível do saber e do poder tomando o discurso enquanto mobilizador.

### III – Discurso e Saber: normatização e sentido de infância.

*“o discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vêm se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”.*

*(Michel Foucault – A arqueologia do saber).*

Em amplo sentido, a obra de Foucault descortina a compreensão de descontinuidade histórica e de irregularidade no encadeamento dos princípios que compõem seus elementos e fatos nos termos de blocos de conhecimento aos quais pertencem e se referem. Esta observação é recoberta pelas proposições de Foucault no tocante a influência da maneira pela qual se estrutura o conhecimento histórico e abarca, no interior desse saber, distintos elementos como, por exemplo, o alcance dos períodos analisados e as questões que servem de norte para as análises.

A preocupação demarcada por Foucault em problematizar a forma pela qual se constrói o saber da história, torna-se indissociável da compreensão simultânea em que se pode notar a narrativa dotada de certo grau de isolamento pela “emergência e necessidade” de aparição dos fatos que a ilusão pode considerar como presos ao passado ou distantes de nós mesmos.

Para além do limite que acompanha o desenrolar das pontualidades conexas no tempo com o olhar de espectador, em *A Arqueologia do saber* (2013b), Foucault vasculha, nas profundezas do encadeamento iluminado pela chancela da validade linear dos sentidos e representações, as irregularidades e as indeterminações de conexões cujo postulado se determina como necessário, e que se pode, a partir de tal empreendimento, suspender e questionar.

A partir da compreensão de que o conhecimento histórico não tenha sido apenas produzido e socializado sob o regime da validade do sentido e da representação, Foucault inscreve a proposição de que o encadeamento linear e emergente dos saberes se processou por

uma determinada função que modelou e submeteu não apenas o conhecimento a um regime de consistência. Tal disposição enredou o desenvolvimento de um princípio regular como condição e maneira pela qual o humano produziu a si próprio nos termos de uma relação específica com o saber. Compreendemos que tal função tem seu desenvolvimento amparado por uma ferramenta denominada pelo termo de Discurso.

Marcamos o entendimento de que a função discursiva, dotada da potência catalisadora do poder, é empregada para materializar a força do pressuposto legal. Através da especificação do arcabouço virtual dos sentidos, a legalidade circunscreve um campo referencial identitário pela densidade acabada de seu *corpus* expressivo. O princípio de controle estatal se vale dessa concentração de força atuando como atividade prática através de seu empreendimento. Nesse contexto, compreendemos que as práticas reguladoras da função de Estado se utilizam da discursividade como mecanismo controlador de apropriação e distribuição do poder discursivo como ferramenta de um processo que se reconhecem como práticas de Educação.

Instituído nos contornos do Estado através de uma disposição que catalisa a soberania e a legalidade, o aparato legal discursivo ramifica seu alcance e abarca os sentidos dispersos nas relações sociais através de uma função derivada que assume conotação normativa, justificando-se em sua pretensa necessidade de penetração refinada no corpo social. Dessa maneira, a política, como empreendimento prático que dá corpo ao Estado expressando-se pela densidade e materialidade da lei, precisa de um plano maior de realização que não se encontra em seu princípio de irradiação, já que este não se concretiza como derivado natural de existência. Para que um empreendimento regulador discursivo diminua a distância entre o poder que o autoriza e o identifica possa efetivamente se materializar, a especificidade da disposição em governar deve buscar aproximação entre a intensão e a realização sem, contudo, perder densidade.

A partir desse contexto, a lei busca sua atuação através de um prolongamento necessário que se presentifica nos diversos níveis das trocas sociais através da criação de normas reguladoras. Esse empreendimento possibilita diminuir a referência fechada do poder instituído, ao passo em que busca relacionar-se intimamente com a materialidade do real na qual prevê depositar sua ação. Através dessa disposição em que o Estado tanto procura sua autojustificativa de existência quanto materializa a regulação do poder, a caracterização da potência instaurada pela lei se prolonga e é reatualizada nos códigos normativos. Enquanto

mecanismo de atuação, “esse sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito que é, no entanto, o seu complemento necessário.” (FOUCAULT, 2012a, p.293).

Exemplo ilustrativo de como esse princípio age, mantendo a regularidade de poder estatal sem, contudo, assumir completamente a típica densidade do dispositivo legal, é destacado pelos contornos das políticas públicas, pois elas “são definidas de várias formas, identificados seus pontos em comum. Sua conceituação está identificada como uma ação empreendida a partir do Estado, pelas instâncias do governo.” (DIAS & MATOS, 2012, p.1). As políticas públicas atribuem corpo aos anseios maiores do governo em referência ao Estado sem, contudo, expressarem-se sobre a conotação de um corpo excessivamente jurídico. Através de compreensões que lhes caracterizam como fundamentais, porque suas justificativas vêm sempre revestidas pelo argumento que expressa a boa vontade do Estado em garantir direitos, as políticas públicas se concretizam como “a atividade que busca, pela concentração institucional do poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade; é o processo de construção de uma ordem.” (SOUZA, 2007, apud DIAS & MATOS, 2012, p.3).

Como prolongamento de uma identidade referencial de controle instituído, “as disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização (...).” (FOUCAULT, 2012a, p.293).

Essa dispersão do poder em relação a referência de soberania é o que permite, na realidade, a atuação política no nível do governo. A soberania é, portanto, um princípio que se resguarda por autorização virtual do exercício de poder que, por sua vez, precisa de um plano material para se exercer e concretizar anseios específicos como expressão política dos que operam essa maquinaria.

Se o princípio do exercício de poder na esfera do Estado resulta, conforme mencionado, na necessidade de empreender uma ferramenta de Educação como maneira de controlar a produção e apropriação dos discursos, a partir da regularidade legal que implementa sua existência como direito e como dever, sua funcionalidade é toda recoberta por pressupostos normativos derivados de uma compreensão do humano e do que é necessário para o convívio em sociedade.

A partir dos códigos, a organização da Educação se estabelece como atividade política no empreendimento de materializar a formação humana para a vida social. Esse processo é possível porque circunscreve um campo de tensão nos termos de saberes específicos, saberes que se constituem numa referência normativa a partir da qual a infância será um objeto fundamental da Educação em sua mais tenra presença como possibilidade de uma ordenação humana e social mais garantida. Esse panorama confirma a proposição de que o saber mobiliza uma concentração de poder, tornando atual a posição de Foucault sobre ser a nossa, uma sociedade disciplinar na qual se evidencia a inversão operada em utilizar técnicas disciplinares outrora pertencentes ao campo penal como ferramentas de disciplinarização.

O código normativo atualiza o poder produtivo da disciplina que incide sobre a criança através dos mecanismos de Educação pela compreensão de que o que antes era utilizado para reformar pode provocar um efeito mais acentuado quando a preocupação incide densamente sobre a possibilidade de formar.

No intento de acompanhar, com Foucault, o desenvolvimento problematizado da noção da função discursiva, nos propomos a tarefa de compreender, através de alguns pressupostos teóricos e conceituais apresentados pelo filósofo francês, os princípios que organizam o desenvolvimento dessa ferramenta, estabelecendo conexões com o campo da Educação enquanto produtor de um sentido de infância.

No interior do denso quadro que compreende “*as regularidades discursivas*”, Foucault (2013b, p.26) traça o panorama que demarca “*as unidades do discurso*” como blocos fechados e inscritos pelo termo da concisão na maneira pela qual o saber é produzido e acessado de forma linear por um encadeamento que se apresenta como necessário. A unidade do discurso pode ser caracterizada como um princípio que resguarda conhecimentos específicos recobertos pelo entendimento de bloco unitário, dessa maneira, uma unidade discursiva caracteriza uma referência a determinado tipo de saber cujo entendimento é compreendido como pleno e fechado em seu sentido.

Foucault nos apresenta os exemplos concretos, quer reais ou virtuais, dessa unidade que se encontra na familiaridade e proximidade de nossas relações com o saber: *o livro e a obra*.

Nos termos da compreensão de uma unidade discursiva, o *livro* é um objeto físico sobre o qual se fixam, tanto os limites de sua constituição pelo material do qual é composto e

pela forma que assume enquanto coisa, quanto pelas ideias que são exploradas em seu desenvolvimento interior de conteúdo. Dessa maneira, o livro enquanto coisa determina um limite físico unitário. No prolongamento dessa noção, seu conteúdo se expressa pelo encadeamento de sentidos sobre o qual a compreensão projeta um entendimento hermético, encerrado em seus próprios limites ideais, caracterizando uma “individualização material do livro que ocupa um espaço determinado, que tem um valor econômico e que marca por si mesmo, por um certo número de signos, os limites de seu começo e de seu fim”. (FOUCAULT, 2013b, p.27).

Ampliando a compreensão acerca da atividade que enreda o trabalho intelectual do qual o livro faz parte, *a obra* também é compreendida como uma unidade de discurso. O entendimento que recobre a obra como unidade discursiva se projeta a partir da compreensão que toma o trabalho de seu desenvolvimento por um autor como submetido à regularidade através da qual suas ideias se processaram do começo ao fim e que, encerrado o trabalho nos termos de um volume material, certa análise permite toma-la pela linearidade dos encadeamentos enredados. O olhar que recobre a obra como unidade discursiva parte de uma função interpretativa que concebe uma instância a partir da qual “a obra se revela, em todos os seus fragmentos, mesmo os mais minúsculos e os menos essenciais, como a expressão do pensamento, ou da experiência, ou da imaginação, ou do inconsciente do autor, ou ainda das determinações históricas a que esteve preso”. (FOUCAULT, 2013b, p.29).

Nesse sentido, a compreensão formada por uma unidade discursiva é validada pelo olhar que recobre seus limites na busca dos sentidos que se expressam no encadeamento de fatos e na emergência dos elos que eles expressam encarando determinada encadeação como fechada e encerrada em si própria. Esta premissa desvela as preocupações de Foucault, que atenta para o trabalho que se realiza numa perspectiva arqueológica, preocupações que emergem do desafio de libertação das noções que garantem a regularidade de um princípio linear da história e do próprio pensamento, como forma que o enreda e o limita.

Libertar-se de um caráter regular não significa contestar a existência do conteúdo expresso pelo livro ou inscritos sobre o teor de uma obra, trata-se, antes, de reconhecer e compreender os limites que uma dada disposição imprime a partir do plano dessa unidade para que, enfim, se reconheçam as condições que determinaram seu aparecimento e encadeamento lógico. Na figura material e virtual que o livro expressa, é necessária a compreensão de que no interior desse conteúdo se tecem as polifonias de múltiplas vozes que

inscrevem sua presença além da de seu autor referencial, pois “além do título, das primeiras linhas e do ponto, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede”. (FOUCAULT, 2013b, p.28).

No tocante a obra, o princípio de atravessamento que lhe marca é ainda mais plural e intenso, pois o que remete a sua unidade é a figura central de seu autor, numa atividade que percorre a centralidade de um pensamento como recoberto pela materialidade plural de uma série de conexões cuja “unidade, longe de ser apresentada imediatamente, é constituída por uma operação; que essa operação é interpretativa (...); que, finalmente, a operação que determina o opus em sua unidade e, por conseguinte, a própria obra não será a mesma (...)”. (FOUCAULT, 2013b, p.29).

Enquanto constituição histórica, presença de múltiplas vozes, operação interpretativa, a lei se apresenta como princípio funcional discursivo catalisador de diversos elementos fixando-os em termos unitários de um empreendimento que prevê gerar concentração e regulação de poder. A partir deste entendimento, torna-se compreensível que o exercício do poder representativo como constituinte da função de Estado, vai encontrar na lei uma densa forma de materialização do poder propícia a uma leitura implicada com as noções de Educação e de Infância.

Apesar de a Constituição prever que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2013/2014) através deste, que é um princípio discursivo de instituição de uma operacionalidade política, as tensões se estabelecem quando de sua afirmação, gerando uma intervenção, e a partir dela, demonstrando a necessidade de ramificação para a materialização de um poder que precisa fluir para que se exerça e se reconheça como válido. O pressuposto histórico que evoca a constituição de um Estado proclamando a igualdade de todos através de um discurso legal, se estabelece num contexto plural de tensão em que logo se constata a necessidade de ampliar a cobertura de seu princípio de atuação para setores estratégicos dentro de seus termos de ação.

Dessa forma, as contingências sociais fazem emergir a necessidade de especificar o tratamento despendido pelo Estado para algumas categorias da sociedade para a efetuação do princípio discursivo da igualdade. A unidade de um princípio discursivo de igualdade tende a se reproduzir criando outro princípio discursivo unitário complementar que institui uma referência temática pela e para a incidência de múltiplas vozes. Esse princípio funcional

desvela, por exemplo, o contexto do qual emerge a criança como elemento de destaque no plano legal de normalização.

Tal disposição se verifica, por exemplo, com a disposição do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em que o Estado marca e afirma a centralidade da presença das crianças e dos adolescentes em seu bojo como focos de atenção. A partir e apesar de sermos todos iguais perante uma referencialidade discursiva maior, a lei nº 8.069/1990 especifica os termos que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990), e, a partir deles, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos (...)”. (BRASIL, 1990).

A ferramenta discursiva instaura uma operação interpretativa concentrando em seu enunciado uma disposição de sentido regular que passa a determinar formas de tratamento dentro de um contexto maior que é incapaz de garantir a igualdade proclamada numa compreensão unitária de indivíduo. Porque o Estado proclama a igualdade de todos aqueles que são diferentes em condições e disposições, o princípio da legalidade vai buscar as mínimas aparências de tais distinções para organiza-las, submetendo-as a uma ordenação política. Tal ordenação busca justificar-se em si própria pelos contornos do direito que cada distinção passa a receber para entrar em uma referência de unidade que não é natural e sobre a qual o Estado não possui condições de regular, a não ser regulamentando-as.

Nesse sentido, ser criança, para aquém e para além de todos os limites que possam determinar as condições e as disposições dos mais novos indivíduos de uma sociedade, perante a lei e para os efeitos dela, no contexto do Estado brasileiro, é contar de zero a doze anos de idade. Cria-se uma representação discursiva unitária da criança capaz de localizar indivíduos a partir de uma referência e sobre eles produzir sentidos específicos para efeitos de direitos e deveres.

Instituída uma referencialidade discursiva representativa, para que esses direitos e deveres se materializem, o princípio discursivo implica-se com outros, determinando contornos específicos do tratamento das crianças pelo poder público. Nesse contexto, o aparato normativo que regula a proteção à criança, prevê, a partir de sua conceituação, que “a criança e o adolescente têm direito à educação (...).” (BRASIL, 1990).

As proposições de Foucault na análise das características constitutivas do discurso, pelo olhar que recobre essa temática a partir do entendimento e da produção de sua unidade,

apresentam a conotação material de modalidades como operadores epistemológicos que são enredados por esses pressupostos funcionais. Nessa direção, uma unidade discursiva, mais do que expressão representativa virtual como produto de um pensamento, se projeta como modeladora formal no tocante à maneira pela qual os pensamentos são produzidos, enxergando como sendo sua finalidade desvendar os encadeamentos “necessários” dos sentidos daquilo que se passa a conhecer no nível de uma representação tão linear quanto sua emergência parece a constituir como justa.

A modelação, como uma maneira própria, enreda o pensamento pela funcionalidade discursiva operada no próprio discurso e por seus elementos, que tendem sempre a desvendar, nos termos do saber, uma origem secreta que seria anterior ao discurso ou o pensamento escondido em seus entremeios materiais, que se apresentam numa perspectiva primeira e ilusória como um discurso desnudado a partir do qual restaria apenas a tarefa de conhecer as intenções que ele carrega. Dessa maneira, a unidade discursiva age colocando a parte todas as condições históricas sobre as quais os elementos do discurso emergem, bem como introjetando na atividade do pensamento que o constitui a virtualidade de uma expressão que foi manifesta materialmente no discurso, mas que ainda permanece escondida no plano das tensões.

Dessa prática exercida pela unidade do discurso no empreendimento do saber, a atenção faz emergir a necessidade de marcar duas distinções que nos auxiliam a compreensão, ao mesmo tempo em que aprofundam os elementos que compõem a unidade discursiva. No primeiro caso, é necessário compreender que o acontecimento discursivo, sua prática em si, a realização dos sentidos de seu enunciado e não a função enunciativa propriamente dita, não deve ser confundido com a atuação da própria língua. No segundo, marca-se o fato de que o acontecimento discursivo não deve ser confundido com o pensamento ou com a atividade pela qual é formado.

Se determinada regularidade de entendimento marca nossa compreensão em considerar uma ligação essencial do discurso com a língua e o pensamento, os ecos de Foucault atentam para o fato de que no plano dessas regularidades é necessário “mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas”. (FOUCAULT, 2013b, p.31).

Demarcar a posição que nos pontua que o discurso não é a língua nos leva a sua compreensão como um sistema formal de signos e significantes cuja operação e utilização permite o ato de comunicação em ampla escala. Entretanto, o horizonte dos acontecimentos discursivos compreende o limite de formulações que já foram realizadas e que se encontram sob o registro material da língua, ainda que esta não seja dotada da potencialidade de determina-lo e abarca-lo em sua totalidade. Ou seja, o discurso se expressa através da materialização da língua, mas resguarda um plano de tensão, solo mais profundo, ainda que não mascarado.

Se a realidade do discurso não deve ter sua existência confundida e reificada na materialidade formal da língua, de igual forma, não é possível que se justifique nos termos do pensamento uma emergência necessária capaz de desvelar sua história ou criar a representação ilustrativa daquilo que se pensou como produtor ou produto do pensamento. Possíveis ligações entre a função discursiva e uma intrínseca relação com a atividade do pensamento se dirimem porque a análise do pensado é sempre figurativa, enquanto nos termos do discurso, é necessário suspender o caráter emergencial da atividade relacional, desfazendo o embaraço que o emaranha em uma condição determinada.

Foucault pontua que “fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolveu os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações”. (FOUCAULT, 2013b, p.35). Nesse sentido, a compreensão que recobre a constituição das formações discursivas, emerge sempre do plano em que as regularidades devem ser suspensas, colocando em questão a linearidade de uma condição de pensamento que pauta seu desenvolvimento, permitindo emergir do terreno em que se constituíram os discursos e os saberes por ele engendrados o solo fértil que os tornou possível.

Esses apontamentos teórico conceituais demonstram uma íntima relação com a produção das unidades discursivas do entendimento do que é ser criança e da Educação, sobretudo porque estas noções estão profundamente relacionadas em nosso tempo e contexto social. Nos entremeios dessa disposição funcional desvela-se a distinção entre o termo discurso e a prática discursiva propriamente dita. Isto porque, a unidade discursiva de caráter legal que determina o que é ser criança se ajusta ao princípio da compreensão da unidade discursiva da Educação sob a forma um direito. A partir desse ajustamento, se produz a forma socialmente positivada pela união de dois princípios discursivos de centralidade na política.

Mas, por si só, a junção de tais compreensões não produz um efeito acentuado, pois a regularidade do termo legal não prevê apenas anunciar o que é ser criança e caracterizar seu direito à Educação, é preciso materializar essa operação, torná-la concreta.

A criança não é o enunciado que diz o que ela é, e a Educação não é o enunciado que a caracteriza como direito. A partir dessas operações enunciativas que circunscrevem sentidos e identidades num princípio discursivo formal, o poder necessita operar a materialidade do discurso como realização de uma finalidade política. Os enunciados legais que demarcam a identidade do que é ser criança e a caracterização da Educação como um direito são produzidos em seu sentido final apartados do contexto tensional que motivou esse emprego. Enquanto catalisador de uma força que os impulsiona, mais do que anunciar, o discurso materializa essa tensão pela força de um empreendimento como algo que acontece.

Através da prática discursiva, pelo empreendimento de uma instância de força que a leva a cabo de execução, o conteúdo expresso na enunciação pode deixar de ser representação. No poder materializador do discurso, a representação se realiza. Dessa maneira, porque o sujeito com idade de zero a doze anos é concebido então como criança e, a criança tem direito à Educação, todo o contexto político constrói ações para que essas virtualidades, até então manifestadas como expressões linguísticas, se exerçam e, se isso acontece, é porque o discurso estabelece essa relação como mecanismo de poder através da elaboração de uma referência de saber.

A lei, enquanto ferramenta discursiva, opera a materialização de uma relação completamente alheia ao campo natural ou necessário, realizando anseios políticos de concretização de um pressuposto com finalidades políticas específicas, pois não se educa a criança só porque ela é criança ou porque se lhe atribuiu esse direito, mas “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...).” (BRASIL, 1990).

O enunciado da ferramenta discursiva da legalidade atribui contornos sobre a determinação do que é ser criança e o termo relacional de seu direito à Educação por um princípio que demanda execução. Mais do que ilustração de um enunciado construído, a criança e a Educação são produzidas nesse contexto de uma relação que passa a se apresentar como natural, essencial e justa. Se o discurso pode ser classificado como produto de uma atividade do pensamento, a concretização da relação educacional materializa uma forma peculiar que determina a educação da pessoa em relação à cidadania e ao trabalho, motivo

pela qual as crianças são, desde muito, e cada vez mais cedo, ensinadas e conduzidas a pensar e agir segundo essa referência específica.

Se a unidade discursiva é um dos princípios integrantes do denso contexto das práticas que constituem o discurso como mobilizador dos saberes, outros princípios de formulação estendem a compreensão do discurso como um operador e mobilizador de saberes que se constitui pela pluralidade de seus elementos. Nesse sentido, “*as formações discursivas*” complementam esse arcabouço se inscrevendo a partir de apontamentos esparsos em que se cruzam tipos diversos de enunciados. O Agrupamento de diferentes perspectivas enunciativas atribui consistência ao caráter de uma formação discursiva criando uma referência de saber acerca de seu objeto.

Foucault nos apresenta quatro hipóteses que norteiam a perspectiva estrutural da formação discursiva.

Uma vez tendo manifestado serem objetos de composição de uma unidade de discurso, a relação criança-Educação pode ser compreendida e exemplificada também através da categoria das formações discursivas adquirindo forma. A categoria das formações discursivas é aquela na qual o caráter central do discurso se ramifica e apresenta uma conotação dispersa, e não por isso menos densa, pois se vale de elementos constituintes de um campo conceitual geralmente compreendido e aceito em termos gerais. Dessa maneira, a formação de uma unidade de discurso enreda um amplo contexto a partir do qual o tema central unitário se ligará a tantos elementos quantos possam respaldar o discurso enquanto mecanismo que produz saberes. Uma suspeição acentuada sobre a forma com que os discursos sedimentam-se na história destaca que tais conexões se estabelecem mais por conveniência do que por condição.

Grosso modo, os sentidos do que se vivencia durante o período que corresponde ao tempo de vida que caracteriza o indivíduo como criança são representados e geralmente expressados sob a utilização do termo *infância*. Por extensão de sentido, aquilo que é infantil, refere-se de maneira generalizada ao que pertence ao universo da criança. A possibilidade de se referir ao universo da criança sob a terminologia que engloba e envolve as relações que se estabelecem em um período de tempo, atrelada ao princípio discursivo legal do direito à Educação, resulta na constituição de uma disposição que produz e organiza saberes no nível de uma formação discursiva. Essa disposição de formação de saberes constitui o campo da educação infantil.

Dessa maneira, de um princípio discursivo unitário, como derivado de um anseio político de governo, o discurso se ramifica e caracteriza a constituição de um campo específico de saber onde são geradas implicações entre diversos elementos. Este é um exemplo de como a discursividade produz e instaura seus efeitos práticos percorrendo a justificativa de atos de governo na alteração dos elementos que compreendem uma formação discursiva normativa. Nesse contexto, ao passo em que os saberes se atualizam, são incorporados pelo princípio unitário regular como atualização do poder discursivo.

Tais proposições são observáveis na formação discursiva da educação infantil através do aparato legal. Até o dia 18 de dezembro de 2006, com relação à instrução das crianças, o artigo 208 da Constituição, em seu inciso IV, previa que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...)” dentre outras formas, sob a forma de “**atendimento** em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...).” (BRASIL, 2003, p.123 – [grifo nosso]). A emenda constitucional nº 53 opera uma mudança no mesmo inciso do mesmo artigo. Referindo-se ao mesmo compromisso de dever do Estado em atenção à instrução das crianças, a partir de 19 de dezembro de 2006, esta deve se dar sobre a forma de atendimento através da “**educação infantil**, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (...).” (BRASIL, 2013/2014, p.325 – [grifo nosso]).

A alteração operada na carta constitucional incide diretamente sobre a referência maior dos deveres do Estado e dos direitos dos cidadãos marcando mais do que a complementaridade linguística de uma frase. Na operacionalização discursiva como exemplo da relação poder-saber, o texto constitucional previa o *atendimento* das crianças de zero a seis anos em creches ou pré-escolas. A mudança que inclui a terminologia *educação infantil* passa a referir-se de maneira direta a um campo de saber transpassado por práticas constituídas e dirigidas especificamente. Certamente tal mudança é efetivada pela constante ebulição no plano das relações sociais, mas só é incorporada ao aparato discursivo oficial porquê indicativa de interesses que lhe fixam o termo de uma identidade.

Um termo identitário destaca a elaboração de um denso *corpus* de relações em torno do saber da educação infantil. Mas não foi numa condição alheia ao poder institucional que as práticas da educação infantil se estabeleceram. A lei nº 9.394 de 1996, derivada e materializadora do princípio constitucional expresso no inciso XXIV do 22º artigo do capítulo 2 da carta constitucional, determina que “a educação infantil, primeira etapa da educação

básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos (...).” (BRASIL, 1996).

A ferramenta discursiva que fixa a educação infantil como etapa constituinte do processo educativo anula qualquer perspectiva que tenda a tratar a criança na esfera do cuidado no nível da referência do poder do Estado. Dessa maneira, para além de cuidar dela, o Estado compreende que deve formar integralmente a criança. Essa disposição de centralidade da educação da criança culmina com a produção de novas práticas que, a partir da lei, serão instruídas pelo caráter normativo. Uma vez firmado o princípio legal que dota a educação das crianças de contornos específicos é necessário determinar de que forma esse processo irá ocorrer. É a partir deste contexto que a educação infantil se caracteriza como uma formação discursiva que será representada através do instrumento norteador de suas ações: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

A ferramenta discursiva normativa que instituiu e sintetizou as *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* está expressa sob a forma da resolução nº 1, de 17 de dezembro de 1998, como primeiro movimento de regulamentação das práticas em educação infantil em nível nacional. Após 10 anos vigorando como norteadores das práticas de educação infantil, tais princípios são revisados e fixados através da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. O trabalho de instituição, revisão e fixação das diretrizes se dá pela elaboração de um parecer, a partir do qual é especificada a resolução propriamente dita, e ocorre por competência do Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação e de sua Câmara de Educação Básica. Tais documentos expressam características a partir das quais a educação infantil se apresenta como uma formação discursiva.

A primeira hipótese elaborada por Foucault referente à constituição das formações discursivas é de que elas se constroem quando várias perspectivas enunciativas dizem de um mesmo elemento, ou seja, quando enunciados diferentes e dispersos podem ser encadeados segundo a referência a um mesmo objeto, estabelecendo uma trama conjuntural que passa então a submetê-los a organização simultânea.

Esta perspectiva conjuntural é submetida à suspeição de Foucault reverberando sobre o caráter de unicidade da formação discursiva como território em que um objeto se destaca e ao redor do qual os enunciados se dispõem. Nesse sentido, “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”. (FOUCAULT, 2013b,

p.40). Esta reverberação se inscreve pelo termo em que se pode evidenciar uma infinidade de objetos capazes de concernir à determinada formação discursiva, mas que se excluem pelo caráter funcional que passa a sedimentar a compreensão de determinados feixes de saber como blocos dominados por representações determinadas de elementos específicos.

Tanto a resolução que institui as *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, quanto aquela que revisa o conteúdo da primeira, se apresentam como mecanismos enunciativos de expressão da regularidade de um discurso que é influenciado por vários objetos. Dessa maneira, as propostas e práticas pedagógicas da educação infantil apresentam características específicas, e não outras tantas possíveis, porque se fundamentam a partir de um referencial que concentra elementos específicos pela formação e expressão de uma identidade.

Em seu 1º artigo, o texto que firmou as primeiras diretrizes diz que “a presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1999, s/p). Em seu 2º artigo, o texto da resolução complementa-se pelo entendimento de que as “Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, (...), que orientarão as Instituições de Educação Infantil (...), na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas (...).” (BRASIL, 1999, s/p).

Após revisão, o instrumento que fixa as diretrizes apresenta alterações de alguns elementos, mas mantém seu caráter enunciativo nos dois primeiros artigos que determinam que, primeiro, a “presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL 2009a, p.1) e, segundo, tais “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (...) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos (...), para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” (BRASIL, 2009a, p.1).

Nos trechos mencionados, o que os documentos apresentam como materialidade enunciativa é o caráter discursivo a partir do qual inscrevem a concentração de poder em constituírem-se enquanto mecanismos normativos, ou seja, apresenta-se a constituição de um discurso derivado de uma atividade política que se anuncia como determinador de ações através da materialização de um enunciado. Posteriormente, o enunciado complementa-se,

apresentando, tanto a caracterização das ações que prescrevem, quanto os indícios de que essa prescrição deve se concretizar em interlocução com objetos determinados que são os princípios, fundamentos e procedimentos a serem implementados através da mandatória. Tais elementos são anunciados, mas não são definidos e não podem ser conhecidos até o momento em que se mantém nesse nível da formação discursiva.

Nesse sentido, é concebível como válida a suspeição apresentada por Foucault através da inferência de que o plano das formações discursivas tanto se caracteriza pelo horizonte no qual vários elementos vêm circular um objeto de discurso, neste caso, a educação infantil, quanto pela regularidade desse elemento se analisada com relação ao caráter fechado e acabado do objeto de discurso que se atualiza, por exemplo, pela revisão a qual é submetido, mas que mantém objetivamente o princípio linear pela condição hermética da ferramenta que o expressa.

Se a constituição de uma formação discursiva pressupõe a seleção de um grupo de enunciados que podem ser trabalhados em torno de um mesmo objeto, a maneira pela qual esses enunciados se dispõem em formação representa a segunda hipótese de Foucault sobre a construção de um termo de saber na compreensão da função do discurso. Ou seja, uma vez selecionados os enunciados que se perfilam em torno de um mesmo objeto, o grupo de relações entre eles é definido pela forma de encadeamento a partir do qual são expressas suas ideias. Este encadeamento atribui à formação discursiva sua perspectiva plástica, sua forma, seu gênero nos termos do sentido.

As diretrizes curriculares em questão também são passíveis de compreensão enquanto referência à formação discursiva na segunda hipótese apresentada por Foucault. Destacamos alguns elementos enunciados que são significativos para a compreensão do discurso como ferramenta da relação saber-poder. Nesta disposição são constatados (i) objetos de discurso da ação educativa, (ii) visualização do educando com determinantes de um ser integral, (iii) compreensões e observações de propostas pedagógicas, (iv) mecanismos de avaliação, (v) nível de formação dos profissionais, (vi) condições de funcionamentos das instituições. Tais elementos representam os enunciados que circulam a formação discursiva da educação infantil na instituição de suas diretrizes curriculares sob a forma de suas duas resoluções e que podem ser exemplificados neste recorte.

Quanto ao estilo com que são organizadas as resoluções, nota-se uma disposição diferente entre a primeira e a segunda. O contorno estilístico apresentado na resolução de

1999 é mais enxuto que o expresso pelo texto revisado de 2009. Enquanto a resolução CNE/CEB nº 1/1999 é elaborada em quatro artigos, após a revisão, a resolução CNE/CEB nº 5/2009 apresenta-se numa composição estabelecida em treze artigos.

Uma nova compreensão estilística do texto normativo incide sobre a reorganização recobrando a disposição de seus elementos enunciativos, tanto na realocação dispositiva do contexto geral em articulação com novas dimensões da proposta, quanto aumentando o destaque de alguns deles que são complementados por um contexto enunciativo ampliado. Tal alteração certamente foi produzida pelo caráter prático de um empreendimento simbólico que reelaborou o documento no nível dos sentidos gerando uma nova disposição estilística. Entretanto, tal mudança também se orienta por força e incidência de outros mecanismos legais de poder político, como o exemplo já citado que menciona o papel da emenda constitucional nº 53 de 2006 em desviar o compromisso do Estado com a educação das crianças dos termos do atendimento para a especificidade da educação infantil.

A partir deste contexto, compreende-se que o caráter revisor incidente sobre um conjunto de enunciados normativos tanto pode alterá-lo por conveniência de filiações teórico conceituais quanto por necessidade de observar a força do discurso legal operada por mudanças nas legislações com a quais ele se relaciona e está submetido.

Selecionados os enunciados que circulam um mesmo objeto e organizados segundo certa disposição estilística, a terceira hipótese determinante do caráter da formação discursiva é a que estabelece os fundamentos aos grupos de enunciados. O pressuposto de dotar uma formação discursiva de uma consistência fundamental é o que permite introjetar, nos termos mais íntimos de uma forma de saber, o caráter inegociável a partir do qual a interpretação não pode suspeitar. Os fundamentos de determinados elementos de uma formação discursiva marcam na sua existência o caráter inegociável que lhe confere tanto a regularidade quanto sua continuidade.

De um esquematismo determinado que organiza os enunciados no nível do estilo, brota a luz que traz consigo o brilho da linearidade, entretanto, “se há unidade, o princípio não é, pois, uma forma determinada de enunciados” (FOUCAULT, 2013b, p.42), pois, este princípio que submete o discurso ao seu caráter unitário não é autônomo, mas se depara com o cruzamento de muitos elementos que se perpassam e do qual, um regime de unicidade faz aparecer apenas sua luminosidade aparente, submetendo à paga de sua claridade, a escuridão que encobre os termos a partir dos quais as rupturas não aparecem.

Através da ilustração de uma sombra que recobre o enunciado, compreende-se que a forma hermética das resoluções não permite a interação direta com seu plano discursivo no lugar em que ele se produz. O *corpus* textual enunciativo das resoluções normativas tem a objetividade da expressão como característica particular de um documento legal. Dessa maneira, através dos enunciados alcança-se apenas a expressividade dos sentidos do conteúdo mandatório que se organiza por artigos, parágrafos e incisos. O acesso às seções permite a compreensão direta do que o documento tem por finalidade instituir, mas não apresenta a fundamentação construída ou a posição assumida para que cada um dos pressupostos fosse instituído. Essa é a ilustração de que o discurso se deposita num lugar distinto do qual ele é produzido e sobre uma forma que tende a dispersar efeitos contraditórios pela formação de uma identidade que se apresenta de forma objetiva, regular, constante.

As resoluções que dão corpo as *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, são instituídas a partir de movimentações em que certamente se podem notar compreensões, posicionamentos e filiações de cunho teórico, político, pedagógico etc. Essas perspectivas contém o caráter fundamental de cada enunciado depositado na composição de uma formação discursiva como forma de conceber uma visão de indivíduo e de educação que se querem realizados na prática. Só é possível compreender os indícios ou os rastros do posicionamento fundamental dos enunciados que compõem as normativas acessando o relatório em que se marcam posições e indicativos daquilo que fundamenta os dispositivos para a proposição de tais políticas curriculares.

Diferenças concernentes ao caráter formal dos relatórios que servem de base para a estruturação das respectivas resoluções são observadas no que diz respeito à divisão organizacional do documento. O parecer de 1998 está dividido em quatro partes em que se têm, na primeira, compondo o item “I – Relatório”, os seguintes tópicos: “introdução”, “cuidado e educação no âmbito familiar e público” e “a lei 9394 e a educação infantil” e, na segunda parte, a partir do título estruturante específico das “diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (BRASIL, 1998, s/p), oito subitens que compreendem especificamente os incisos da resolução aprovada seguidos de sua fundamentação com a correspondente subdivisão. Na terceira divisão expressasse o “voto da relatora” e, na quarta parte a “decisão da câmara” manifestando aprovação ao parecer. (BRASIL, 1998, s/p).

O parecer de 2009 subdivide-se em três partes, e está organizado de maneira um pouco diferente. A primeira seção compreende o “Relatório”, que se subdivide em doze tópicos, mas

que se encerra com o tópico de número onze, pois o número oito é repetido uma vez, pontuando, assim, dois tópicos, ainda que neles se apresentem fundamentações de princípios enunciativos distintos. A segunda parte compreende o “voto do relator”, seguida da terceira divisão em que a “decisão da câmara” manifesta a aprovação do parecer. (BRASIL, 2009b, s/p).

No que diz respeito à fundamentação dos enunciados, é necessário marcar uma primeira observação acerca da construção discursiva das resoluções. O parecer CEB 022/1998 balizou a implementação da primeira resolução sobre as diretrizes curriculares e, o parecer CNE/CEB 20/2009 revisou o conteúdo implementado dez anos antes, complementando e fixando novas determinações. Destaca-se, dessa maneira, um movimento que por si só acaba por situar contextos distintos em que certamente a utilização de fundamentos pode ser demarcada tanto por uma distância contingencial temporal quanto pelos próprios efeitos de implementação da primeira resolução, que provocou deslocamentos conceituais fazendo com que os contornos fundamentais expressos no segundo parecer fossem outros.

Primeiro indício dessa peculiaridade destaca-se pela observação de que o relatório do parecer de 1998 inicia-se com a *introdução*, enquanto o relatório do parecer de 2009 marca os termos de um *histórico*. O espaço enunciativo que compreende a distância entre a introdução e o histórico é preenchido não só pelo tempo que se transcorreu entre a aprovação dos dois documentos, mas demonstra também o trabalho prático, e ambos estão recobertos pelo emprego dos sentidos expressos na normativa que se tornaram materiais como efetivação de uma proposta política. Conforme explicitado no próprio histórico do parecer revisor, após destacar a importância da implementação das primeiras diretrizes curriculares, registra-se que ainda que “os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuiriam seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados (...), exigindo a reformulação e atualização dessas diretrizes.” (BRASIL, 2009b, p.2).

O caráter de uma disposição que revisita perspectivas de um trabalho que se mantém na mesma linha argumentativa apresenta uma compreensão de termos que se distinguem marcando, para além de uma diferença textual, o emprego de palavras diferentes como determinante de que o contexto simbólico e material das práticas que as separa já é outro.

Na introdução do parecer CEB 022/98, percebe-se que a disposição central dos discursos de promoção da Educação se fundamenta na preocupação em formar indivíduos

alinhados com o princípio da cidadania, já que, segundo a normativa, “a conquista pela cidadania plena, da qual todos os brasileiros são titulares, supõe, portanto, entre outros aspectos, o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média.” (BRASIL, 1998, p.1). Esse posicionamento marca um entendimento central sobre a justificativa do trabalho que implementa as normativas educacionais em sentido prolongado, porque articula o discurso da educação infantil à garantia de acesso à Educação Básica como um todo. Entretanto, tal documento manifesta a preocupação do Estado em voltar a atenção para um objeto de Educação cuja presença não se tutelava especificamente, dada a falta de políticas específicas que compreendessem o processo educativo das crianças em nível nacional.

As diretrizes vêm proclamar sua autorreferencialidade como elemento de “especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado” (BRASIL, 1998, p.2) em que a cidadania, enquanto valor, converte-se na materialidade incidente na disposição “que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas” (BRASIL, 1998, p.1). O fundamento destacado na introdução do documento tem por finalidade manifestar uma ligação objetiva entre um valor central para a política de Estado e o processo prático de instrução das crianças. A cidadania, como expressão de um contexto discursivo na construção de normativas voltadas para a educação das crianças, representa o valor através do qual se nota a maneira com que a criança é convocada a produzir efeitos no jogo político.

De caráter objetivo e expressando densamente os contornos legalistas, o histórico do parecer CNE/CEB nº 20/2009 menciona a *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente* (1959), a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e a primeira resolução das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1999) no intento de preconizar um marcador de identidade acerca da garantia do atendimento da educação infantil.

O enunciado do histórico utiliza o argumento de que a partir do século XIX a organização das creches e pré-escolas instituiu um paradigma que distinguia a forma de atendimento às crianças pelo substrato das classes sociais as quais pertenciam. Nesse sentido, concebia-se “o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais

pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. ” (BRASIL, 2009b, p.1). Tal argumentação produz no documento a ligação entre a valorização do avanço garantido pelos dispositivos normativos e a produção de novos desafios para a prática educativa, demonstrando uma fundamentação articulada com a perspectiva legalista de fortalecimento identitário do campo da educação infantil como elemento constitutivo da política.

Nesse denso contexto enunciativo encontram-se depositados os objetos de discurso da ação educativa, ou seja, as expressões valorativas que, tangenciando os saberes, caracterizam os elementos dos quais a educação infantil deve se ocupar em transmitir como atividade prática de formação. Tais perspectivas estão depositadas sob os enunciados que trazem à tona esses objetos como expressões do campo da ética, da política e da estética.

A apresentação enunciativa da resolução CEB nº1/1999 se refere a tais objetos como “fundamentos norteadores” a serem respeitados pelas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Esta resolução considera pressupostos éticos aqueles “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. ” (BRASIL, 1999, s/p). Os princípios políticos são os “dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e o Respeito à Ordem Democrática” (BRASIL, 1999, s/p) que, no conjunto dos objetos dos quais a ação educativa se ocupa são complementados pelos “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. ” (BRASIL, 1999 s/p).

De modo geral, a resolução CNE/CEB nº 5/2009 mantém os mesmo princípios norteadores da educação infantil apresentando pequenas modificações nos enunciados, que acrescenta o “meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009a, p.2) como integrantes dos princípios éticos, subtrai a compreensão dos deveres de cidadania dos princípios políticos mantendo os direitos e, acrescenta a “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009a, p.2) aos pressupostos estéticos.

Fundamentos que tenham por função explicitar a justificativa do porque os princípios éticos, políticos e estéticos são conclamados a desempenhar sua função na caracterização das propostas pedagógicas não são observados no contexto do parecer CEB 022/98. O tópico 1 de referido parecer menciona tais princípios e os princípios que deles derivam sem, contudo, apresentar uma compreensão acentuada da especificidade de cada um e, por conseguinte, da

distinção que justifique utilizá-los em complementaridade na tarefa de fundamentar as práticas da educação infantil. Tem-se um enunciado vago, em que se nota ausência de manifesta compreensão acerca das abordagens ética, política e estética.

Apesar de não demonstrar compreensão específica para justificar tais princípios como fundamentadores de projetos e práticas pedagógicas para a educação infantil, o enunciado presente no parecer e na resolução de 1998/1999 demonstra o caráter estratégico a partir do qual ética, política e estética se manifestam na normativa. Tal compreensão deriva da observação em que os princípios éticos, políticos e estéticos são atrelados à formação na demonstrada intenção de que o projeto educacional “supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.” (BRASIL, 1998, p.10).

A despeito do caráter vago em não explicitar a menção aos três princípios fundamentais da ação educativa, o parecer compreende que “as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil (...) experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz.” (BRASIL, 1998, p.10).

Marca de uma perspectiva reprodutivista do conhecimento, tal posicionamento acentua essa compreensão assumindo uma assimilação previsível em que as “situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.” (BRASIL, 1998, p.10). Tal posicionamento complementa o caráter reprodutivista inscrevendo-o num plano contraditório, pois se as atividades são desenvolvidas segundo um planejamento intencional, não podem ocorrer de forma espontânea.

A revisão operada na resolução e no parecer de 1998/1999 apresenta um contexto mais composto em torno da compreensão acerca dos princípios éticos, político e estéticos, marcando a necessidade de ampliar o olhar “com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área.” (BRASIL, 2009b, p.8).

O parecer CNE/CEB nº 5/2009 compreende que as instituições de educação infantil “devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade (...).” (BRASIL, 2009b, p.8). Tal compreensão, que se estabelece a partir do princípio ético, é delimitada segundo uma disposição dispersiva apresentando uma postura de maior valorização da autonomia da criança na busca e demonstração das escolhas que faz no contexto das relações educativas, mas não prescinde de um caráter reprodutor e de uma perspectiva cumulativa do conhecimento.

Os princípios políticos explicitados no parecer de 2009 marcam uma compreensão acentuada de valorização do discurso da cidadania pelo compromisso da educação infantil em possibilitar a concretização de tais valores. A aprendizagem é compreendida como forma de efetuar tal empreendimento pela possibilidade de “proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.” (BRASIL, 2009a, p.8).

A construção de um posicionamento sobre os valores estéticos como princípio da ação educacional para as crianças se caracteriza no contexto do parecer de 2009 pela especificação de uma abertura do olhar para a compreensão das diferenças e a vivência de experiências. Tal disposição deve se constituir em um contexto composto por elementos que “possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.” (BRASIL, 2009b, p.9).

Tal disposição prevê a apropriação das diferentes linguagens, mas num contexto em que o diferente é selecionado pelo olhar externo e segundo um projeto de valorização definido. Nesses termos, as diretrizes curriculares marcam uma posição contraditória frente ao elemento estético que não pode prescindir de uma perspectiva livre como marcador do juízo subjetivo enquanto princípio caracterizador da experiência estética.

Nesse contexto, os fundamentos que materializam os princípios éticos, políticos e estéticos nas diretrizes curriculares, apresentam diferenças frente à compreensão apresentada nos enunciados dos contextos de 1998/1999 e 2009. Marca-se a distância entre uma perspectiva enunciativa superficial acerca da definição de tais pressupostos, que passam, após a revisão, por uma fundamentação com maior exploração, ainda que não prescindam de uma

visão comprometida com a efetivação de princípios estabelecidos na ordem da reprodução e acumulação do conhecimento.

*As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, em suas duas versões, apresentam enunciados que visualizam a criança como um ser integral. Essa característica atribui uma conotação formal sobre a compreensão de que a criança, enquanto indivíduo, é constituída por características distintas que não podem ser separadas no processo educativo que, portanto, incidirá sobre todas elas.

Sobre o aspecto formal, num primeiro momento considera-se que as propostas pedagógicas “devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.” (BRASIL, 1998, p.12). Influenciada pelo trabalho de revisão, apresenta-se a necessidade de que tais práticas compreendam “que a criança, (...), é sujeito histórico e de direitos que, (...) vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009a).

Embora o aspecto formal incidente sobre a compreensão da criança como um ser integral seja o mesmo nas duas resoluções e, os artigos que fixam essa prerrogativa apresentem indícios de certa diferença conceitual entre ambos, os pareceres apresentam conotações distintas de fundamentação.

A diretriz nº 3 do parecer CEB 022/98, convertida no inciso III do 3º artigo da resolução, caracteriza como partes integrantes do indivíduo o “ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se (...).” (BRASIL, 1998, p.12). Segundo o parecer, a compreensão da criança como um ser integral inscreve um traço polêmico do entendimento para programas de educação infantil porque tais características estariam relacionadas ou com caráter do desenvolvimento ou com o de treinamento das crianças. Enquanto o desenvolvimento se comprometeria com a ampliação de aptidões, o treinamento estaria voltado para o desenvolvimento de um maior preparo para as atividades valorizadas pelo contexto escolar. Ainda que tal impasse não seja resolvido por uma tomada de posição, pois compreende-se que esse cruzamento deve ser debatido através do trabalho que se implementou posteriormente a aprovação da resolução, percebe-se uma

tendência em classificar elementos constituintes da criança através de características relacionadas ao aspecto funcional.

Não se demonstra com clareza qual perspectiva deve fundamentar a compreensão da criança como um ser integral, ainda assim esta concepção é incluída no relatório e aprovada no parecer sob a justificativa de que sejam geradas demandas no campo de trabalho visando esclarecimento de tal embate.

Como marcador de distância, o parecer CNE/CEB nº 20/2009 apresenta características constituintes da criança como um ser integral relacionando-as a aspectos reais do contexto de vivências e experiências da própria criança. Nesse sentido, destaca-se a pontual inserção de uma compreensão que articula a interação do sujeito criança ao contexto histórico, movimento que marca o detrimento da valorização de termos funcionais por marcadores relacionais. Tais características, que aproximam o compromisso da educação com um sentido de infância, diminuindo a marca de uma caracterização funcional da criança, estão inseridas num contexto em que se discute “a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.” (BRASIL, 2009b, p.5).

A partir do reconhecimento da dependência entre a educação infantil e um compromisso sociopolítico, a fundamentação da criança como um ser integral está diretamente relacionada às condições de efetivação do trabalho, atividade que se ampara em perspectivas legais para reafirmar o compromisso do Estado em fornecer tais condições e possibilitar tal efetivação. Nesse contexto, a compreensão da criança como um sujeito integral se coloca estritamente no discurso político de interdependência no qual, para que a educação produza os efeitos da cidadania e da igualdade, o Estado deve garantir as condições para a efetivação e valorização do trabalho nas instituições de educação infantil.

Discorrendo ainda sobre o caráter fundamental que recobre certos elementos de enunciados, é possível compreender a centralidade das propostas pedagógicas como elemento extensivo das diretrizes curriculares.

De acordo com o parecer de 1998, torna-se indispensável que “ao elaborar suas **Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aqui apresentadas.**” (BRASIL, 1998, p.2). A disposição normativa das diretrizes evidencia-se ainda mais quando de sua expressão como ferramenta de legalidade, pois “ao analisar a questão das propostas pedagógicas, a Lei atribui

grande importância ao papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e interpretação com as famílias, (...). ” (BRASIL, 1998, p.9). A importância destacada pelas diretrizes com relação ao papel dos educadores está disposta na lei 9.394/96 que, a partir do 12º artigo incumbe os estabelecimentos de ensino de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e, no 13º artigo, através de seus 1º e 2º incisos, marca como responsabilidade dos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” bem como “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (...)” (BRASIL, 1996, s/p).

No volume de texto que corresponde ao parecer e a resolução de 1999, o termo *propostas pedagógicas* é repetido trinta vezes, enquanto no parecer e na resolução de 2009 o mesmo termo é repetido onze vezes. A inscrição das propostas pedagógicas como enunciado das normativas é constatada com recorrente repetição sem, contudo, expressar fundamentação de seu significado em qualquer trecho do enunciado discursivo. Nesse sentido, é necessário destacar indicativos de sua função extensiva que expressa ter, no contexto da própria comunidade escolar, a finalidade de operar como marcador normativo de identidade.

As características expressas pelo texto das resoluções de 1999 e 2009 quanto à menção ao processo de avaliação são muito próximas, destacando a necessidade de que as propostas pedagógicas e as instituições de educação infantil organizem e criem seus mecanismos de avaliação. Destaca-se uma distinção enunciativa em que a resolução de 1999 prevê que a avaliação se dê “através de acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1999, s/p), enquanto a resolução de 2009 destaca a avaliação como “acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças (...)” (BRASIL, 2009a, p.4).

Na busca por apreender posicionamentos fundamentais quanto à necessidade do processo de avaliação, os pareceres marcam uma distinção de sentido geral frente a motivação/finalidade das avaliações. A motivação para a criação e o empreendimento de ferramentas avaliativas é compreender particularidades do processo onde o trabalho apresenta falhas para reorganizá-lo. Entretanto, através dos enunciados dos pareceres, nota-se uma tendência distinta quanto a complementação da motivação com a questão da finalidade das avaliações.

O parecer CEB nº 022/98 tende a convergir a finalidade do processo avaliativo, quase que de modo geral, visando o aperfeiçoamento da proposta pedagógica como um todo, ou

seja, tem seu foco de intervenção no desenvolvimento do próprio trabalho considerando que “a responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais (...). ” (BRASIL, 1998, p.14). Já o parecer CNE/CEB nº 20/2009 também apresenta a perspectiva avaliativa como possibilidade de rearticulação da proposta, mas acrescenta o desenvolvimento da criança como categoria integrante do processo avaliativo, ou seja, a proposta é avaliada e reorientada com base no trabalho a ser desenvolvido, destacando-se o intento de “compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.” (BRASIL, 2009b, p.16).

Ambas as resoluções mencionam que o processo avaliativo não deve ser utilizado com objetivo de promoção, tal menção é assegurada pela intervenção do dispositivo legal expresso pela lei 9.394/96. É através do enunciado de referida lei que se compreende a presença acentuada da perspectiva da criança como integrante do processo avaliativo apresentado no parecer de 2009. O artigo 31 da lei 9.394/96 dizia que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. ” (BRASIL, 1996, s/p). O texto compreendia a própria educação infantil como objeto de acompanhamento e registro. Tal artigo é anulado em 04 de abril de 2013 por força da lei 12.796 e substituído pelo inciso 1º do novo artigo 31, que integra o processo avaliativo como etapa de organização da educação infantil e passa a compreender a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (...). ” (BRASIL, 1996, s/p).

A alteração do enunciado do dispositivo legal amplia o foco do processo avaliativo incluindo o desenvolvimento da criança nas práticas educativas como elemento de aperfeiçoamento.

Com relação ao nível de formação dos profissionais, especialmente no que diz respeito aos professores, a resolução de abril de 1999 menciona a necessidade de que as propostas pedagógicas formuladas a luz das diretrizes curriculares devem ser construídas por educadores diplomados em cursos de formação de professores, o que não exclui a participação de outros integrantes na equipe. Tal exigência se prolonga como requisito mínimo para que seja ocupado o cargo de direção nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 1999, s/p). Já a resolução de dezembro de 2009 não faz menção a exigência de

formação mínima necessária para o trabalho em educação infantil, ainda que tal indicativo se manifeste no parecer.

Ambos os pareceres atrelam a formação de professores a necessidade de preparo para que se alcance o desenvolvimento das propostas de educação infantil com qualidade. Ao discorrer sobre os desafios do “cuidado e educação no âmbito familiar e público” destaca-se, por exemplo, “o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos”. (BRASIL, 1998 p.5). Se o enunciado do parecer de 1998 demonstra dificuldades na definição quanto a formação dos profissionais, o teor relatado em 2009 é direto e objetivo, marcando a necessidade de atendimento “por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.” (BRASIL, 2009b, p.4).

A distinção entre os posicionamentos dicotômicos em marcar, em um período, a necessidade de fortalecer a compreensão acerca da formação dos professores e, em outro, um entendimento objetivo de que tais requisitos devem ser cumpridos em referência ao disposto em lei, coloca, novamente, a operacionalidade do discurso legal como marcador de uma acentuada intervenção. Tal compreensão é acessada como prolongamento discursivo expresso pelo enunciado do parecer de 1998, que caracteriza o período como inscrito sobre um processo de transição operado sobre o entendimento da formação de professores no contexto da lei 9.394/96.

O artigo 62 da *lei de diretrizes e bases da educação nacional* considera que a formação de professores para atuação na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996). Alterações no dispositivo de referida lei produziu efeitos facilitadores para que, aqueles que desejam, alcancem a compreensão dos requisitos de formação de professores da educação infantil. Por força da lei 12.056/2013, introduziu-se um parágrafo complementar em que prevê que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 1996). Tal facilidade também é acentuada pela lei

12.796/2013 que expressa um caráter moderador preventivo ao considerar que “o Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.” (BRASIL, 1996).

As características dos enunciados que mencionam os requisitos formativos a serem observados para professores da educação infantil destacam, de forma especial nas normativas de 1998/1999, uma preocupação em fortalecer a identidade das necessidades formativas e, nas normativas 2009, uma perspectiva valorativa da formação segundo o cumprimento dos requisitos e das exigências legais para o exercício da função.

Com relação ao atendimento prestado pelas instituições de educação infantil, de acordo com a resolução CEB nº1/1999, deve ser possível “proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar (...).” (BRASIL, 1999). Já a resolução CNE/CEB nº 5/2009 cria um contexto mais amplo a partir do qual a observação da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009a, p.2) está diretamente relacionada às condições de organização dos materiais, espaços e tempos como determinante para o processo educativo com relação a distintos valores, tais como “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2009a, p.2).

A leitura dos pareceres desvela o sentido de centralidade das categorias de tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades da educação infantil. A articulação entre os saberes operados pela ação educativa e as categorias da própria vida é exemplo dessa centralidade em que compreensões “sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza, e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura e as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.” (BRASIL, 1998, p.13).

Na direção concreta que observa o espaço e o tempo como características centrais do processo educativo, todo o contexto das experiências vividas pela criança e que ela passa a significar em seu processo de desenvolvimento converge para o entendimento de que tal disposição é “mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.” (BRASIL, 2009b, p.7).

Nesse sentido, o fundamento que concebe o tempo e o espaço como aspectos organizacionais das próprias atividades vem marcar a interlocução como necessidade de que as práticas educativas também o trabalhem como elementos de conhecimento em relação a outros aspectos, exemplificando-os como categorias que materializam e intermediam as ações de existência na interlocução com outros saberes.

Tempo e espaço como categorias presentes nos enunciados do conjunto de textos que formam as *diretrizes curriculares para a educação infantil* são inscritos enquanto elementos centrais ou mesmo catalisadores para a materialização das práticas, pois compreendem categorias essenciais de realidade e possibilidade para o empreendimento de qualquer ação humana.

Atribuído o caráter fundamental aos elementos de uma formação discursiva, ela é dotada de um princípio de coerência que a enreda formal e conteudisticamente. A partir deste princípio, é possível compreender o quarto apontamento apresentado por Foucault, pois “finalmente, a quarta hipótese para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas”. (FOUCAULT, 2013b, p.43). Sob o aconchegante manto da identidade, os princípios da dúvida e as estranhezas das diferenças são dispersados, e um determinado saber que se classifica perante o termo de uma formação discursiva pode então existir e persistir como marcador de um campo de saber cujas especificidades passa a classifica-lo no vasto campo do conhecimento.

Os indícios fundamentais evidenciados no contexto enunciativo das resoluções e dos pareceres que fundamentaram a formulação das *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* são engendrados entre si como conjunto geral, síntese que expressa o conteúdo final do que cabe e compete ao campo de saber da educação infantil. Através dessa densidade que emana do discurso, visão de sujeito, condições espaço temporais ideais para o trabalho, objetos de educação como expressão de valores a serem transmitidos, mecanismo especializado para desenvolver funções e, ferramenta de regulação do processo, são elementos que se articulam através da construção de propostas pedagógicas como identidade que expressa a educação infantil como território específico de saber e de prática no vasto campo da Educação.

No sentido que toma a compreensão da função discursiva e as determinações das especificidades em que ela se cruza pelo princípio ativo dos saberes que engendra, é possível

compreender que no interior das formações discursivas agem três princípios básicos: semelhança, condição de surgimento e modificação. Esses três princípios que agem sobre a formação discursiva desvelam a emergência de outra característica de articulação inerente a formação do discurso: “*a formação dos objetos*”.

Com relação ao que se expressa nas normativas curriculares para a educação infantil, a consideração das três características de um princípio de regularidade da formação discursiva em relação à formação do objeto permite-nos compreender que:

A semelhança, caracteriza o princípio que recobre os vários elementos enunciativos que estão dispostos segundo uma mesma formação discursiva. Nesse sentido, os elementos fundamentais de cada expressão enunciativa dos pareceres e resoluções são formados segundo um mesmo princípio formal. Isso quer dizer que, a visão de criança, a concepção ideal de organização do espaço da escola, os objetos de ação educativa, as exigências básicas de formação para os profissionais, a compreensão de processo avaliativo e a própria concepção de proposta pedagógica são elementos enunciativos cuja presença formal é semelhante no contexto dos documentos. No nível formal de construção dos enunciados não existe distinção entre esses elementos, pois a semelhança se refere ao princípio que constrói o elemento enunciativo, e não ao sentido que ele mobiliza. Independente de qual seja o elemento em questão, a proposição de lança-lo numa disposição enunciativa é a construção de uma identidade referencial.

As condições de surgimento marcam as determinações pelas quais uma formação discursiva se constitui. Mais do que a análise do amplo contexto em que se expressam os sentidos dos enunciados, as condições de surgimento no nível do anseio produtor do discurso demarcam qual instância possibilitou seu surgimento discursivo específico. As condições de surgimento com relação a perspectiva da formação dos objetos está relacionada a instância que tornou possível materializar tal disposição enunciativa através de um discurso. Em nossa proposição, tal pressuposto se exemplifica pelo fato de que as normativas são construídas a partir de uma autorização de poder governamental e materializadas sobre a forma de um pressuposto normativo legalista. A identidade conferida pela função discursiva surge por autorização de um pressuposto que lhe confere contorno normativo mandatório, devendo ser implementada.

A modificação destaca o princípio central da formação discursiva com relação ao caráter prático interior ao próprio discurso. Através de uma atividade que possibilita modificar

os elementos enunciativos de um objeto, tal transformação permite alterar sentidos e disposições dentro da formação discursiva sem que o objeto central se modifique. Isso quer dizer que, o currículo da educação infantil pode sofrer tantas mudanças quantas necessárias ou desejadas com relação aos seus elementos constitutivos, isso não significará tratar de outra coisa que não da educação infantil, já que a reorientação se relaciona a um mesmo objeto. Dessa maneira, é com relação aos objetos que constituem a formação discursiva que se pode considerar as características que lhe conferem a articulação e a regularidade. Em seu interior, a modificação opera uma maleabilidade de elementos sem, contudo, fazer com que o discurso se torne menos regular em seu caráter produtivo externo. Entre as normativas de 1998/1999 e 2009 notam-se mudanças de tendências, sem que, contudo, seu objeto seja outro e que esse objeto possua um caráter hermético, encerrado em si próprio.

Esses princípios desvelam a complexa teia de condições a partir das quais um objeto de discurso pode surgir, talvez seja por isso “que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. (FOUCAULT, 2013b, p.54). Muito embora Foucault destaque os termos complexos do surgimento de um objeto de discurso sobre o termo da dificuldade, é no intento de demarcar certa contingência que o faz. Se é necessário mais do que abrir os olhos para que se desvele o emaranhado de relações que se concatenam na produção dos objetos de discurso, é porque não há sentido a ser revelado longe da densa trama de relações que possibilitou sua criação contingencial.

Semelhança, condição de surgimento e modificação são características formais que se reconhecem na formação do objeto de discurso da educação infantil através do contexto de suas normativas curriculares enquanto forma de saber. A semelhança conjura diversos sentidos fundamentais sob a autorização legalista como condição de um discurso que pode ser modificável sem, contudo, alterar o objeto do qual trata enquanto marcador de identidade. A partir disso, tem-se a constatação de que uma ferramenta discursiva formal torna possível a constituição de um campo contingencial de saberes que se referem a educação das crianças e que, posteriormente, tais saberes, enredando seus sentidos representativos, serão realizados na prática pelo caráter materializador do discurso em termos de poder.

Nesse sentido, as relações complexas que determinam a aparição dos discursos não estão apresentadas nele próprio como síntese do enunciado. Essa inferência nos leva a

compreensão de que “o discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vêm se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”. (FOUCAULT, 2013b, p.52). O que distingue o discurso do lugar em que ele se deposita é seu princípio de exterioridade produtiva, isto porque essa ação, muito embora não torne aparente suas complexas determinantes, só ocorre pela mobilização que elas engendram nos termos dos objetos e das formações enunciativas, e de ambos convertidos e aplicados numa perspectiva de saber.

A partir deste contexto, inferimos que, o objeto de discurso da educação infantil não é a educação da criança, compreendida como um processo de instrução, mas a produção de um sentido de infância que tem se realizado cada vez mais cedo como prolongamento dos sentidos expressados por uma condição discursiva formal. Mais do que se preocupar em educar crianças, a representação de um sujeito que se dispõe inteiramente ao controle decorre da possibilidade de construir um sentido de infância cujas práticas oficiais de educação materializam como forma de viver. Esta perspectiva evidencia-se na própria mobilização operada nas normativas que vêm caracterizar, como porta voz de um anseio político, de olhares especializados, de disposições benevolentes, uma compreensão acabada de sujeito sem que, contudo, lhes indaguem seus objetos de desejo.

O que queremos apresentar neste recorte é a compreensão de que, por uma função discursiva não só o saber é produzido, mas através das suas condições de surgimento e, posteriormente, de uma carga de poder que realiza seus sentidos, tem-se a produção de uma condição relacional que permite produzir o próprio humano. Mais do que explicitar a formação de conhecimentos sobre a educação infantil, o discurso normativo cria, a partir de enunciados, tais conhecimentos que se tornam a expressão que, através de um caráter prático da ação do discurso, passa a produzir um sentido de infância como extensão dos sentidos identitários que se materializam por ação do poder.

Reflexo das condições fundamentais como expressão do que determinam as normativas, a criança aparece como um ser integral, num espaço esquadrihado e com tempo controlado, reproduzindo formas de enxergar o mundo, de como agir e se expressar, submetidas ao olhar especializado e tendo sua completa disposição avaliada. Essas são expressões de saber que formam o bloco identitário de conhecimento ao qual a proposta pedagógica deve se reportar como braço ramificado de uma condição normativa. Nessa disposição específica, a criança não é mais, como em outros tempos, um adulto em miniatura,

mas tornou-se a personificação de um indivíduo que tem, na especificação do momento de vida que atravessa, a condição a partir da qual uma maneira peculiar de conceber a infância encontrou o território fértil para produzir o adulto ideal.

Tais características parecem complementar os apontamentos de Foucault apresentados na seção anterior em que se destacam os pontos desconexos da história que engendraram uma forma de justificar a produção das verdades e ação dos governos. A ação de conhecer se caracteriza como violência pela incompatibilidade de necessidade com aquilo que se conhece justamente porque o que está em questão não é apenas internalizar saberes, mas internalizando-os, produzir uma condição acabada do próprio indivíduo. Tal disposição desmistifica a polaridade entre o poder e o saber, marcando sua atuação dependente. Essa disposição se assemelha muito ao que se realiza na produção do inquérito como forma de produção da verdade. Se o inquérito, como uma forma de todos os tipos de registros a partir dos quais se realizam as correções no processo efetiva um termo comparativo com o caráter avaliativo presente na Educação, o aprisionamento realizou a materialização que converteu a penalidade em controle, dispondo o ser inteiro à regularidade do espaço e do tempo e à visão e intervenção do outro.

O saber da educação que se evidencia a partir das normativas da educação infantil encontram ressonâncias compatíveis com a descrição que recobre uma compreensão desnaturalizada de sujeito que ativa o poder numa relação com o saber produzindo um caminho determinado e passível de correção em que o tempo e o espaço são controlados para a produção de si mesmo como realidade esperada. Tais características como expressões de um saber que se quer realizado certamente correspondem a uma visão de ordenação social comprometida com os moldes da densidade disciplinar.

O que a mobilização dos sentidos expressos nas normativas caracteriza é a formulação de uma identidade da criança que se produz na mobilização autorizada de um poder referencial como resumo de uma atividade que lhe confere regularidade objetiva comprometida com esse projeto de um sujeito ideal, pronto e inteiramente comprometido com o exercício obediente das relações sociais e políticas. Essa disposição é expressão de saber que se concebe a partir de uma condição que submete o corpo, o pensamento e a expressão a disposição total de efetivação dos anseios de governo num período da vida em que as contrariedades são facilmente administradas e, caso irrompam, a intimidade penetrante de uma densa ação pode recoloca-las nos termos previstos.

Compreender tal disposição numa perspectiva discursiva demonstra, por exemplo, que a formação do objeto da educação infantil, ou seja, uma concepção de infância como proposição do cidadão que seguirá seus estudos e se disporá ao trabalho, converte positivamente a imagem processada em que não mais serão notados os traços da personificação da obediência caso tal projeto de sujeito seja bem-sucedido.

Em sua *arqueologia do saber*, Foucault (2013b) nos apresenta a proposição de que “as relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica”. (FOUCAULT, 2013b, p.56). Esse pressuposto que nos faz considerar que a relação discursiva se localiza especificamente no *entre* daquilo que os sentidos imediatos conseguem captar de um discurso, é o que nos permite localizar o posicionamento de Foucault como um empreendimento verdadeiramente arqueológico nos termos do saber, pois busca a compreensão do jogo de relações determinantes de certo tipo de condição de saber para além de sua significação linear imediata e para além da condição primária e determinante de seu enunciado.

Se a compreensão que distingue o discurso do lugar em que ele se deposita apresenta um princípio de exterioridade produtiva, porque este mobiliza e enreda as forças dos objetos e das formações discursivas, se também é possível considerar que esta ação do discurso não está presa a sua condição de enunciação, é porque a relação discursiva em seu sentido estrito se localiza propriamente na fenda que mascara as condições de sua aparição e os predicados utilizados para a formulação do enunciado. Tal consideração desvela a centralidade do conceito de prática como princípio de realidade do qual emerge a relação discursiva. Dessa maneira, é o caráter prático que tece o jogo das relações discursivas enquanto mobilizador que se coloca entre as condições da aparição do discurso e a materialização de seu enunciado.

Considerar a prática enquanto condição que confere materialidade a ação discursiva na constituição dos saberes torna possível tanto o retorno as condições sobre as quais um discurso é constituído quanto a apreciação de seu enunciado final, descortinando o entendimento de que, enquanto prática, a formação dos discursos responde sempre a um conjunto de regras pelas quais ele se constitui. Esse entendimento nos permite compreender que os saberes não surgem de uma condição necessária, bem como não estão expressos pela materialidade evocada em seus enunciados prontos, mas se estruturam sempre a partir de um jogo que permitiu determinada relação, ligação entre seus pontos.

Tendo uma identidade como referência, conhecendo o que é necessário saber para efetivar o projeto identitário do ser, administrando de forma especializada o aprender e utilizando os mecanismos para corrigir, a partir dos termos funcionais do discurso, tem-se a ilustração previsível de um processo contingencial que evidencia a relação, a produção e a exterioridade. Confirma-se, desse modo, o que é expresso na epígrafe desta seção. Porque na sua condição existencialmente prematura a criança não representa o reflexo ou a imagem natural daquilo que esperam que ela seja, cria-se para ela, segundo suas especificidades, elementos identitários e formas de construí-los segundo uma referência de saber cuja formalidade garante um convencimento espontâneo, porque vem revestido como expressão positiva de um direito condensado por uma ferramenta hermética.

Os objetos que formam um discurso de saber da infância nas normativas, e o próprio domínio que ele constitui, não são sempre os mesmos porque estariam dotados de um caráter imutável, mas porque o jogo de relações que os tece está determinado segundo condições específicas que garantem o princípio de sua regularidade. Ou seja, se um determinado saber está coberto pelo caráter da certeza, esta certeza não advém de um princípio interno ao próprio saber, mas é derivada da forma pela qual foi possível constituí-lo com “o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados”. (FOUCAULT, 2013b, p.57).

O sistema de formação discursiva é característico de si próprio por não impor características que desempenhem um sentido de necessidade no discurso que opera. Dessa maneira, ele abarca múltiplas temporalidades de maneira descontínua. A mobilidade do sistema de formação discursiva age, tanto porque modifica elementos constituintes quanto porque essa ação transformadora se prolonga, alcançando os domínios abordados pelo discurso.

Não se tem certeza de que “a criança da Educação” é o que é e por isso precisa aprender o que a escola tem a ensinar. “A criança da educação” torna-se criança a partir das práticas às quais está submetida. “A criança da educação” não é, mas torna-se criança em relação a uma identidade acabada, que vem se depositar sobre o período de uma infância que se faz normalizada como expressão de um saber que se constrói através de práticas de poder.

Consideramos normatização a atividade que submete a realidade a um conjunto de normas, tal empreendimento se efetiva para que a realidade submetida a uma referência identitária planejada externamente se concretize como efeito de poder na representação de um

saber. A partir disso, inferimos que a normatização da educação infantil é um indicio da conveniência que evidencia sua finalidade de produzir indivíduos normais, adequados à norma. Normatizar é, pois, condição para normalizar, e a infância torna-se produto desse processo do qual o discurso é um grande mobilizador na esfera do poder de governo e do qual acessamos apenas os rastros que se depositam sobre os elementos que circulam a criança em seu processo de educação.

Dessa maneira, o saber que se constitui entre infância e Educação passa a ter contornos universais. A virtualidade da lei cria uma determinação de infância a partir da compreensão de quais experiências cabe à criança viver sempre em relação aos objetos selecionados que ela deve saber para que então se constitua o indivíduo desejado, o cidadão pleno e, por isso mesmo, adequado e conformado com as expectativas de todo o contexto político em que está inserido. A finalidade prática se materializa na produção de uma realidade discursivamente subsidiada que tende à convergência de tudo o que está disperso para o centro de gravidade da densidade do poder discursivo.

Na Educação, o governo manifesta sua ação através da posição em que o indivíduo é submetido à ação daquilo que o outro considera importante. Em sua personificação infantil, tal disposição assume sua mais perfeita condição de realização, já que pode capturar o ser total quando a realidade do mundo lhe impôs pouca ou desinteressada realidade e que ela pode ser contornada por um conjunto de técnicas que se efetivam na produção de uma identidade exterior planejada.

A partir destes termos, a análise das formações discursivas se coloca aquém da materialidade do discurso tal qual concebida, pois seu princípio não dá conta de abarcar o denso conjunto de suas conexões nos termos da expressão.

#### **IV – Discurso e Poder: procedimentalização discursiva e disciplina.**

*“a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. ”*

*(Michel Foucault – A ordem do discurso).*

Ainda que o discurso ocupe denso espaço na obra de Foucault, sua intenção não é construir uma teoria da linguagem. As posições por ele assumidas desterritorializam concepções até certo ponto ilusórias de que a perspectiva de trabalho com esta temática poderia ser encarada através de elementos superficiais, que estariam postos numa ordem aleatória de produção de discursos no interior da cultura, ou que, por exemplo, a única intenção que realiza a materialização dos discursos se encerraria pela aceitação de uma teoria da comunicação.

A maneira peculiar com a qual Foucault inscreve uma disposição em compreender as relações discursivas opera uma transposição deslocando o discurso do campo da interpretação estritamente virtual para o território da materialidade. A prática discursiva percorre a trama de sua constituição formal através do exercício pelo qual o discurso é chamado a ser proclamado nos termos do saber e, a partir daí se materializa como execução de sentidos enquanto marcador de poder.

Nesse sentido, as proposições apresentadas por Foucault nos possibilitam a compreensão de que o que está relacionado à instância da produção discursiva não pode ser deduzido de forma simplificada ou redutível, mas que a produção dos discursos, dada de maneira organizada e atingindo a perspectiva da materialidade, é catalisadora de uma pluralidade objetiva que marca posições tensionais.

Nossa compreensão concebe o discurso como um ato, que para além da comunicação, atua como ferramenta de inscrição de saber e exercício de poder como síntese de uma relação complexa entre seus elementos e os conteúdos que eles engendram. Em *A ordem do discurso*, Michel Foucault (2014) apresenta o campo complexo da teia discursiva, que carrega em si os elementos significativos de realidades compostas, como reconhecimento do princípio formador de uma condição de saber, mas sobretudo, como ferramenta catalisadora dos anseios de poder.

A partir do entendimento de uma implicação do discurso em sua realidade arqueogenealógica, Foucault catalisa em dois apontamentos o que compreendemos como a proposição central e introdutória da problematização apresentada em *A ordem do discurso*: a produção discursiva não se dá de maneira aleatória e, o discurso assume perspectiva material. Dessa maneira, o filósofo francês constrói a significativa suposição de que socialmente “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2014, p.8-9).

Uma disposição arqueogenealógica reflete a objetividade que marca e regula a produção dos discursos inscrevendo-o como elemento de saber, mas também o enreda nos jogos e exercícios de poder. Compreender que as práticas discursivas são elementos constitutivos dos jogos de poder que se exercem socialmente é estender o sentido de nosso entendimento para a constatação de que o caráter objetivo da produção de discursos cria, através de posições tensionais, uma perspectiva ampla que se pode compreender como produtora de saberes que vão, do exercício dessas práticas à efetividade de seu exercício como princípio ativo.

Tal como explicitado anteriormente, a formação dos objetos de um discurso está inscrita sobre os termos de um processo contingencial que evidencia a relação, a produção e a exterioridade. É justamente pelo caráter múltiplo das reverberações que se constata a irrupção desse objeto que, certamente não guarda em seu interior o registro necessário dessas relações, mas que só surge porque elas existem enquanto motor que o impulsiona. As relações que determinam o surgimento de um objeto são complexas e estão dispostas em todas as facetas do universo social que compreendem o campo daquilo que se objetiva nos termos do conhecimento.

Marcada essa interlocução, nossa intenção é, a partir daqui, ilustrar alguns pressupostos conceituais discursivos procedimentais da categoria do poder que, são mobilizados a partir dos saberes fundamentados nas normativas da educação infantil anteriormente mencionados.

Marcamos nossa compreensão de que, o objeto de discurso da educação infantil é a própria infância, apresentada como elemento de sentido que se constitui em uma relação discursiva produtora de saber em que a Educação assume comprometimento com a atividade do governo na construção de um sujeito acabado para a realidade política. Nesse contexto, a maneira pela qual a infância se reconhece como um sentido está contida nos termos específicos de um saber normativo a partir da compreensão da criança como um ser plural e indivisível que se dispõe inteiramente na relação educativa em que estão pautados o que se deve e a maneira pela qual conhecer. Nesses termos, a infância é produzida como categoria de sentido da vida para que dela se extraia a força produtiva esperada em termos políticos e econômicos.

Se, no nível do saber, é necessário que se demarque um entendimento do que é ser criança para que normativamente se estabeleça o processo educativo, numa implicação de poder, a caracterização dessa referência está menos ligada a desnaturalizada necessidade de compreensão do que é ser criança do que a possibilidade de atuação formativa que penetra, regula suas condições e materializa um indivíduo. A partir de um acabamento formal, o discurso vai se exercer como condição material. Ou seja, o discurso de saber que vem depositar sobre a criança um entendimento unitário e indissolúvel de sua multiplicidade, faz da Educação a ferramenta que se presentifica onde o aleatório pode ser incorporado e regulado, produzindo um sentido útil de infância.

Tal empreendimento coloca todas as relações que se tecem em torno da criança à disposição de um diálogo acentuado com a perspectiva em que a Educação vem se assentar como forma a partir da qual o sentido que ela veicula penetra a realidade da vida. Nesses termos, o sentido de infância, como objeto de discurso da ação educacional, se caracteriza como um elemento múltiplo, porque é inerente a própria condição de ser criança e não se manifesta exclusivamente no espaço da escola, mas torna-se passível de uma catalisação pela ação educacional como expressividade dos saberes que se estabeleceram como referenciais normativos.

Demarcando a multiplicidade das características de relações das quais irrompem os objetos do discurso, Foucault nos permite compreender os termos estritos dessa catalisação. São três os tipos de relações em que se dispõem os objetos de discurso: (i) relações primárias; (ii) relações secundárias e (iii) relações discursivas. Dessa maneira, os objetos podem aparecer: nas relações primárias, no sentido em que elas demonstrem vínculos de dependência entre as instâncias sociais, mas que podem ainda não ter necessariamente produzido efeitos de discurso; das relações secundárias, os objetos podem emergir de uma influência interdependente cujo registro já esteja dado em formulações discursivas; e das próprias relações discursivas porque estas não são internas ou determinantes do aspecto estrutural do próprio discurso, ou seja, determinam objetos dos quais o discurso pode se ocupar demarcando o limite desta ocupação. Desta maneira, “se abre todo um espaço articulado de descrições possíveis: sistemas das *relações primárias* ou *reais*, sistema das *relações secundárias* ou *reflexivas*, e sistemas das *relações* que podem ser chamadas propriamente de *discursivas*. ” (FOUCAULT, 2013, p.55-56).

A criança, enquanto indivíduo de recente presença no mundo, ao menos nos casos previsíveis para os modelos de nossa sociabilidade, manifesta sua presença primeiramente no contexto familiar. Posterior e concomitantemente, a criança estabelece vínculos sociais a partir do que é costumeiro em seu contexto familiar ou de cuidado e, sua primeira inscrição formal de sociabilidade vem se manifestar com o início da vida escolar. A partir desta compreensão, inferimos a presença da criança e a manifestação dos sentidos de infância nos três níveis de relações concomitantes ao que nos é sugerido por Foucault.

A instância familiar é aquela em que as experiências da criança se estabelecem a partir de relações primárias em que o sentido de infância se presentifica sem, contudo, expressar-se de maneira encerrada. O convívio social extensivo ao que é costumeiro pela família ou pelo contexto primário de inserção da criança marca a instância em que ela vive suas relações secundárias e que pode manifestar sentidos de infância que já estejam tangenciados por perspectivas representativas reificadas. As relações que a criança estabelece no contexto escolar classificam uma instância em que, diferentemente das duas primeiras, que tem sua regularidade marcada pelo caráter particular, se estabelece no nível discursivo propriamente dito e, é nela que se marcará e se constituirá expressivamente um sentido de infância comprometido com o que lhe é alheio.

Se a criança, representada como o indivíduo que vive suas primeiras experiências e que recebe as marcas de uma sociabilidade com as quais pautará toda a maneira de agir durante a vida, recebe da Educação, enquanto categoria regular discursiva, a formação de um sentido específico para as vivências em sociedade estando disposta nessa relação desde os zero anos de idade, a categoria discursiva vem marcar uma maneira acentuada de influenciar a produção da infância com relação ao que se valoriza normativamente. Tal entendimento se constitui como parte da interferência legal, que faz com que o discurso normativo reproduzido pela escola interfiera cada vez mais cedo em instâncias relacionais da infância que outrora não se classificavam pela via discursiva formal.

A despeito de haver um caráter espontâneo nas relações primárias e secundárias da sociabilidade da criança, o complemento formal discursivo acompanha o atravessamento integral destas fases como marcador de uma referência de pensamento normativo manifesto pela Educação. A partir desta disposição, o princípio de saber que compreende a criança como um ser integral pode atuar sobre todas as suas disposições num nível em que o discurso vem inscrever a marca do poder segundo procedimentos que concernem objetivamente ao campo educativo em que se dão as relações discursivas.

Desde a mais tenra idade, a criança está exposta integralmente à formação de uma visão de mundo comprometida com princípios políticos regulares através da Educação na promoção de relações efetivamente discursivas. Esta é uma categoria bastante expressiva a partir da qual as normativas da educação infantil vêm marcar uma densa ação do poder como prolongamento de uma formação de saber.

A expressividade da visualização da criança como sujeito integral é fundamentada de diferentes maneiras nos pareceres CEB 022/98 (1998) e CNE/CEB 20/2009 (2009b) das *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. No caso de 1998, marca-se um termo de embate justificado na polêmica de que o trabalho gerado a partir da regularidade normativa deve concretizar entendimentos sobre a preferência ou a articulação entre desenvolver potencialidades funcionais da criança ou treinar suas aptidões para o universo escolar. Independente do caráter ambíguo que se constrói, as características apresentadas no enunciado evidenciam os aspectos funcionais construtivos da criança.

No caso de 2009, as características apresentadas pelo enunciado da resolução compreendem um sujeito integral que se forma no contexto histórico através de disposições constituintes relacionais concernentes a esfera experienciável da criança. Essa perspectiva está

diretamente relacionada ao contexto político de Estado, respaldando-se nas legislações para demarcar a interdependência entre garantia de direitos reconhecidos e geração de resultados através da efetivação da prática pedagógica na educação infantil.

No primeiro caso, através de pressupostos que são colocados num contexto de crítica, mas que não são problematizados ou questionados, caracterizando, dessa forma, uma materialidade potencial discursiva que se abre para o refinamento de qualquer uma das duas disposições, pode-se constatar o desenvolvimento ou treinamento como ferramentas às quais a criança está submetida por completo na ação da prática educativa que se institui. A despeito das características fluidas que tomam a criança como um sujeito integral no segundo caso, é possível observar uma estreita disposição funcional da educação com o compromisso político de uma razão de Estado na luta pela construção de uma identidade segura para a oferta da educação infantil.

Seja pelo treinamento e desenvolvimento de características funcionais da criança, seja no comprometimento em construir uma identidade sólida para a oferta da educação infantil em que a criança se projeta como resumo de um sujeito político, o que está em questão é a disposição total das características constituintes da criança como passíveis de uma intervenção acentuada capaz de incidir sobre seus menores traços.

Essa disposição em educar um ser total torna-se mais específica com a fundamentação da segunda resolução (2009a), visto que ela abandona uma visão fechada, sem prescindir de observar suas características, mas passa também a compreender potencialidades outrora não valorizadas. Esse movimento destaca o fator crucial de que o discurso, como mobilizador de uma disposição política, tende a incorporar os menores traços do indivíduo que estejam fora da ação do governo, colocando-os em conformidade com um anseio racional exterior ao próprio indivíduo.

Dessa maneira, com Foucault, podemos compreender o discurso enquanto elemento complexo, atravessado por posições que desvelam em seu funcionamento determinados procedimentos nada aleatórios tanto na formação dos saberes quanto em sua difusão social. No interior de um substrato de relações efetivamente discursivas, a educação infantil encontra-se respaldada por uma série de procedimentos discursivos em que se nota uma acentuada incidência do poder no direcionamento de todos os saberes normativos para uma experiência cada vez mais refinada e, por isso mesmo, mais abrangente.

Em primeiro lugar, podemos destacar os procedimentos que se exercem a partir dos discursos, em seu entorno, desvelando o caráter ativo de sua exterioridade e colocando em questão o poder e o desejo. Esses procedimentos são destacados por Foucault como “*procedimentos de exclusão*” exercidos pela ordem do discurso.

Ao mencionar que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p.9), Foucault marca a *interdição* como elemento constitutivo dos procedimentos de exclusão. Dessa maneira compreende-se que, socialmente, a circulação de alguns discursos e os saberes por eles engendrados não é totalmente acessível. Essa perspectiva ressalta que na ordem do discurso não só se valoriza o que é dito ou expressado através dos discursos, mas também a posição daquele que fala ou tem essa intenção, bem como de quando se deve fazê-lo. A perspectiva de interdição marca, de acordo com Foucault, três pontos de uma densa grade: “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.” (FOUCAULT, 2014, p.9).

Dessa maneira, apresentando-nos o princípio de exclusão da *interdição*, Foucault nos leva a compreender que a apropriação social dos discursos está cercada por uma conotação seletiva e proibitiva, através da qual se cria e pela qual se engendram os sentidos daquilo que é dito e expresso pelos discursos, a adequação e o ritual devido para o momento em que se explora os horizontes do discurso e a autoridade que garante o direito de fazê-lo. Ou seja, nem todo discurso pode ser explorado por todos a qualquer momento. Enfim, “temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.” (FOUCAULT, 2014, p.9).

A *interdição* coloca em questão uma refinada maneira pela qual se articulam a forma e o conteúdo, pois regula a relação que existe entre os sujeitos e os discursos, que são intermediados pela marca do momento em que ambos se encontram. Ou seja, tem-se o discurso apropriado, para o sujeito autorizado, no momento oportuno. Essa forma engendra quase que mecanicamente a previsibilidade de qualquer ato discursivo pela mobilização dos sentidos do que é expressado, no momento oportuno e por alguém autorizado.

No momento em que tangencia todo contexto de atravessamento das crianças em suas primeiras experiências simbólicas com o mundo, a presença de uma regulação normativa na educação infantil é marcador de um pressuposto de interdição. Em sua concepção “necessária”, a normativa é o princípio discursivo mandatório que se materializa construindo

as condições de buscar, primeiramente no contexto da realidade de cada estabelecimento de educação infantil, a promoção de princípios que são derivativos regulares de uma referência identitária. Uma vez incorporadas tais normativas no formato de uma proposta pedagógica, o trabalho, que tem sua centralidade na própria escola, estende esta referência prolongando-a até os substratos das experiências infantis da família e das trocas sociais, que não possuem uma regulação discursiva instituída.

Tal disposição se reveste de uma preocupação em que a articulação do direito à Educação e sua argumentação valorativa não destituem o termo de sua ação formal. O termo desta ação formal é o poder enquanto força que prolonga as referências de saber valorizadas pelo espaço formal da Educação, penetrando as camadas menos tuteladas da sociedade e englobando-as em sua atividade. A interdição, nesse sentido, funciona propriamente como o estabelecimento de um termo identitário relacional que se valoriza no contexto da experiência mediada, mas que expande seu sentido para outros substratos, buscando convergir para o centro dessa identidade tudo ao que ela está disperso.

A operacionalização de um termo identitário que carrega uma visão de mundo específica para outros territórios que não o da própria escola, caracteriza uma ação peculiar da educação infantil, que prevê o estabelecimento deste laço com as famílias e a sociedade. O estreitamento desse vínculo, por sua vez, se estabelece segundo uma visão do espaço discursivo que é subsidiado pela intervenção de um sujeito autorizado, ou seja, a troca que existe entre os espaços da escola, da família e da sociedade, tendo um referencial específico acerca das vivências das crianças, se dá sobre uma perspectiva especializada da prática pedagógica convertida em saber educativo. Isso quer dizer que, ainda que a escola tenda a receber os olhares alheios ao que está prescrito para sua atuação, ela o faz com relação ao que compete a ela e segundo uma disposição específica em que o educar está comprometido com a formalidade. A partir dessa disposição, todos os conteúdos não escolares são englobados pela formalidade da prática pedagógica educativa, aqueles que são considerados úteis são convertidos para seu núcleo referencial e, os que não servem a uma adequação, são descartados.

A partir de um emaranhado em que se estabelece o que deve ser aprendido e a melhor maneira pela qual o aprendizado ocorre, o indivíduo torna-se então autorizado a manifestar-se com relação àquilo que conhece. Tal disposição reflete um posicionamento que é intrínseco ao próprio processo referencial de educar apresentando-se como sua justificativa, mas

também incide numa perspectiva ativa sobre a formação do próprio sentido de infância na disposição que o saber a concebe normativamente. No primeiro caso, tal justificativa do universo ordenado do conhecimento se deposita sobre o argumento de que, para se manifestar com relação a um objeto de saber, é necessário que antes o tenha conhecido da maneira adequada. No segundo caso porque, empreendendo tal procedimento como manifestação do processo de Educação, as crianças são formadas com relação a este efeito prático numa disposição que, anteriormente, foi formulada no nível do saber sobre os olhares autorizados que incidiram sobre a construção das normativas.

Esta segunda disposição vem ilustrar a incidência de uma atenção especializada sobre a criança, inclusive para que, do exterior, reconheçam o direito de determinar o que lhe cabe. Preocupação com a qual a Educação formal das crianças está inteiramente comprometida quando se compreende, por exemplo, que “o conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência (...) mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem (...).” (BRASIL, 2009b, p.7). Essa disposição busca pelo olhar especializado da educação da criança a justificativa intrínseca de um pressuposto racional como fundamento para enrijecer o direito de intervenção como manifestação de uma perspectiva privilegiada.

Estabelece-se, dessa maneira, uma relação entre o objeto do conhecimento, o olhar especializado que o circula, e a autorização do indivíduo que pode discorrer sobre ele. Nesses termos, as normativas assumem conotação formal de um princípio de interdição e, a partir delas, a criança é introjetada numa maquinaria determinada de apropriação dos saberes respeitando critérios concernentes ao campo oficial da relação discursiva. Tal disposição estende seu sentido como justificativa de que existe um saber específico da relação entre a criança e o conhecimento estabelecido em nível tão íntimo que capacitaria seu instrutor especialista em saber mais precisamente o que é interessante à criança do que ela própria o saberia. Nesses termos, a infância, relacionada ao universo do conhecimento, torna-se o lugar de uma experiência em que o atravessamento se caracteriza apenas pelo caráter reprodutivo daquilo que vem de fora e lhe é imposto.

Estas são perspectivas marcadas enquanto regras pelo processo de produção dos discursos que vão assumindo conotação de verdade e materialidade não só no tocante ao ato próprio, restrito e momentâneo do trato com os sentidos e formas dos discursos, mas se cristalizam numa perspectiva muito mais ampla, duradoura e acentuada, a partir do momento

em que se realizam como práticas na expressão dos sentidos dos discursos e na efetividade de sua realidade material num funcionamento social.

A *interdição* é o princípio em que se destaca a impossibilidade de dizer tudo, princípio que salienta e reforça a existência de uma censura, cujo funcionamento autônomo vai formando, e muito possivelmente, processando sua auto regulação, instaurando, atualizando e fortalecendo a conotação repressiva desse sistema através de seus modos capilares de produção que incidem e interferem no campo das subjetividades.

Como forma de internalizar saberes específicos de maneira dada previamente, uma disposição de interdição se assenta sobre o humano como força que penetra suas mais expressivas trocas, cobrando das singularidades o preço da potência que as converteria em possibilidade de irrompimento de novas marcas para subsidiar a valorização dos saberes em termos oficiais.

Essa grade complexa à qual Foucault se refere vai, desse modo, encontrar sua materialidade reguladora de produção e acesso aos discursos, cindindo a marca da distância entre o indivíduo e o discurso, por conseguinte, opondo indivíduos a muitos conteúdos discursivos, tanto pelo princípio do acesso quanto da interferência na produção de seus sentidos.

Ao pontuar que “notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política” (FOUCAULT, 2014, p.9), o filósofo nos dá uma pista que marca a distância entre indivíduos e a apropriação social dos discursos e o caráter de sua mobilização.

Na perspectiva em que a grade se torna mais cerrada, como marcador do lugar ocupado pela sexualidade e pela política no interior da trama das práticas discursivas, se alocam duas instâncias intimamente mobilizadoras das forças do humano, pois “como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. ” (FOUCAULT, 2014, p.9). Dessa maneira, é possível compreender como são introduzidas nessa problemática as perspectivas do desejo e do poder.

Através de seu princípio regulador dos *procedimentos de exclusão*, as forças da *interdição* mobilizam, a partir da sexualidade e da política, a potência dos desejos e a efetividade dos poderes como características intrínsecas ao jogo das práticas discursivas por se

tratarem de instâncias que ditam o movimento dos próprios indivíduos que, a partir delas se posicionam no campo das trocas simbólicas e materiais. Trata-se de compreender que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 2014, p.9). Se existe uma interdição no que consiste em regular a apropriação social dos discursos, há algo que mobiliza os indivíduos pela característica do jogo de poder a responder para a interdição confirmando que a posse do discurso passa então a ser objeto e alvo do desejo e do poder.

Dessa maneira, o discurso não só é objeto pelo qual será ocultada ou apresentada toda forma de desejo, senão, é aquele em que o próprio desejo encontrará um objeto em potência. O discurso se torna objeto do desejo e de seus poderes potenciais. Tampouco o discurso é aquele que diz ou torna claros os anseios dos exercícios de poder ou dos sistemas de dominação, mas a própria ferramenta com a qual esse jogo de exercício se constrói e pode acontecer, pois o discurso “não é simplesmente aquilo que manifesta (...) o desejo; é também, aquilo que é objeto do desejo; (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo, porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2014, p.10).

Ao traçar a conexão entre sexualidade e política, Foucault não está aludindo objetivamente a um termo sexual físico dessa dependência, mas apresenta os indícios de um aspecto erótico em que as práticas que se constituíram no entorno da maneira pela qual os saberes são produzidos e acessados processou um regime de saber baseado numa perspectiva tão íntima em que a regularidade é marcador de uma distância que desperta o desejo, o desejo de possuir o saber e o discurso como condição autorizada de proferi-lo.

Compreendida a partir de sua estruturação normativa numa inferência ao pressuposto da interdição, a formulação da educação infantil respalda um comprometimento com a mobilização que produz tal disposição de conhecimento assentando-a desde muito cedo sobre as crianças como forma de compreensão do mundo. Nesse sentido, é o discurso normativo que vai determinar não só o nível de intimidade que cada educando estabelece com o conhecimento, mas os próprios objetos a conhecer, as formas de fazê-lo os níveis dessa apropriação. Neste ponto, em que a densidade do poder assenta-se sobre perspectivas de saber, torna-se mais clara a composição em que se delineia o estreitamento de uma função de Estado e a necessidade de controlar a apropriação dos discursos. Necessidade a partir da qual

o Estado manifesta seu direito estatutário de gerir a organização da Educação, enquanto princípio regulador da apropriação dos discursos que faz da criança um sujeito de destaque para a formação de um indivíduo pleno para o exercício da cidadania.

Outro princípio que compõe os *procedimentos de exclusão* apresentados por Foucault é o da “*separação/rejeição*”. Ao explorar esse princípio, o filósofo destaca a importância da palavra que era proferida pela figura do louco como marca que reforça uma cisão e rejeita determinado conteúdo pela pertença de quem o pronuncia à uma determinada condição de fala.

A posição que a figura do louco ocupa no âmbito das práticas discursivas é destacada por Foucault como sendo aquela na qual a especificidade do discurso determina a condição do indivíduo, ou seja, era o seu discurso que caracterizava o louco como tal, já que “era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco (...).” (FOUCAULT, 2014, p.11).

Se o princípio de caracterização da loucura está nas palavras do louco, em seu antônimo encontra-se a caracterização da razão, que se constitui, dessa maneira, em oposição ao discurso da loucura. É nesse sentido que o princípio da *separação/rejeição* age. Primeiro porque distingue a pertença dos discursos que englobam distintamente os universos da razão e da loucura. Segundo porque exclui os sentidos provenientes das palavras do louco, “já que o louco é aquele cujo discurso não pode circular com os demais.” (FOUCAULT, 2014, p.10). O princípio que tendia a distinguir os discursos da razão e da loucura recobria os arrebatados sob o signo desta última como maneira de impossibilitar sua participação nos rituais tais como os da justiça e da religião, não podendo, desta forma, atestar os princípios que estes afirmavam e seus estatutos de verdade.

Nesse sentido, Foucault também demonstra que, por vezes, a figura do louco era considerada como um personagem exótico que trazia com suas palavras o grau de mistério ou o conteúdo inusitado para determinados contextos. Desta maneira, “se lhe atribuía, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda a ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber.” (FOUCAULT, 2014, p.11).

Essa proposição nos permite o entendimento de que a figura do louco se presentifica nos jogos de produção discursiva, mas não como referência ativa direta daquilo que se apresenta, senão por uma perspectiva seletiva que, do interior do discurso racional, passa a

determinar a posição do outro reconhecendo como deseja a filiação discursiva do louco pelo papel que lhe atribui no jogo. Essa interpretação deriva do fato de que a loucura personifica a figura daquele que sempre se opõe ao discurso cuja crença convencionou designar como normal por uma filiação irrestrita ao domínio da racionalidade. Dessa maneira, as palavras dos considerados loucos sempre foram ignoradas pelo desconforto que poderiam causar às palavras de um determinado campo de verdade e suas posições.

A presença do discurso da loucura nos procedimentos de exclusão demonstra importância enquanto significativo e indicativo de seu oposto. Compreender que as palavras do louco “eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas” (FOUCAULT, 2014, p.11) é estar atento ao jogo discursivo que polariza as perspectivas para definir os princípios valorizados, extraindo e aproveitando ao máximo o sentido produtivo das forças que estão à margem. Nesses termos, o discurso do louco não é aquele que não serve para nada, mas é, antes, o discurso que confirma, através de seu caráter inusitado, de oposição, o discurso verdadeiro, proveniente da razão e proferido pelos que a ela pertencem e em nome dela estão autorizados a proferi-lo. É dessa maneira que os sentidos da marginalidade passam a render sua força produtiva ao caráter oficial instituído a muitos discursos.

Foucault questiona a hipótese de que o princípio da *separação/rejeição*, segundo as características apresentadas, tenha cessado seus efeitos nos dias de hoje. Dessa forma, nos diz que “basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos.” (FOUCAULT, 2014, p.12).

Tais observações são pertinentes para compreendermos o assentamento de procedimentos discursivos de poder como mecanismo de controle desempenhado na Educação com relação à perspectiva da criança e a produção de um sentido de infância. É o discurso da criança, ou o contexto de condições a partir da qual ela estabelece suas trocas com o mundo, como forma de expressão de um de um arcabouço simbolicamente pouco condicionado, que determina sua condição de indivíduo que “precisa aprender” e cuja realidade passa então a ser modelada segundo o que seu contexto social considera pertinente e valoriza como necessário para a vida em sociedade.

A partir de sua condição comparativa com o contexto social de um referencial letrado e de uma sociedade da informação, o espaço discursivo ocupado pela criança encontra pouca

ressonância de interferência no contexto simbólico estabelecido. Tendo sua condição dada num plano interativo em que o destaque está na compreensão dessa condição simbólica ocupada pela criança, as disposições do educar se colocam sempre como critério de compreensão e criação das condições para que, tão logo seja possível, ela se aproprie, da melhor maneira possível, do que é necessário saber para o convívio social.

Se o louco marcava uma posição de exterioridade do convívio social pelo regime de produção de sua fala como destaca Foucault, em nossa sociedade, a criança também reflete uma posição de exterioridade baseada no regime de produção de sua fala como presença simbólica no mundo. Nesse sentido, o discurso da criança é expressão que diverge do contexto de fala dos adultos porque não corresponde ao conjunto de regras assentadas sobre o registro da validade convencional. Mais do que expressar a exterioridade de uma posição do mundo adulto, o discurso da criança reflete uma visão própria do mundo, com elementos que se caracterizam sobre um regime de expressividade não tutelada pelos termos reguladores do que é socialmente conveniente.

Outro apontamento que nos permite a inferência do princípio de exterioridade da posição da criança com relação ao universo discursivo estabelecido está na perspectiva que demonstra a possibilidade de participação e interferência nos rituais sociais. Deriva de uma condição de processamento discursivo o fato de que nossa compreensão entende ser correto o impedimento da criança participar de todas as trocas sociais porque muitas delas pertencem apenas ao mundo dos adultos. A censura de temas, a possibilidade regulada de participar de conversas e a designação do momento correto de fala são exemplos que marcam o registro de um impedimento discursivo que se materializa na realidade da criança a partir de sua condição de produção discursiva que o mundo adulto internalizou e reproduz espontaneamente.

A partir dessa disposição, a criança marca uma posição de enunciação em desacordo com o ritmo estabelecido, mas a partir da qual um termo econômico de regulação da realidade permite a assimilação do que é desejado quando o momento convém. A posição enunciativa da criança é infantilizada segundo uma disposição convencional do mundo adulto que, na especificidade das relações particulares, marcará o interesse como determinante e, no contexto das relações políticas, enxerga na produção dessa infantilização uma forma de render frutos para a atividade do governo, maneira pela qual a Educação assume o caráter específico de uma economia simbólica.

A oposição entre a figura do louco como ilustrativa da própria oposição entre loucura e razão caracteriza, também, um exemplo de compreensão acerca da posição discursiva da criança em nossa sociedade. Nesse sentido, em oposição ao discurso da criança, existe a realidade discursiva estabelecida convencionalmente no mundo adulto como horizonte de todo o contexto que possibilitou, a partir dos saberes, construir o real, bem como assentar o arcabouço das regras sociais. A partir dessa condição, porque a criança representa a figura prematura que pouco sabe sobre o mundo e as regras estabelecidas convenientes às trocas sociais, marca-se sua posição distinta dos demais indivíduos no contexto social. A partir dessa marcação de distinção, a posição “simbolicamente prematura” ocupada pela criança passa a ser descaracterizada pelo processo de Educação, que irá lhe fornecer, portanto, as condições necessárias de saber para a plena atuação social.

Porque a criança se presentifica como o indivíduo que não conhece, ela é categoricamente separada dos demais com relação às aptidões de saber e, iniciada num processo de aprendizagem que rejeita os elementos constituintes de sua condição enunciativa, sua apropriação simbólica de mundo, o que há de mais expressivo do contexto de suas formas de expressão, ao passo em que lhe é fornecido o repertório simbólico valorizado para, enfim, integrar o contexto social estabelecido como indivíduo pronto para a realidade do vivido.

Se na especificidade das relações pessoais a racionalidade se assenta como termo de positivação de elementos de interesse para o momento, nas relações sociais, a Educação formal é o termo economicamente convencional aplicado à gestão do conteúdo simbólico das trocas previsíveis, buscando formar a expressividade discursiva da criança na positivação de elementos previstos como forma de inserção no jogo político. A racionalidade simbólica discursiva convencional do mundo estabelecido cria a infância como condição prematura de fala para externa-la de si própria reprimindo-a através de uma atividade em que a justificativa política assenta uma forma de controle.

Tal racionalidade vem inscrever a operacionalização de um procedimento discursivo de poder como reflexo de uma disposição de saber que, no caso da educação infantil, está enunciada de distintas maneiras.

Como é destacada a necessidade do preparo da criança para a vida adulta através dos estudos e do trabalho, e não é possível que tal transposição se dê maneira automática, as forças interativas da criança são conduzidas a capitalizar o conhecimento simbólico valorizado através de um procedimento anteriormente previsto por uma identidade

enunciativa. O que a Educação formal faz é diminuir a distância entre a criança e o objeto de pretensão da prática educativa. Movimento que transcorre de maneira cada vez mais especializada através da disposição em compreender a especificidade das relações das crianças direcionando-as de maneira prática como reflexo, por exemplo, de que a “dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.” (BRASIL, 2009b, p.5).

Nesse contexto, separação e rejeição materializam-se formalmente como expressão de um procedimento discursivo englobado pelo processo de Educação que, ao substituir os elementos valorizados pela criança por aqueles valorizados social, política e economicamente, rejeita sua condição simbólica sob o argumento de necessidade de inserção no âmbito específico dessas trocas. Este princípio pode ilustrar a própria educação simbólica do humano como termo relacional entre o sujeito e o objeto, mas só se sustentaria diante de tal interpretação, se o aprender refletisse uma apropriação espontânea. Porque na Educação formal tal princípio é utilizado como ferramenta para a execução de uma finalidade política, econômica e institucional como preocupação de uma atividade de governo, o poder que seria disperso do próprio indivíduo com relação ao que tende a conhecer por interesse, passa a caracterizar um termo de força que lhe é imposto de fora o transpassando como a marca em que o aprender corresponde a um processo violento.

*A oposição entre o verdadeiro e o falso* caracteriza o terceiro princípio dos *procedimentos de exclusão* das práticas discursivas. Este princípio está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da noção de “*vontade de verdade*”, que Foucault localiza e salienta através da oposição enquanto uma “separação historicamente constituída.” (FOUCAULT, 2014, p.14). Para o filósofo, é delicado considerá-la, pois sua caracterização está ligada a contingências da própria história, que estão em constante transformação, mas que nos remete à imagem de um conhecimento estabelecido na ordem do macro, e que agora passa pela sanção institucional de controle amparado pela prática discursiva.

Foucault constrói um paralelo que ilustra a constituição desse jogo que marca a cisão entre o verdadeiro e o falso. Se, anteriormente, o discurso verdadeiro era aquele que se exercia em um contexto que exaltava o ato de proferi-lo enquanto acontecimento, a mudança operada procede por deslocar o reconhecimento do ato próprio de dizer ao conteúdo do discurso, ou seja, os sentidos por ele expressos. Dessa maneira, “chegou um dia em que a

verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência. ” (FOUCAULT, 2014, p.15).

A posição assumida por Foucault destaca o deslocamento do sentido da verdade, que outrora se reconhecia no ato de pronunciamento do discurso pela força do acontecimento, para o conteúdo que o discurso tem por finalidade expressar. Essa operação não diminui a força do caráter formal das práticas discursivas, resguardada pelos princípios de *interdição* e *separação/rejeição*, em contrapartida, o regime de materialidade do discurso torna-se mais acentuado, ampliando seu poder de subjugação numa articulação minuciosa que tece a trama entre a forma e o conteúdo no jogo das práticas discursivas. Dessa maneira, os procedimentos formais de inserção e apropriação na ordem do discurso estão amparados pelo conteúdo que será proferido e está em perfeito acordo com seu funcionamento.

Conforme os apontamentos de Foucault, a oposição entre o verdadeiro e o falso registra a marca de uma operação maior no contexto do conhecimento tendo possibilitado, por exemplo, o desenvolvimento de uma tendência do saber histórico sobre a qual repousa o espírito da verdade. O sentido tão profundo da verdade enquanto característica reificada no registro de alguns fatos lhes é atribuído por reconhecer entre seus elementos os sentidos valorizados segundo uma referência. É apenas com relação a uma referência que o valor da verdade pode ser reconhecido e atribuído a determinada condição do real. É com relação a essa operação que tornou possível determinados valores se reificarem simbolicamente enquanto referências que Foucault destaca sua contingencialidade com relação à própria história.

Demarca-se, dessa maneira, a posição de que a verdade é inventada a partir de um deslocamento operado nos descontínuos da história que incidiu sobre a maneira como a própria realidade se estabeleceu enquanto condição derivada de elemento enunciativo. As proposições de Foucault vêm destacar o fato de que o discurso era valorizado enquanto acontecimento, independente do que enunciava. A partir de uma oposição que deslocou a valorização do discurso enquanto mecanismo possível de enunciar algo para o conteúdo do próprio enunciado enquanto elemento verdadeiro, a ordenação das formas de acesso ao conhecimento passou a respaldar uma referência de verdade como condição para demarcar a validade da presença dos elementos no campo do simbólico.

De maneira simplista, a representatividade de tal transposição em nível epistemológico ilustra o sentido valorativo da máxima que, em termos comuns, considera que *qualquer pessoa pode dizer qualquer coisa, mas o que realmente importa é a verdade*.

Tal disposição, enquanto forma de relacionamento com o saber tem, em nosso contexto social, o termo marcador de expressiva densidade prática, sobretudo porque vivemos em uma sociedade da informação marcada por gerações que estiveram sobre distintos regimes de difusão de conteúdos. A facilidade com que hoje se acessa a internet e simultaneamente se produzem, por quase todos, enunciados de variadas ordens, é reflexo do que outrora marcava o desafio de muitos em, por exemplo, acessar e utilizar a máquina de escrever para redigir textos ou que, sobre a pressão do regime ditatorial, alguns lutavam pela liberdade de imprensa e expressão.

Ao passo em que, no contexto social, o acesso a mecanismos e formas de comunicação opera uma grande dispersão da possibilidade de produzir enunciados, mas a densidade do que é dito, no entanto, não diminui a ligação com o campo de referência do verdadeiro, o ônus a ser pago pelas tensões passa a ser cobrado em outros termos, como paga pela ilusão de que o acesso à informação tem, em si mesmo, condições de diminuir a marca das desigualdades geradas pela mistificada relação saber-poder. A inscrição que a massificação provoca numa sociedade da informação registra-se sob o termo de uma condição voluntária de subserviência ao referencial da verdade como paga pela ilusão numa trama em que o que é dito subtraiu a potência de dizer. Tal disposição, em nossa sociedade, tem oferecido amplo acesso ao contexto enunciativo como distração para uma presença passiva no território do discurso.

Ao destacar a instituição paradigmática de uma forma peculiar e determinante sobre a maneira como se processa o registro dos saberes, Foucault ilustra objetivamente que, o deslocamento da importância do discurso enquanto ato para a filiação com a verdade acerca de tudo sobre o que se quer enunciar fez, da possibilidade de dizer, algo menos importante do que aquilo que se diz.

A vontade de verdade é, dessa maneira, um marcador que converge para a temática da Educação na forma de uma disposição que se ilustra, grosso modo, sobre a compreensão de que nem todos precisam e podem dizer, mas apenas aqueles que sabem, ou ainda que, só é possível que se diga aquilo que verdadeiramente se conhece. Logo, para conhecer e saber o que é verdadeiro e útil, é preciso aprender. A partir desse sentido, a Educação escolar

apresenta-se como a maneira institucionalizada que administra o termo relacional ensinar-aprender que tão cedo vem marcar a vida das crianças.

Não é por coincidência que a emergência do ato de educar filiada à um comprometimento com a verdade seja derivada de um princípio de Estado. Está é a condição mesma em que o sentido da verdade se produziu nos fatos reais do descontínuo da história com a pretensão de assentar o termo da verdade como condição de justiça. A necessidade do aprender como derivado da verdade e o direito de fazê-lo como ferramenta em que o Estado manifesta sua justiça revela os termos que a sua distribuição se torna “uma forma de justiça ligada a um saber em que a verdade era posta como visível, (...), obedecendo as leis semelhantes às que regem a ordem do mundo, e cuja descoberta detém perante si mesmo um valor purificador.” (FOUCAULT, 1997, p.16).

A condição de dizer o que se quer porque se tem vontade ou por qualquer outro motivo ou mesmo sem motivo é, em nossa sociedade, rechaçada, porque tudo aquilo que se enuncia tende a ser conectado ao princípio referencial verdadeiro do campo ao qual pertence. Exemplo este que cabe muito a ser comparado ao princípio de exterioridade ocupado pela figura do louco aqui já mencionada. A produção de sentidos que não concerne a um campo de pertencimento convenientemente estabelecido e que, dentro desse campo não tangencie ou não tenda a convergir para o que ali se entende por verdadeiro vai, certamente, ocupar a posição de exterioridade como marca do que é estranho, alheio e, por isso mesmo rejeitado.

A posição simbólica da “criança da Educação” e da infância como uma condição de fala ilustra o espaço dessa exterioridade com relação ao exercício do princípio de oposição entre o verdadeiro e o falso como mecanismo discursivo. Tal disposição é notada porque, o saber veiculado pela Educação não pode prescindir de ser classificado como aquilo que é realmente aceitável e verdadeiro. Essa inferência recobre a própria cristalização da aceitação da escola como espaço de verdade e, sobretudo seus saberes como exatos, porque a referência do campo verdadeiro pelas quais estão recobertos inscreve nos conhecimentos a marca da utilidade.

Nesse sentido, demarca-se o entendimento de que não só é bom, como também necessário e útil que as crianças aprendam o que a escola pode ensinar. E porque cada elemento que se aprende pertence ao território do verdadeiro de cada área do conhecimento, as formas oficiais passam a ocupar uma posição de destaque no contexto social porque todos foram educados segundo suas regras e a elas se reportam como condição de presença no real

e, porque do ponto de vista da ação política, o valor utilitário e verdadeiro daquilo que se aprende na escola está inteiramente comprometido com que a ação do governo prevê como necessário para viver dentro dos padrões da justiça.

A verdade enquanto expressão supervalorizada em nossa sociedade está relacionada a uma íntima disposição como forma de compor a própria trama do real. A oposição entre o verdadeiro e o falso como condição presente na formulação da própria história e enquanto tendência que determina as ações humanas se formulou num caráter extenso de nossa realidade temporal, mas vem se depositar sobre as formas de nossa sociabilidade em singelas e expressivas considerações.

Os ruídos dessa real materialidade são observados quando se concebe, por exemplo, que a educação infantil “é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores indispensáveis a uma vida plena e feliz.” (BRASIL, 1998, p.13). Ou ainda quando esse direito, vendo-se comprometido com a formação para a cidadania prevê que “é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.” (BRASIL, 2009b, p.8).

Grosso modo, com as proposições de nosso recorte, torna-se possível compreender que é nesse sentido que “essa divisão histórica deu sem dúvida sua forma geral à nossa vontade de saber.” (FOUCAULT, 2014, 15). A Educação formal compromete-se com uma disposição de vontade de verdade enquanto expressão normativa tanto prevendo quanto providenciando o que é indispensável e valioso para a criança antes que ela própria o possa considerar. Talvez, quando tão indispensáveis elementos lhe tiverem preenchido o vazio essencial, quando puder expressar-se sem entremeios, ela não tenha condições de enunciar que uma compreensão validada como verdadeira, na realidade, não o era.

Materializando as condições expressas pelos termos de um saber, os procedimentos de poder fornecem não apenas o que é considerado valioso e indispensável, mas constroem, sempre com relação a um procedimento do qual a veracidade não pode ser questionada, o termo valorativo e a condição da necessidade. O discurso educacional derivado e comprometido com a ação política do governo cria um sentido de infância bem como compreende, benevolmente, o que é importante e indispensável que se aprenda quando

ainda se é criança para que, tão logo, se cresça saudavelmente tendo a referência do indivíduo ideal a ser concretizada.

Se os *procedimentos de exclusão* se materializam através dos princípios de *interdição* e *separação/rejeição* em seus contornos mais formais, o sentido expresso pelo discurso se vale de seu conteúdo para a produção das verdades como justificativas das práticas. É a característica de expressar a verdade contida nos discursos que desponta como justificativa das práticas que, por sua vez, realizam e reforçam o estatuto do jogo discursivo, pois conclamam o caráter institucional para o seu desenvolvimento e sua manutenção. Dessa maneira, é possível compreender que “essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional.” (FOUCAULT, 2014, p.16).

O suporte institucional reforça a densidade dos discursos com uma dureza que os reveste enquanto invólucro protetor, cuja espessura é medida e regulada e, através da qual, a vontade de verdade que a produção, a apropriação e a circulação dos saberes valoriza, está resguardada segundo os anseios dos que o operam. Este é, propriamente dizendo, um princípio referente aos sistemas de Educação, já que a vontade de verdade “é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (FOUCAULT, 2014, p.17).

Nessa perspectiva em que o aparato institucional serve a vontade de verdade incorporada nos discursos, é possível compreender que “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.” (FOUCAULT, 2014, p.17).

O suporte institucional reforça os critérios de exclusão e a densidade das práticas discursivas numa perspectiva que engloba os critérios de *interdição* e *separação/rejeição*, mas em um nível autônomo cuja intenção é garantir seu funcionamento. Trata-se de considerar que, ao passo em que as práticas constroem um sentido que caracteriza as teias discursivas na ordem da *vontade da verdade*, o caráter institucional passa a controlar a produção dos discursos, autorizando os detentores de sua posse e regulando seus conteúdos. Dessa maneira, as instituições se tornam detentoras e reguladoras também dos princípios de *interdição* e *separação/rejeição* que são reconduzidos a refletir e valorizar o sentido da *vontade de verdade*. Se os princípios de *interdição* e de *separação/rejeição* não são os

mesmos e tem suas formas alteradas nos descontínuos da história, o caráter institucional garante a regulação do critério de exclusão pela produção do sentido da *vontade da verdade* enquanto mobilizadora dos desejos e dos poderes.

O jogo das práticas discursivas cristaliza-se nessa perspectiva da *vontade de verdade*. Perspectiva historicamente constituída através do exercício de práticas que passam a desenrolar uma trama que insiste parecer espontânea, “como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário.” (FOUCAULT, 2014, p.19). Dessa maneira, Foucault desperta-nos a desconfiança que deve insistir em questionar a produção dos discursos em seu desenrolar aparentemente espontâneo, autônomo e necessário, pois uma suposta verdade contida no discurso “que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la.” (FOUCAULT, 2014, p.19).

As proposições de Foucault ao nos apresentar os princípios de exclusão que se exercem no jogo das práticas discursivas descortinam as formas, os usos, e os saberes que se criaram em torno da problemática do discurso como forma catalizadora que determina a ação sobre os saberes e os indivíduos. O filósofo nos permite visualizar a densa trama dessas práticas que atravessam vários sentidos e assumem várias formas, desde a perspectiva de que o uso da palavra não é livre até a intensidade do problema filosófico da verdade articulada enquanto noção que se ampara e se engrandece através do aparato institucional.

Destaca-se o fato de que o aparato institucional deposita uma densidade sobre todas as características das disposições do saber, instaurando um núcleo que não é só referencial, mas também regulador. Tal procedimento é possível porque o suporte institucional sintetiza tudo o que está disperso em relação ao seu objeto de interesse, incidindo-lhe sobre a forma da ação propriamente realizada. Em nosso recorte, o caráter institucional é o que permite a realização completa dos anseios normativos da educação da criança, primeiro porque sua constituição deriva de um contexto institucional maior, segundo porque engloba tanto a disposição normativa como conjunto de regras quanto o sentido de infância sobre o qual tais regras vão marcar uma regulação.

Não se trata de opor o caráter institucional aos objetos de interesse e as formas pelas quais os interesses são materializados, mas exatamente de compreender que a instituição é o termo em que objeto e método são catalisados no empreendimento prático que permite através

da regulação acentuada a realização de um projeto. O suporte institucional marca o termo da prática educativa em que se reconhece sua condição essencialmente produtiva, seu campo do possível, sua condição de materialização, seu termo de realização.

É como condição real de materialização que o suporte institucional opera os valores fundamentais expressados numa enunciação de saber condicionando a presença de seus agentes a uma presente ação do poder.

Nesse contexto, as normativas curriculares para a educação infantil preveem três valores fundamentais que são marcadamente operados pela ação da instituição educativa no intento de realizar um projeto educativo da infância: a sintetização específica do indivíduo no espaço e no tempo, a utilização de uma profissionalidade especializada como operadora das finalidades e, a avaliação como ferramenta de atualização. Espaço e tempo, ação especializada e mecanismo de avaliação são categorias que catalisam os operadores da ação da Educação como atividade formal disciplinar.

Conforme mencionado na seção anterior, espaço e tempo determinam as referências existenciais ontológicas do humano e, por isso mesmo, a educação infantil emprega tais categorias no nível referencial do saber como elementos de ensino para instruir as crianças a uma adequada utilização desses termos valorativos em sua vida. Entretanto, numa inferência ao que o discurso mobiliza em termos de poder, espaço e tempo apresentam-se mais do que como elementos de ensino, mas são manipulados propositalmente enquanto categorias modais da existência como viabilizadores práticos de disciplinarização das crianças no desenvolvimento das atividades.

Porque integra o contexto da prática escolar, a criança aprende uma determinada compreensão do espaço e do tempo distinta da que aprende fora dela e condicionada para o uso utilitário racional, nesse mesmo contexto institucional, o espaço e o tempo da criança são geridos de forma que a atividade de aprendizagem possa ser bem-sucedida, exemplificando a síntese operada pelo suporte da instituição.

Esta preocupação funcional estratégica acerca da importância de categorias modais para a criança destaca-se, por exemplo, no entendimento de que “para que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam realizadas com êxito, são indispensáveis (...) as condições básicas para planejar os usos de espaço e tempo escolar.” (BRASIL, 1998, p.15). A partir da compreensão de que as diretrizes curriculares devem,

“reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar nos ambientes das instituições de educação infantil, aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semi movimentadas (...)” (BRASIL, 1998, p.13-14) tem-se o exemplo de como a regulação do tempo e do espaço determinantes de um contexto de atividade podem marcar uma apropriação essencialmente dirigida.

Tal preocupação também se nota através do argumento que vai buscar respaldo no saber científico, quando o parecer CNE/CEB 20/2009 considera que “a criança busca atribuir significado a sua experiência (...), mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.” (BRASIL, 2009b, p.7).

As preocupações despendidas pelas normativas curriculares para a educação infantil na organização do espaço e na gerencia do tempo registram as proposições de Foucault (2012b) como catalisadoras de uma disposição disciplinar no entrecruzar das “artes das distribuições” e do “controle da atividade”. Foucault enfatiza que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço.” (FOUCAULT, 2012b, p.137). Posterior a essa distribuição espacial, o controle do tempo no desenvolvimento das atividades vai possibilitar a classificação de uma “elaboração temporal do ato.” (FOUCAULT, 2012b, 146). Tais proposições registram a identificação dos termos em que a mediação controlada em que a criança está colocada marca uma apropriação intencional dos espaços e do desenvolvimento das atividades em que o tempo marca um ritmo, uma intensidade, sua progressão.

A previsibilidade de um trabalho que se exerce no controle pormenorizado de tais características esquadrinha o indivíduo como um todo, sobretudo porque não é possível dissociar a figura do humano da compreensão de que o corpo em si é o seu resumo, o território central das expressões. Perspectiva que se intensifica quando se considera a criança, que possui uma relação entre corpo e espaço ainda pouco condicionada, mas que a regulação institucional dá conta de disciplinar.

Se o espaço determina os limites de ação do corpo, o tempo acentua os limites contingenciais do pensamento como categoria regular do desenvolvimento das atividades. O que acontece na síntese espaço temporal operada pelo caráter institucional na educação das crianças é que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.” (FOUCAULT, 2012b, p.146).

A operacionalização procedimental institucional que sintetizou o controle do espaço e do tempo em relação à prática educativa no espaço da escola “tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2012b, p.142).

Mais do que moduladores contingenciais dos exercícios e das trocas na organização da prática educativa, a gerência do uso do tempo e da ocupação do espaço se materializa como contingência moduladora das práticas e, objeto de conhecimento que se torna necessário que as crianças apreendam para que produzam efetivamente sentido quando operacionalizados com a compreensão de outros saberes.

Nesse sentido, controlar o uso do tempo e a apropriação do espaço apresenta-se como necessidade da prática educativa como dupla condição. Primeiro porque, enquanto categorias modais da existência, nenhuma relação se estabelece fora de um espaço físico determinado ou alheio a uma compreensão de medida de tempo. Ainda que o desenvolvimento de certas atividades ou o atravessamento de algumas experiências possa desconsiderar uma percepção central do tempo e do espaço como finalidade, na compreensão de um regime de racionalidade acentuada não é possível que se exclua o preenchimento de tais categorias. Tempo e espaço são, assim, categorias, condições, marcadores da própria realidade.

É como caracterização desse regime acentuado de racionalidade que a educação escolar inscreve a segunda necessidade de observação do tempo e do espaço, pois tais categorias são também objetos de conhecimento cuja apropriação e operacionalização precisam ser aprendidas. Dessa maneira, as compreensões de tempo e espaço são ensinadas, justamente porque materializam a realidade, para que, a partir dessa compreensão, se executem como finalidade dirigida em complementação com outros saberes. Enquanto objetos de conhecimento, tempo e espaço tornam-se condições para a apropriação e transformação do real.

Como categorias trabalhadas pela educação escolar, tempo e espaço se colocam na disposição plural de apreender e aprender. Essa relação é de complementaridade ao passo que caracterizam meio e fim, confirmando a disposição totalizadora do aparato institucional, mas é como meio para a atividade do ensino que a apreensão do tempo e do espaço inscreve sua materialidade disciplinar. Nessa relação em que tempo e espaço se organizam de maneira profundamente íntima, é possível que o aprender conduza a observação dos mais íntimos

detalhes de quem com eles interage, produzindo assim, não só um profundo conhecimento sobre as disposições do ser inteiro no espaço através do desenvolvimento de algo marcado pelo ritmo do tempo, mas reproduzindo uma relação que se quer apreendida para a reprodução em todos os níveis das relações sociais.

A partir de uma disposição totalizante da criança no aparato institucional de Educação que as submete a atividade do ensino, a necessidade de uma incidência especializada para a realização do trabalho complementa e refina a possibilidade de sua disciplinarização.

Considerando que **“os Cursos de formação de docentes para a Educação Infantil (...) devem adaptar-se, com a maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos (...)”** (BRASIL, 1998, p.9), o parecer CEB 022/98 demonstra a preocupação normativa com relação à perspectiva de que o trabalho realizado pela instituição de educação infantil deve observar uma operacionalização especializada. Tal preocupação é mantida e estendida com a aprovação do parecer de 2009, perante o qual a formação, concebida como direito dos professores, deve promover a reflexão “sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.” (BRASIL, 2009b, p.13).

As exigências formativas necessárias para os professores da educação infantil contemplam uma perspectiva analítica de operacionalização do discurso que desvela incoerências do ponto de vista da política que norteia sua organização. O disposto no conjunto enunciativo do parecer e da resolução de 1998/1999 ressalta a preocupação com a formação dos professores da educação infantil, reivindicando propostas comprometidas com o fortalecimento da compreensão das instâncias formativas. Já o conjunto das normativas de 2009, alude apenas à necessidade de que se preencham os requisitos legais para a atuação na função, movimento que, segundo o próprio parecer, dado num contexto pontualmente especializado, o atendimento profissionalizado dos professores da educação infantil estaria “refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.” (BRASIL, 2009b, p.4).

A posição enunciativa que se refere aos docentes no discurso normativo é de destacada centralidade para a implementação e desenvolvimento das propostas. Entretanto, é possível constatar certa dicotomia a partir do posicionamento do parecer de 2009, que fundamenta sua postura pelo cumprimento das exigências observadas na legislação. Enquanto a posição

assumida pelo parecer fundamenta-se em apontar a necessidade legal de formação para a concretização de um campo cada vez mais especializado, a legislação, que demonstra certa preferência aos profissionais formados no nível superior, considera válida, como requisito mínimo, a formação constituída em nível médio através da modalidade normal.

Não obstante a observação de dicotomias quanto ao entendimento demonstrado com relação à formação de uma visão especializada para o trabalho com a educação infantil, o contexto das preocupações desvela a importância atribuída ao caráter particular da operacionalização do trabalho com a educação das crianças. Dessa maneira, o aparato institucional necessita que o desenvolvimento das atividades atue consonantemente com os princípios formativos articulados pela ação formal da educação na execução de todos os princípios.

Tal disposição alude a um campo simbólico cujo entendimento está bastante reificado em torno da figura do pedagogo como operador dessa especialidade para com o trabalho da educação das crianças, “que no seio do discurso pedagógico constituiu desde meados do século passado o dispositivo predominante e hegemônico de toda a organização escolar.” (NARODOWSKI, 2001, p.175). A pedagogia, enquanto campo de conhecimento, é assumida pela institucionalidade da Educação tanto no que se refere à formação dos enunciados em nível de saber quanto na implementação de tais disposições em seus pressupostos de ação materializando cargas de poder. Disposição que reflete a densidade de sua concentração hegemônica, “porque seu poder é indiscutível e forma um eixo disciplinador para as outras possibilidades.” (NARODOWSKI, 2001, p.175).

Resumo da “conformação de um sistema que permita generalizar a educação escolar e um método que possibilite a transmissão racional dos conteúdos do ensino” (NARODOWSKI, 2001, p.177), os fundamentos concernentes ao campo da teoria pedagógica são incorporados pela ação institucional da educação infantil na determinação de uma regularidade prática que observa todas as categorias elementares do trabalho educativo a fim de que a concentração da força seja direcionada e aproveitada em termos econômicos produtivos.

O olhar da especialidade pedagógica incorporada pelo aparato institucional condiciona traços de saber e cargas de poder como catalisador de um empreendimento em que a ação educativa assume uma perspectiva linear de evolução.

A partir da compreensão em que, através do aparato institucional, o ser integral da criança está submetido a uma ação especializada, a ideia de produção da linearidade evolutiva

com a qual a prática disciplinar está comprometida na Educação só pode se exercer como incidência de uma carga de poder prevista e derivada da formulação discursiva enquanto procedimento materializável. Através do condicionamento das categorias modais da existência do tempo e do espaço e, submetida ao desenvolvimento de atividades mediadas por uma condução especializada, o contexto que se marca é o da economia racional das forças produtivas da criança na geração de resultados classificados sobre o termo de aprendizado no nível da prática educativa, e de cidadania no nível político em que o sucesso de tal prática sintetiza um indivíduo docilizado.

Para que se alcance a geração de um substrato pronto e acabado para a relação política nos termos da cidadania, o condicionamento das forças às quais o indivíduo está submetido requer a observação de peculiar densidade. Ao analisar o modelo educacional profissional dos Gobelins, Foucault nos propõe pertinentes questionamentos para nosso recorte: “Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja suscetível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis?” (FOUCAULT, 2012b, p.152).

O filósofo francês vai buscar no exemplo da organização militar os subsídios para que se verifiquem o estabelecimento de organizações que privilegiem o desenvolvimento de durações rentáveis como especificação desse empreendimento disciplinar.

Tais exemplos são, seguramente, pertinentes de aproximação com o que se estabelece como organização das práticas da Educação. Verifica-se a observação de quatro etapas correlatas entre o modelo da organização militar e sentidos das práticas educativas, são elas: (i) “divisão da duração em segmentos”, o que significa que cada coisa será feita na hora estipulada, (ii) organização de “sequências segundo um esquema analítico”, ou seja, a atividade compreende um todo, mas subdividem-se em partes específicas, (iii) um processo de avaliação como possibilidade de “fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo” (FOUCAULT, 2012b, p.152) e, (iv) reorganização, como forma de “prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos.” (FOUCAULT, 2012b, p.153).

Os apontamentos de uma divisão serial que Foucault busca como exemplo da organização militar parecem descrever a orquestração do próprio trabalho pedagógico educativo como um todo se projetados para a análise das relações escolares, mas, a singeleza dos detalhes parece incidir ainda mais sobre o que se dispõe nas normativas da educação infantil, sobretudo porque prevê um elemento procedimental discursivo disciplinar: a avaliação.

Não se trata de distinguir o caráter avaliativo da educação infantil dos demais períodos do processo de educação escolarizada. Trata-se, antes, de compreender que na etapa da educação infantil, o caráter da avaliação torna-se central porque compreende o processo de formação do cidadão em seu contexto iniciático, modelando, através de contornos tecnológicos, uma incidência que, se não completa, muito totalizada da reprogramação das ações que são constantemente reempregadas no trato com as crianças.

Tais disposição ficam evidentes nos textos dos pareceres CEB 022/98 e CNE/CEB 20/2009 que compreendem, por exemplo, que “a responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias.” (BRASIL, 1999, p.14-15). Bem como salientam que “a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem (...).” (BRASIL, 2009b, p.16).

Ao considerar o valor extenso das práticas educativas da educação infantil, a justificativa que incide sobre o processo avaliativo considera que “por isso a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 aos 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.” (BRASIL, 1999, p.14). Disposição que, alguns anos mais tarde, a normativa vai atrelar à avaliação “a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (...).” (BRASIL, 2009a, p.5).

Parece-nos soar redundante a necessidade de repetir que o processo avaliativo permite o esquadramento total da criança mediante o julgamento do aprendizado segundo um referencial de satisfação que reincide sobre ela até que as práticas pedagógicas tenham, enfim, alcançado seus objetivos. Entretanto, as normativas complementam a observação dessa

disposição porque demonstram um valor extensivo dos procedimentos de avaliação na educação infantil. Não é só a condição de saber da criança que se torna passível de avaliação, mas também o contexto relacional dos saberes presentes no contexto de seu convívio extrínseco ao da escola. Nesse sentido, destaca-se a preocupação das normativas curriculares em pontuar a possibilidade de que a formulação de estratégias a partir do processo de avaliação possa gerar efeitos para além da posição da criança no contexto formal de Educação.

Este não é só um exemplo da totalização do poder através do suporte institucional, mas também destaca uma importante marca de caráter epistemológico no contexto de desenvolvimento da disciplina enquanto uma tecnologia. Isto porque, não nos esqueçamos, o caráter disciplinar da Educação compromete-se com uma perspectiva de saber em que o desenrolar da história apresenta-se atrelado a preocupação de valorização do sentido da verdade. Nesse contexto, conforme é explicitada, a avaliação está disposta de uma forma em que se notam o encadeamento segmentar entre a série, a síntese e a totalização. Avalia-se a criança com base em seu desempenho no contexto de uma atividade gerando uma compreensão acerca desse processo que poderá ser reformulado e repetido.

Quando a disposição avaliativa permite ao instrumento disciplinar da Educação estender os sentidos da realização do segmento série, síntese e totalização para além do espaço escolar gerando efeitos, por exemplo, no contexto familiar, cria-se uma disposição em que o caráter individual da incidência do poder institucional se desmembra, realizando e recobrando uma ação social. Tem-se aí, ao nosso ver, o exemplo de que “uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história (...), mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa, o exercício dos controles e na prática das cominações.” (FOUCAULT, 2012b, p.154-155).

Ao se referir à história no contexto do que foi acima mencionado, Foucault considera que “já há um tempo ela não precisava mais ser inventada.” (2012b, p.154-155). Certamente, a incorporação e a reprodução dos traços pelos quais essa invenção tornou-se possível tem encontrado, nas práticas de Educação que se iniciam logo cedo na vida dos indivíduos, uma forma de manter seu “desenrolar necessário”.

Nesse contexto, o termo linear do desenvolvimento da pedagogia, conformada com o termo segmentário serial por condição, sintético por interesse e totalizador por ilusão, tem

confirmado a marca do tempo que “é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica (...).” (FOUCAULT, 2012b, p.153).

Como expressão desse tempo, de modo geral, as alterações manifestadas entre as normativas CEB nº1/1999 e CNE/CEB nº5/2009 quanto a perspectiva de avaliação representam uma mudança substancial quanto ao entendimento de tal mecanismo como uma ferramenta de materialização do poder através de uma revisão do saber.

Nesse contexto, a ferramenta avaliativa pode ser compreendida como a representação crucial de um atravessamento disciplinar no campo da educação infantil. Entretanto, não é em relação ao seu caráter mais comum de aceitação corriqueira da disciplina como forma de penalização que seus contornos se depositam sobre a avaliação das práticas. Têm-se, com essa ferramenta, a caracterização do princípio dialógico concreto entre poder e saber. A compreensão que destaca a avaliação como uma ferramenta disciplinar não está no fato questionador de que nas práticas de educação infantil ela não pode ser utilizada para produzir efeitos compensatórios, ainda que tal argumento possa ser empregado como motivo de vanglória para admitir a boa vontade em avaliar, mas se coloca em referência à mudança de paradigma operada entre a penalidade e o controle.

Houve um momento em que a preocupação em penalizar os que cometiam faltas pela imposição de um castigo deu lugar ao anseio de controlar. Destitui-se o ato reformador para admitir a preocupação formativa. Tal deslocamento se materializou pela utilização de mecanismos como a administração espacial e temporal, o desenvolvimento de atividades previstas, mas, sobretudo pelo fato de que o indivíduo enquanto ser total se coloca sobre o olhar de quem o educa, como forma catalisadora de extrair-lhe todo tipo de informação a serviço do aperfeiçoamento dos mecanismos desse controle.

A alteração no dispositivo legal que torna presente o desenvolvimento da criança como critério para o mecanismo avaliador dispensa a necessidade de qualquer efeito compensatório. A atualização de um saber que se materializará novamente enquanto poder, preenche o campo lacunar de uma observação que penetra os mais insignificantes dos sentidos, o mais velado dos sentimentos, tornando possível compreender e reordenar formas de sentir, pensar e agir.

Demarcação territorial que sintetiza termos de saber e procedimentos de poder, que catalisa os usos do espaço e do tempo, que submete as ações ao olhar especializado e que, por

fim, imputa a execução de uma prova, a ação do suporte institucional ilustra os espaços de disciplinarização como “espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.” (FOUCAULT, 2012b, p.142).

Nesse sentido descortina-se a noção de um jogo cristalizado na perspectiva ilusoriamente natural pela qual circulam os saberes na sociedade. Por isso, “só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. ” (FOUCAULT, 2014, p.19). É também por essa *vontade de verdade* institucionalizada enquanto uma densa trama de poderes que insistimos em ignorar sua pesada materialidade “destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assuma a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. ” (FOUCAULT, 2014, p.19-20).

A suposta necessidade de uma determinada forma pela qual o discurso é constituído no anseio de libertar dos desejos e liberar dos poderes, característica que desfigura e destitui a potência existencial e política dos indivíduos que são subjugados pelo exercício de poder de dominação que se exerce pelo aparato institucional, é constituída segundo anseios que mascaram em seu desenrolar “necessário e justo” do dizer a verdade, a própria verdade que se busca ou que poderia ser dita.

Os *procedimentos de exclusão* exercidos pelas práticas discursivas são caracterizados por Foucault como externos, ou seja, como aqueles que se exercem como condição extensiva do discurso, mediando a relação com os indivíduos e colocando no cerne da questão os clamores do desejo e o poder.

Foucault também nos apresenta procedimentos de ação intrínseca aos discursos, que tem por função controlar sua organização, estes, são “procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. ” (FOUCAULT, 2014, p.20).

Se os procedimentos que destacam a perspectiva relacional da produção discursiva com o exterior enquadram-no num princípio com conotações de centralidade na problemática

da qual emerge, por sua vez, os procedimentos que agem no interior da regulação dos discursos desvelam o sentido complexo da teia relacional das práticas discursivas que se exercem social e historicamente.

É nesse sentido que “pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos.” (FOUCAULT, 2014, p.21). Esta perspectiva apresentada por Foucault nos leva ao entendimento de que as tramas discursivas não são compostas exclusivamente pelos discursos das grandes narrativas, que se constituem diretamente a partir das práticas filiadas com o estatuto da verdade, mas que existem outras práticas e formas pelas quais essas trocas acontecem e circundam a realidade complexa das tensões enunciativas. E é nessa direção que se evidencia o conjunto dos procedimentos internos de regulação dos discursos.

Foucault nos apresenta a suposição de “que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas” (FOUCAULT, 2014, p.21), e que estas narrativas e as diversas maneiras pelas quais elas se mantêm em circulação se caracterizam como “coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza.” (FOUCAULT, 2014, p.21).

É no interior dessa constante troca, que Foucault nos apresenta enquanto suposição, que se verifica a diversidade das formas pelas quais ela ocorre bem como o mencionado “desnivelamento entre os discursos”.

No contexto geral das práticas discursivas, notam-se discursos correntes e corriqueiros que mediam relações e tensões menores ou particulares, e se encerram em sua própria realidade pela ordem de uma dada finalidade, mas essa maneira pela qual as pessoas se comunicam também pode resguardar particularidades que se relacionam aos discursos maiores, que estão filiados a uma perspectiva ampla e a um alcance minucioso. Nesse sentido, o “desnivelamento entre os discursos” marca a distinção entre dois lados: de um, estão “os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou” (FOUCAULT, 2014, p.21) e, de outro, “os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer.” (FOUCAULT, 2014, p.21)

Nesse sentido, é plausível compreender que, embora os discursos produzidos e reproduzidos segundo as tensões que se materializam em forma e conteúdo e se classificam como saberes movidos por uma vontade de verdade e respaldados pelo caráter institucional produzam uma determinada relação com a exterioridade através da mediação de seus usos, também existem princípios que desvelam sentidos de ação intrínsecos ao próprio discurso a partir de um efeito ou de uma apropriação e circulação sociais.

O *comentário* é um desses princípios de ação que internalizam uma determinada regulação da ação do discurso. Enquanto manifestação dos indivíduos, o comentário é compreendido como uma apreciação particular que apresenta determinada interpretação que se tece sobre uma temática. Nesse sentido, compreende-se o comentário como uma forma menos dura e mais fluída, através da qual, determinado indivíduo expressa sua opinião e com ela a materialidade da constituição de sua realidade. O comentário provoca então um deslocamento em relação a expressão discursiva dura e elaborada, mas não deixa de recolocá-la novamente em questão, ou seja, cada comentário que se constrói em torno de um referencial discursivo maior o retoma e o coloca novamente em posição de centralidade.

Foucault ilustra-nos a proposição de que, segundo esse princípio, o *comentário* desempenha dois papéis que se solidarizam, de um lado, a possibilidade de interferir na construção de novos discursos, pois toda a realidade simbólica do discurso primeiro em relação com a apreciação da realidade de quem comenta, resulta numa elaboração diversa que coloca em questão os princípios constituintes do discurso e da interpretação de quem o faz e, de outro lado, a finalidade de reconduzir o discurso primeiro a centralidade da troca que se estabelece no ato de comentar, mesmo que articulado ao conjunto simbólico e interpretativo do comentarista. Esta perspectiva denota aquilo que “deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito.” (FOUCAULT, 2014, p.24).

Se o *comentário* é a apreciação que apresenta uma determinada interpretação do sentido do discurso, é certo que ele provoca um deslocamento em relação ao caráter duro em que ele é produzido, mas pelo ato de comentar, o sentido principal da elaboração de um discurso maior torna a ser evidenciado, ainda que o comentário o disponha em condições distintas as da sua produção, pois “embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função

permanece; e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar repostado em jogo.” (FOUCAULT, 2014, p.22).

Esse princípio, em certo grau aleatório, que reintrojeta a perspectiva dos sentidos do discurso maior, acentua as finalidades marcadas pelo jogo das práticas discursivas em seu interior. É fixado neste ato aparentemente descomprometido com o contexto mais denso da prática discursiva uma ação isolada ou aleatória que lhe confere o grau e a possibilidade de inscrever, novamente, a materialidade do discurso como algo que cerca e submete o acontecimento e o acaso. Se comentar é dizer algo de uma maneira nova reconduzindo o que já foi dito à luz das trocas, é porque “o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado.” (FOUCAULT, 2014, p. 24).

Tais proposições teóricas são respaldadas pela observação de comentários feitos acerca da compreensão do direito à Educação em sua perspectiva normativa derivada do poder de Estado. Nessa disposição, os comentários que se tecem acerca do *estatuto da criança e do adolescente* (1990) ilustram de maneira representativa as observações de Foucault salientadas em nosso recorte.

Como derivado de um princípio legal maior, o *estatuto da criança e do adolescente* corresponde ao enunciado normativo que se coloca na intersecção englobante de reprodução dos direitos e deveres despendidos da própria constituição do Estado brasileiro. Nesse sentido, observações traçadas com relação ao disposto no estatuto se cruzam com perspectivas contextualizadas nas próprias diretrizes curriculares, que também caracterizam um princípio derivado de regulação da Educação chancelado pela razão de Estado.

Ao se reportar ao capítulo IV, que trata “do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, Liberati condiciona todo o contexto de garantias que o estatuto prevê assegurar as crianças e adolescentes à disposição de “regulamentar a necessidade de a criança alfabetizar-se de forma digna, o que levará a ter uma convivência sadia e equilibrada na comunidade.” (1991, p.18). Complementando seu posicionamento, o comentador acrescenta ainda que “os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência.” (GRÜNSPUN apud LIBERATI, 1991, p.18).

Tavares (2012) tangencia o conteúdo do *estatuto da criança e do adolescente* com relação ao previsto no mesmo capítulo demarcando o direito à educação por via distinta. Com relação ao artigo 54, que prevê deveres do Estado com relação à Educação das crianças, o comentador demarca que os incisos do referido artigo são reproduções da própria constituição, ou seja, a observação à garantia de tais direitos, já manifestada como compromisso de dever do Estado pela constituição, se repete na lei específica como marcador de uma acentuada compreensão. A observação acerca da repetição se torna clara quando o comentário é complementado pela disposição crítica considerando que “todos estes dispositivos estatutários carecem de implementação na vida real, e dependem do funcionamento da complexa máquina político-administrativa do país, tão distante do desejado pelo povo carente.” (TAVARES, 2012, p.62).

O artigo 55 de referido estatuto considera que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990). Prevendo observar o contorno da relação formal entre direitos e deveres, o comentarista acrescenta que “de um lado, a Administração Pública tem de oferecer ensino fundamental gratuito às crianças e aos adolescentes, enquanto, de outro lado, os seus pais, tutores ou guardiães se obrigam a leva-los à matrícula e assídua frequência.” (TAVARES, 2012, p.62).

O artigo 53 do *estatuto da criança e do adolescente* prevê que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (BRASIL, 1990), disposição que Ishida considera ser “um dos mais importantes direitos para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e do próprio desenvolvimento do país.” (2014, p.156).

Ao destacar a vinculação entre o exercício da cidadania e o preparo para o mercado de trabalho a ser promovida pela Educação e observada pela constituição federal, um dos comentaristas destaca ainda que “a cidadania não se limita ao conceito (...) envolvendo a efetivação dos seus direitos civis, sociais e políticos. Assim, quanto mais educada a criança e o adolescente, mais as mesmas serão capazes de lutar e exigir os seus direitos e cumprir seus deveres.” (ISHIDA, 2014, p.156-157). O comentário que tangencia a observação do direito à educação presente no estatuto apresenta, ainda, a conceituação da Educação como a atividade que “abrange o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, o ensino fundamental, (...), o ensino médio e o ensino em seus níveis mais elevados (...).” (de PAULA, 1995 apud ISHIDA, 2014, p.157).

O posicionamento marcado pelo comentário de Liberati (1991) destaca uma compreensão em que a garantia do direito circula a necessidade de alfabetização enquanto processo de desenvolvimento de aptidões capaz de incidir sobre uma vida comunitária adequada. Tal posicionamento reflete uma compreensão de que a sociedade igualitária é aquela que valoriza o indivíduo letrado. A partir da complementação de seu comentário, destaca-se o elemento em que o professor representa o indivíduo que sabe mais e, por isso tem condições de transmitir o conhecimento de toda a realidade através da atividade de ensino. Dessa maneira, o posicionamento desse comentarista tangencia uma perspectiva de Educação em que a criança é um indivíduo passível do aprendizado mínimo da leitura e da escrita como condição para acessar o mundo do conhecimento através de um mecanismo passivo de transmissão em que se destaca o acúmulo de conhecimento.

Já o posicionamento de Tavares (2012), marca uma compreensão crítica acerca da própria área na observação de seu entendimento com relação à garantia do direito à Educação, pois reconhece que alguns dos princípios compreendidos pelo *estatuto da criança e do adolescente* são reproduções daquilo que a própria constituição garante como direito devendo, pois, que eles sejam efetivados na realidade da vida daqueles que mais necessitam. Destaca-se uma perspectiva interpretativa de grande relevância no que diz respeito à observação do direito como campo de formulações concernentes a observação do direito à Educação das crianças no comentário apresentado por Tavares. Nela, ao se referir à obrigação que os pais ou responsáveis tem em matricular seus filhos no ensino regular, ao formular o comentário, o dever dos que cuidam das crianças é apresentado segundo uma conotação que destaca um sentido de direito, já que dá a entender que são os pais que “se obrigam” a matricular as crianças na escola, enquanto é o Estado que o faz por força da lei.

No comentário construído por Ishida (2014) a Educação assume um caráter de valor público comprometido com o desenvolvimento do país a partir do desenvolvimento integral da criança. Tal posicionamento articula-se com a perspectiva formativa para o trabalho e a cidadania, tendo, nesta última, seu comprometimento mais acabado na expressão do sentido que compreende que a vida cidadã destaca os contornos de um posicionamento adequado ao plano das relações políticas dentro da sociedade civil. Além disso, complementando-se com uma perspectiva que compreende a Educação como a caracterização de uma disposição intimamente institucional, o comentário dá a entender, por extensão de sentido, que aquilo que se aprende fora da escola não prepara para a vida ou não possui valor.

Com base nesses recortes, destacam-se como coerentes os apontamentos de Foucault acerca da categoria do comentário como procedimento discursivo. Em primeiro lugar porque todos partem de um contexto em que a Educação e sua manifestação na perspectiva de realização para as crianças, com maiores ou menores distanciamentos, voltam-se ao eixo central de um discurso maior. Ou seja, embora os três comentaristas citados apresentem distinções concernentes ao contorno do comentário acerca das concepções de Educação que possuem, bem como por qual via manifestam tais concepções, nenhum deixa de se referir ao tema central desse objeto de discurso, que é a própria garantia do direito à Educação para as crianças, tampouco deixam de se reportar ao contexto discursivo ao qual pertencem, o âmbito jurídico.

Ademais, transmissão do conhecimento valorizado e acumulado como categoria intelectual, afinidade perspectiva na garantia do direito à Educação como mecanismo da política de Estado, atividade da Educação comprometida com a formação profissional e para a cidadania são apontamentos que, ainda que marcados por diferenças enunciativas, também estão presentes nas *diretrizes curriculares nacionais para a educação de infantil* de 1999 e 2009 como finalidade a serem observadas pelas propostas pedagógicas dos estabelecimentos de educação infantil. Tal pressuposto demarca a força com que os elementos constitutivos de um objeto de discurso tangenciam várias instâncias, perpassando distintas áreas do saber enquanto elemento ativo no qual o comentário certamente apresente grande influência.

Mas, como o comentário se estabelece como princípio que interfere na constituição de uma tendência difusora dos objetos e elementos de discurso? Primeiro cabe destacar que o comentário o faz porque sua ação está diretamente condicionada com a perspectiva formal funcional a partir da qual o discurso se estabelece, ou seja, o princípio ativo de um termo de poder presente no comentário enquanto procedimento possibilita que ele se pulverize socialmente e encontre materialidade, seja na unidade própria dos objetos de discurso ou na perspectiva de atuação de áreas paralelas que tangenciam a área de concentração de um mesmo objeto. Segundo porque, esse poder contido no comentário enquanto procedimento discursivo atua na dispersão dos elementos de sentido dos objetos depositando-os sobre categorias de trabalho em outras áreas.

Com relação aos comentários aqui mencionados a título de exemplo, eles são construídos por uma possibilidade enunciativa que comporta o comentário como elemento marcador de uma força nos termos da própria discursividade, ou seja, porque implicados

diretamente pelo trabalho com os objetos de discurso da Educação, os comentadores podem, valendo-se da perspectiva formal do comentário, elaborar suas interpretações. Mas esses mesmos comentários são produto de uma atividade de interpretação de autores de outra área do saber que não a da Educação e sim a do direito, na qual desempenharam ou ainda desempenham a função de promotoria de justiça. Nesse caso, é muito provável que o produto de uma interpretação não reduza ao ato próprio de interpretar, fazendo com que os sentidos dos objetos de discurso elaborados enunciativamente incidam, por exemplo, sobre as decisões práticas na execução do trabalho do promotor, materializando o sentido em sua categoria realizável.

E é nesse sentido que a materialidade do discurso se cristaliza no conjunto das práticas como forma intrínseca produzida pelo comentário: o acontecimento da troca discursiva estende o alcance de seu prolongamento não programado na transmissão renovada dos elementos discursivos até lá, onde não era previsível que ele estivesse, aproveitando as brechas do acaso que agora o serve.

Outro elemento que caracteriza os procedimentos intrínsecos das práticas discursivas tornando-a mais aerada e não por isso menos densa e efetiva é o da autoria. O *autor* pode ser compreendido como um elemento dos procedimentos de regulação interna dos discursos que se assemelha e complementa as características do que se constata na perspectiva do comentário, mas marca uma posição de diferença, inscrevendo outros traços sobre a apropriação dos discursos.

Ao apresentar o *autor* como constituinte desses procedimentos de regulação dos discursos, Foucault não está se referindo diretamente ao autor que compõem própria e diretamente uma determinada obra, mas aquele que dela se vale, ou a partir da qual é possível identificar compatibilidade entre seus elementos atribuindo-lhe determinado sentido. Nestes termos, o autor é concebido “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (FOUCAULT, 2014, p.25). Dessa maneira, a função do autor se estende para além da figura única e exclusiva daquele que cria e constrói primeira e objetivamente a obra, abrindo, carregando e prolongando os elementos do discurso para vários contextos numa mistura com outros elementos e novos sentidos.

Esse princípio demonstra a possibilidade e deve destacar uma intervenção acentuada sobre os elementos do discurso. É no sentido de marcar uma intervenção mais acentuada

sobre os elementos do discurso que se pode compreender a posição que distingue o comentário da perspectiva da autoria prolongada. Se o comentário reproduz, retoma e reconduz, mesmo que de maneiras distintas, os elementos já constituídos de um discurso que se recebe, colocando-o novamente em evidência, a autoria prolongada promove uma mudança acentuada no nível desses sentidos pelo agrupamento seletivo que a extensão da função do autor lhe caracteriza e permite. O *autor*, princípio compreendido para além daquele que concebe primeiramente uma ideia e uma obra, seleciona, escolhe, enfim, transforma os elementos do conteúdo e os dispõe de uma outra maneira.

É neste sentido que “todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica.” (FOUCAULT, 2014, p.27). A perspectiva de caracterizar a autoria num sentido mais prolongado, recobre os elementos do discurso de uma forma cambiante que lhe é atribuída e introjetada pela ação acentuada dos que o contornam e de seus elementos, constituindo uma apropriação enquanto maneira ativa, “pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todo os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra.” (FOUCAULT, 2014, p.28).

Enquanto o parecer CNE/CEB nº 20/2009 considera a criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009b, p.1), o relatório CEB 022/98 cita a obra de Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (2011), para marcar uma compreensão acerca da evolução do conceito de infância.

Segundo o parecer de 1998, a obra de Ariès tangencia o conceito de criança para destacar como ele “tem evoluído através dos séculos, e oscilado entre polos em que ora consideram um “bibelot” ou “bichinho de estimação”, ora um “adulto em miniatura”, passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual.” (BRASIL, 1998, p.2). Ademais, considera ainda que “esta indefinição, trouxe como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades (...) e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças (...).” (BRASIL, 1998, p.2)

Na obra mencionada pelo parecer CEB 022/98, Philippe Ariès (2011) explora os horizontes daquilo que denomina “a descoberta da infância” compondo um entendimento acerca dos elementos que possibilitam constatar novas formas de se enxergar a criança, na composição do que se denomina infância, através de como a presença da criança é marcada na arte pictórica.

Segundo Ariès, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. ” Considerando ser “difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade”, o historiador compreende ser “mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. ” (ARIÈS, 2011, p.17).

Ao utilizar o exemplo da representação artística, tão central para a cosmovisão da época, o historiador possibilita-nos compreender que a ausência da figura das crianças naquilo que se expressava como pensamento de um período, demonstrava baixa ou inexistente preocupação para com o papel social que ela desempenhava ou para o espaço que ocupava, até mesmo para que se concluísse categoricamente a existência de um sentido como o da infância. Posteriormente, ao ilustrar como as aparições das crianças e a maneira como eram retratadas, o autor demonstra que esses sentidos passam a ser construídos e, paulatinamente constatados.

Onde o historiador enxerga contingências históricas enquanto determinantes condicionadas ao contexto social do período no qual as posições da criança está sendo analisada, o parecer de 1998 utiliza tal referência para considerar a presença de uma indefinição. Este é um exemplo de como o princípio de autoria desempenha seu papel enquanto constituinte dos procedimentos discursivos.

Assim, o relatório que embasa a elaboração das *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* em 1998 expressa um condicionamento tão acabado do conceito de infância valendo-se de uma referência clássica para os estudos da área ignorando o que ela possui de mais característico. Marcador de um trabalho de perspectiva histórica, o texto de Ariès (2011) apresenta densa análise de obras de arte no intento de compreender a posição da criança dentro do período através de sua presença nesse destacado mecanismo de expressão da época. Enquanto elemento de posição e expressividade rarefeitas que a pesquisa histórica demonstra, o parecer CEB 022/98 inobserva a dispersão da posição da criança nos papéis sociais da época considerando que o apresentado caracteriza uma indefinição.

Existe ainda outro exemplo interessante para ilustrar uma ação da autoria como elemento procedimental do discurso, trata-se da obra *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças* de René Scherér (2009). Valemo-nos agora da expressividade de alguns elementos destacados na referida obra que são observáveis nos distintos níveis de discussão em que também verificamos elementos das diretrizes curriculares.

Seguindo o coerente caminho que compreende a infância como um sentido inventado e dispondo de uma argumentação histórica semelhante à de Ariès (2011), Scherér (2009) considera que a partir de sua invenção no século XVIII, em nossa sociedade, a “infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação.” (SCHERÉR, 2009, p.17).

Enquanto indivíduo que marca uma recente presença no mundo, considera-se necessário que a criança aprenda tanto os modos da sociabilidade instituída quanto os conhecimentos acumulados na história, tarefa à qual a pedagogia se dedica conseguindo, inclusive sintetizar essas duas disposições pelo caráter oficial de suas práticas ancoradas na crença de uma pertença ao campo reificado do verdadeiro. Entretanto, essa pedagogização da infância conserva um duplo com relação ao adulto e uma possibilidade de que ele problematize seus valores na direção de que “se, física e intelectualmente, ele continua sendo superior aos seus pequenos interlocutores, existe algo que tem relação com o sentimento, e não com o intelecto, um charme particular que emana da infância inventada e acaba por contagiá-lo.” (SCHERÉR, 2009, p.20).

Encontra-se na disposição de Scherér um elemento que tanto se assemelha e se difere das perspectivas apresentadas pelas *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (1998; 2009) quanto irá estender o sentido de seus elementos. Tais perspectivas se assemelham porque Scherér não questiona o princípio de uma historicidade da infância, valorizada e buscada pelos enunciados das diretrizes. Mas essas perspectivas também se diferem porque onde as diretrizes enxergam um valor positivo da origem e da afirmação dessa historicidade, Scherér compreende haver a invenção de um sentido para que pudesse ser familiarizado aos princípios valorizados pela ação política e convertidos em positividade para o sistema.

Na dispersão dos sentidos do princípio da autoria exercido por Scherér quanto ao objeto de discurso infância está o marcador de uma compreensão que estende o sentido da

infância, posicionando-o, conforme o subtítulo da obra *para além das crianças*. Decorrente dessa operação, Scherér pontua que, o ideal pedagogizante que submete a infância a uma invenção enquadrada extrapola os limites de uma racionalidade estremada e incide sobre a produção de “um sentimento da infância, de seu próprio valor, ultrapassando qualquer interesse e funcionalidade, que acabará tomando a forma de uma estética e de uma poesia, assim como de uma religião e de uma mística.” (SCHERÉR, 2009, p.20).

A partir desse contexto, a criança inventada, indivíduo sobre o qual o iluminismo depositou a esperança como extensão da crença em seus valores “torna-se fonte de uma iluminação de outra espécie. Por sua ‘ingenuidade’, ela escapa da limitação, por sua natureza, ela reúne em si o começo e o fim; ela desborda o tempo histórico no que diz respeito à meta a atingir e ao ideal.” (SCHERÉR, 2009, p.21-22).

Essa operacionalização discursiva de um princípio comparativo da autoria acerca de uma mesmo elemento enunciativo de discurso faz com que Scherér reivindique a valorização do conceito *devir-criança*. Derivada do pensamento de Deleuze & Guattari, a expressão “devir-criança” teria como expressão catalisadora sobre “a forma *substantiva* de um estado e a forma *ativa* de um verbo” (SCHERÉR, 2009, p.192-193) como realização daquilo que nos instala no “distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de devir adulto, do devir familiar (...), evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que os transforma em sujeito, que lhe serve de ‘estrutura’.” (SCHERÉR, 2009, p.193).

Dentro de uma perspectiva conceitual do devir-criança, a infância é compreendida como uma potência que extrapola a pessoa da criança, produzindo sobre ela um sentido distinto, que valoriza as condições indeterminadas de uma presença ainda pouco tutelada representada por suas disposições. Nesse contexto, tal disposição possibilitaria ao humano a inscrição de experiências atravessadas pela disposição da sensibilidade artística. Razão pela qual é reivindicada a “presença” do poeta Charles Baudelaire considerando que, “não seria fácil provar, por comparação filosófica / entre as obras de um artista maduro e o estado da sua alma quando criança, / que o gênio é apenas a infância nitidamente formulada, / dotada agora, para se exprimir, de órgãos viris e poderosos?” (BAUDELAIRE, 2005, apud SCHERÉR, 2009, p.191).

Scherér pontua que “Baudelaire escreve que o criador ou descobridor do novo (...) está em afinidade com a infância: entre o adulto que ele é e tal como ele era criança, não houve ruptura, mas continuidade.” (2009, p.192). O artista, “além de se servir de suas lembranças e

de se deixar impelir por forças obscuras, ele é banhado (...) pela infância. Ele é, ou melhor, ‘torna-se’ criança.” (SCHERÉR, 2009, p.192).

A partir destes apontamentos consideramos que as normativas curriculares para a educação infantil inscrevem uma disposição supervalorativa da condição determinada da criança partindo de um conceito fechado como fundamentador para geração das práticas pedagógicas. Em contrapartida, a conotação assumida pelo sentido de infância através do deslocamento operado pela autoria inscrita por Scherér vai, do contexto dos sentimentos enquanto valorização das disposições autônomas da criança, ou seja, da explicitação da perspectiva da experiência, à formulação de um conceito romântico de infância. Um movimento em que disposições distintas podem ir do conceito a experiência e da experiência ao conceito, ilustra como é possível o princípio da autoria operar deslocamentos sobre um mesmo elementos discursivos.

Dessa forma, a diferença que se pode constatar entre a função do *autor* e a ação do *comentário* sobre as disposições internas do discurso emerge da perspectiva de que o *autor* produz, efetivamente, uma ação mais acentuada sobre seus elementos. O reconhecimento dessas práticas que se exercem nas trocas discursivas faz emergir novas perspectivas a nível de saber, permitindo a compreensão de que “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*.” (FOUCAULT, 2014, p.28).

A constatação de que determinadas práticas circulam, atravessam e fazem com que a trama discursiva evidenciada nas trocas sociais emerja nos contornos desta problematização, nos leva a evidenciar outra característica que compõem os procedimentos de ação intrínseca do discurso em sua produção contingencial de circulação ampliando seu sentido e refinando o conjunto dessa tecnologia do saber. Se o que nos é apresentado como problemático na composição do jogo das práticas discursivas é a maneira pela qual elas desenvolvem e fazem reproduzir uma forma acentuada de se lidar com o saber, emerge deste contexto a característica da *disciplina* como elemento denso e fechado dessa relação.

Os sentidos explorados por Foucault no tocante *a ordem do discurso* evidenciam as disciplinas como campos específicos de saber, nos quais o acesso e permanência devem responder e respaldar o conjunto de sentidos que estruturam seus discursos resguardando, como campo do possível, na perspectiva de extensão desses saberes, o referencial de um

ponto de partida exigido para manter-lhe o estatuto de verdade. Não se trata, entretanto, de compreender que a possibilidade de dizer a verdade esteja relacionada de maneira direta e exclusiva ao campo de produção discursiva das disciplinas, mas de inferir que as disciplinas, enquanto campos de saber que valorizam a regularidade dessa produção estabelecem também uma regularidade duradoura acerca dos temas aos quais se referem, desenhando, dessa maneira, o campo possível sobre o qual o conteúdo que se pretende valorizar é destacado como verdadeiro.

Foucault evidencia o traço que demarca como as práticas discursivas criam, nas disciplinas, o lugar no qual se reconhece o estatuto da possibilidade da verdade e que é creditado socialmente como válido. Dessa maneira, compreende-se que “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.” (FOUCAULT, 2014, p.34).

Ao mencionar a possibilidade de se dizer a verdade ainda que numa “exterioridade selvagem”, as disciplinas são demarcadas como campos que regulamentam o que é aceito como verdadeiro e falso na cristalização desses espaços a partir de posições filiadas ao saber por uma condição. Nesse sentido, o território disciplinar não é o único possível a partir do qual se pode dizer, mas é aquele no qual o pertencimento se instaura como necessário para fazê-lo na demarcação do que pode ser considerado tanto como verdadeiro quanto como falso numa referência aos saberes.

Se na “exterioridade selvagem” também é possível produzir e reproduzir o verdadeiro e o falso, a emergência civilizada cobra do espaço duro e denso das disciplinas, através de uma submissão articulada de sua produção, a iluminação da validade a partir da qual até o erro é passível de justificação comprovada. O rigor disciplinar que cobre o desenvolvimento de certos saberes, cobra a ordenação como necessidade para a contínua reprodução dos sentidos na ordem do mesmo, expulsando de seu domínio qualquer característica não regular, levando-nos a compreender que “no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber.” (FOUCAULT, 2014, p.31).

Neste sentido, o princípio da disciplina se difere do da autoria e do de comentário. Difere-se do princípio da autoria, pois está intimamente comprometido com as perspectivas de seu caráter formal que recobrem e aos quais todos devem responder, não restringindo e não

garantindo sua regularidade ao princípio identitário do eu. E, difere-se do princípio regulador do comentário, pois não possui sua finalidade na recondução de algo que já foi elaborado, mas em novas perspectivas e proposições.

Em última instância “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.” (FOUCAULT, 2014, p.34). Reconhecer a disciplina como elemento constituinte das práticas discursivas, permite-nos a compreensão da densidade de seu desempenho no processo de produção e apropriação social dos discursos, uma vez que elas recobrem e articulam os princípios de controle da prática discursiva enredados na crença de sua validade como critério da verdade.

Os apontamentos conceituais de Foucault acerca do critério que atribui corpo aos saberes evidenciam alguns dos princípios fundamentais presentes nas normativas curriculares para a educação infantil.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a utilização do termo *disciplina* para designar esse critério a partir do qual os saberes adquirem uma forma de expressão distingue-se, ao menos no nível do objeto, do sentido usualmente expressado para se reportar a perspectiva tecnológica de incidência do poder como maneira de regular e ordenar o comportamento dos indivíduos. O termo disciplina empregado nesse contexto de problematização refere-se propriamente ao campo específico do conhecimento do qual trata um determinado saber.

Tal perspectiva aparece nas normativas curriculares para a educação infantil determinando que o trabalho desenvolvido pelas instituições deve contemplar a exploração dos fundamentos éticos, políticos e estéticos.

Ética, política e estética materializam-se nas normativas como elementos de saber como previsão de que as práticas os articulem aos conteúdos trabalhados. Tais princípios representam a fundamentação de uma perspectiva que fundamenta os conteúdos disciplinares enquanto indicativos de valores fundamentais para a formação de um indivíduo que não pode prescindir do termo específico em que o saber irá possibilitar a correspondência com o jogo político pela formação de uma visão de mundo, já que tais disposições preveem como finalidade do processo educativo a formação do cidadão.

A disposição em que se observa a relação entre os conteúdos ensinados e a formação de uma visão de mundo específica no trabalho com as crianças evidencia-se quando, ao

anunciar a necessidade de abordagem dos fundamentos dos princípios éticos políticos e estéticos, a normativa considera que **“educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supões definir previamente para que sociedade isto será feito (...) para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.”** (BRASIL, 1998, p.10). Tal disposição é endossada pelo parecer CNE/CEB 20/2009, que apresenta uma elaboração dos princípios ainda mais pormenorizada.

A compreensão de que as normativas preveem o comprometimento das práticas de educação infantil com a formação de um indivíduo determinado para uma sociedade específica, e que tal realização depende de um trabalho educativo que observe o caráter fundamental de princípios com relação aos seus conteúdos, as ferramentas normativas apresentam também os indícios que possibilitam observar que o trabalho educativo concernente aos objetos de saber assume a conotação de uma “polícia” discursiva por se comprometerem com perspectivas reprodutivistas do conhecimento.

A expressão enunciativa desse caráter policial do discurso com relação a referência dos saberes vem revestida de um contorno de bondosa necessidade quando se considera, por exemplo, que o acesso aos bens culturais acumulados historicamente “proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz” (BRASIL, 1998, p.10), justificando que, com relação às crianças, “isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.” (BRASIL, 2009b, p.8).

Se, na perspectiva institucional, capturar e instaurar uma gerência sobre as categorias modais da existência do espaço e do tempo representa a possibilidade de interferir na condição da própria realidade, na categoria simbólica, ética, política, e estética representam, com relação aos saberes e a formação da condição de uma presença no mundo do conhecimento propriamente dizendo, as categorias centrais pelas quais o indivíduo interage e interfere com o mundo.

Ao pontuar a necessidade de abordagem dos saberes reportando-se aos fundamentos valorizados para a promoção de uma visão de sociedade, o contexto das práticas direciona a compreensão da criança à observação de conotações de saber que se enquadram numa perspectiva reificada de sentidos, os quais, uma vez apreendidos, são reproduzidos como constituintes da condição simbólica mediadora que o indivíduo assume como válida.

O contexto do conjunto enunciativo expresso pelos pareceres e resoluções de 1998/1999 e 2009 marcam distinções entre si que aludem a avanços numa perspectiva fundamental e complementar de elementos atualizados concernentes aos princípios éticos, políticos e estéticos, mas não prescindem de uma disposição cumulativa e aproximativa em convergir a educação infantil como elemento reprodutor dessa disposição em nível social.

Essa ampliação das possibilidades das crianças relaciona-se a uma disposição da educação em que elas “devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais (...)” (BRASIL, 2009b, p.8) que certamente valorizam perspectivas interessantes e necessárias para o convívio social, mas que não produzem uma nova disposição relacional, porque utiliza sempre a apropriação e a reprodução como maneiras de produzir aquilo que se deve ser através do que se deve saber.

Independente do valor a ser fundamentado, os enunciados apresentam um contexto em que ele é formado pela Educação através de numa atividade cumulativa e reprodutora. Ainda que o argumento utilizado para a produção dessa relação se classifique como positivo, esta liberdade está condicionada a termos dispersos que são unificados na Educação segundo uma convencionalidade política. Elemento que se torna ainda mais expressivo quando consideramos que a história está comprometida com o desenvolvimento de uma vontade de verdade, como disposição que excluiu do cerne das grandes narrativas o que não lhe convinha.

Nesse sentido, os princípios éticos tendem a valorizar sempre uma maneira específica de compreender as relações pelos aspectos vigentes e em termos coletivizados. Os princípios políticos são aqueles que, de certa forma, contingenciam a autonomia e a responsabilidade dos termos éticos tendo como referência a cidadania, ou seja, o comprometimento com valores estabelecidos e inegociáveis concernentes aos direitos e deveres que são concedidos perante uma ordem política estabelecida. E os princípios estéticos concebem a acumulação e apropriação de distintas linguagens como produtos definidos de formas de expressão que prescindem do caráter subjetivo como elemento central do termo estético, que tem a invenção como potencia essencial mais do que a apropriação como finalidade.

A ética como expressão da liberdade e da responsabilidade condicionadas como maneira de compreender e conceber o mundo, a política como forma catalisadora dos princípios éticos enquanto maneira determinada de se posicionar no jogo político com relação a direitos e deveres e, a estética como síntese de compreender distintas formas de expressão

tornam-se, desse modo, princípios indissociáveis a partir dos quais a Educação vê, na instrução da criança, uma forma de valorizar uma condição social do mesmo frente a pequenos avanços.

Porque a criança representa a condição de um saber que se expressa a partir de uma exterioridade selvagem, não é de se estranhar que na Educação o termo disciplina seja utilizado também para designar o caminho que se cumpre atravessando os distintos saberes. Dissemos acima que a distinção concernente à utilização do termo diferencia-se apenas no nível do objeto e agora é mais fácil compreender porque. A disciplina é um regime de regularidade e ordenação que, nesse nível, se assenta sobre elementos constitutivos dos distintos campos de saber. Entretanto, sua disposição funcional de ordenação continua a mesma, fazendo com o saber no nível epistemológico o mesmo que faz com o indivíduo no nível político. Dessa maneira é possível compreender que, para formar um indivíduo a partir de uma visão referencial, a Educação não pode prescindir de que os saberes por ela trabalhados ajudem a fixar esse ponto de referência.

Comentário, autor e disciplina são princípios ativos que se reconhecem no horizonte das práticas inerentes ao jogo das trocas discursivas e nos permitem a compreensão de um sentido intrínseco aos procedimentos de regulação que desvelam um solo oxigenado, do qual emerge determinada fertilidade para a produção dos discursos sem, contudo, deixarem de conter o caráter limítrofe e coercitivo dessas práticas.

Se no primeiro grupo de procedimentos que operam o controle das práticas discursivas constata-se a dominação dos poderes do discurso, no segundo grupo, a função nos é apresentada como aquela através da qual as práticas discursivas conjuram os casos de seus sentidos e aparições submetendo-os ao jogo das trocas. Foucault nos apresenta ainda elementos de um terceiro grupo, cujo princípio evidencia as condições de funcionamento das práticas discursivas e toda a teia de condições sobre as quais os indivíduos entram em sua lógica.

O olhar de Foucault recobre a análise das práticas discursivas desvelando perspectivas que demonstram o caráter coercitivo da ação do discurso permitindo-nos compreendê-lo como um território cuja penetração e pertencimento são controlados e organizados segundo critérios específicos derivados das condições e dos sentidos dessas práticas, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2014, p.35).

A partir das exigências que é necessário atender, bem como as qualificações necessárias a se demonstrar, o jogo das práticas discursivas tece no plano da apropriação social dos discursos, as linhas que demarcam territórios não só dos que se encontram na filiação a determinadas práticas em relação aos que não estão, mas imprimem um território do permitido e do proibido dentro do próprio discurso, já que “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.” (FOUCAULT, 2014, p.35).

No interior desses procedimentos reguladores que cobram as condições necessárias para o funcionamento das trocas discursivas, desvelam-se elementos que evidenciam a demarcação do território do discurso na apresentação dos papéis que se devem desempenhar no jogo. Um desses elementos é o *ritual*. O *ritual* compreende o arcabouço definido das ações que se exercem num determinado conjunto de práticas discursivas marcando a posição que cada um deve ocupar segundo um regulamento prescritivo, e a extensão deste sentido não atende apenas ao caráter formal da apropriação dos discursos, mas delimita e determina o grau de possibilidades de circulação e de penetração nos elementos do discurso, pois “fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.” (FOUCAULT, 2014, p.37).

Esta perspectiva demonstra certo caráter coercitivo de procedimentos que constituem a densa trama das práticas discursivas enquanto marcadores formais que nos remetem a considerar nos dias atuais elementos de uma “sociedade de discurso”. Entretanto, o caráter formal de organização que determina a posição de cada indivíduo no contexto destas práticas não garante a elas plena regularidade. O *ritual*, por exemplo, é um desses elementos que regulam no interior das práticas a demarcação de uma apropriação mais refinada, bem como cada conjunto de saberes, que expressam condições específicas para serem penetrados, regulados, modificados e redistribuídos para a totalidade dos indivíduos com o aval e o respaldo do caráter institucional e do sentido da verdade. Essa proposição faz com que “lembremos o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político.” (FOUCAULT, 2014, p.39).

Outro elemento possível de se constatar nesse espaço regulador da apropriação dos discursos é o *sistema doutrinário*. As doutrinas caracterizam um contexto e evidenciam um conjunto de práticas discursivas que demarcam uma circulação regulada e provocam um

resultado acentuado sobre os indivíduos que estão a elas submetidos. Promover um movimento acentuado sobre os indivíduos que se enquadram sob as práticas discursivas exercidas no contexto de uma doutrina constitui uma característica central de sua finalidade a partir de um pertencimento que requer a aceitação de sentidos próprios como verdadeiros e inquestionáveis.

Essa apropriação de um conjunto de discursos característicos do sistema doutrinário marca a difusão de elementos que são aceitos por muitos indivíduos gerando, dessa maneira, um contexto amplo de exercício de suas práticas discursivas que não é garantido apenas pela filiação e aceitação de seus discursos, pois “se fossem apenas isto, as doutrinas não seriam tão diferentes das disciplinas científicas, e o controle discursivo trataria somente da forma ou do conteúdo do enunciado, não do sujeito que fala.” (FOUCAULT, 2014, p.40). Tratar do sujeito que fala é valor correspondente que cada indivíduo marca como aceitação prévia aos limites dos sentidos que a doutrina expressa como o preço a ser pago pelo que ela lhe produz. Esta característica confirma uma ação acentuada do discurso doutrinário sobre os indivíduos que a ele se submetem e cuja submissão não está apenas em aceitar os elementos de seu discurso como verdadeiros.

Nas disciplinas, por exemplo, os indivíduos estão submetidos ao conjunto de sentidos que são expressados como verdadeiros, deles se apropriam, operam através deles e têm, no resultado desse movimento, a efetividade da caracterização de um tipo de prática discursiva, mas não é ele, o indivíduo enquanto operador, que está submetido a ação da prática, senão os seus discursos no nível dos saberes e sua reprodução social. Na pertença doutrinária, a submissão a prática discursiva desvela o questionamento cuja marca vai do discurso ao indivíduo e do indivíduo ao discurso.

Enquanto elemento enunciativo presente no discurso normativo das diretrizes curriculares para a educação infantil, as propostas pedagógicas estão posicionadas no entrecruzar das características do *ritual* e do *sistema doutrinário*.

Ao considerar que a resolução é o mecanismo pelo qual se “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p.1) marca-se a proposta pedagógica como instrumento extensivo através do qual o caráter normativo será observado na execução das práticas educativas. Por sua vez, conforme mencionado na seção anterior, a finalidade da proposta pedagógica é construir a identidade do trabalho a ser implementado nas

instituições de educação infantil, observando as determinações legais superiores das quais ela se torna o rascunho operacionalizável.

A partir de seu contorno formal estruturante, a proposta pedagógica atribui *corpus* aos rituais que serão desenvolvidos por cada instituição de educação infantil prescrevendo e delimitando todas as ações bem como fixando o grau de seu desenvolvimento. Se é necessário observar as disposições legais para o controle do que cabe à prática educativa comprometida com a função de Estado e derivada da onipresença de um poder soberano que é tão somente expressada pela virtualidade simbólica, a proposta pedagógica é esse elemento de função normativa extensiva conectivo e materializador da função legal.

O caráter extensivo e materializador da proposta pedagógica reside no fato de que ela vai gerir, no interior do contexto prático, os elementos que demarcam os referenciais identitários de todos os princípios da prática educativa.

Mas existe ainda um elemento adicional recoberto pela realização da proposta pedagógica, é a representação de pontual incidência na disposição e no comprometimento restrito com o campo epistemológico da teoria pedagógica. Tal relação é materializada de imediato pelo enunciado denominando a própria ferramenta: assim, a educação infantil realiza-se através da construção de *propostas pedagógicas*, e não de propostas educacionais ou de propostas amparadas por qualquer outra terminologia que pudessem designar uma filiação. Essa particularidade caracteriza a ferramenta responsável pela ordenação discursiva no contexto das práticas educativas para as crianças como um campo inteiramente comprometido com um sistema doutrinário, que é o da pedagogia.

O comprometimento característico do sistema doutrinário da Educação e, de maneira particular e especial, da educação infantil, com o proposto pela pedagogia, é significante do ponto de vista em que estabelece uma identidade que recobre todo o seu campo epistemológico. Por isso é possível que se atribua a regulação dos elementos constitutivos do discurso educacional à pedagogia, numa aceitação quase que generalizada socialmente. Essa aceitação social que reifica tão profundamente o elemento simbólico da pedagogia como que análogo à própria Educação encontra sua materialização naquilo que a doutrina tem de peculiar: cuidar do indivíduo enunciativo. Nesse nível, mais do que expressão de uma prática que incide sobre as crianças, o sistema doutrinário da pedagogia cuida dos indivíduos enunciativos no nível em que esses sujeitos são os operadores da Educação.

A incidência dessa filiação doutrinária na especificidade da prática pedagógica educativa marca a educação das crianças no nível daquilo que é operacionalizável, ou seja, suas disposições, através de ferramentas, métodos e técnicas aos quais são submetidas, mas que, anteriormente, precisaram ser internalizadas por aqueles que operam tais dispositivos.

A proposta pedagógica se caracteriza por expressar a identidade da instituição escolar. Nela expressam-se as diretrizes de trabalho e se especificam as ações que implementarão o desenvolvimento desse trabalho na própria escola e na comunidade em que ela está inserida. Essa caracterização permite-nos a compreensão de seu valor extensivo fundamental e de termo relacional dependente com as próprias diretrizes curriculares.

As *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* instituíram perspectivas a serem observadas na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico em cada estabelecimento de atendimento. Tais diretrizes lançaram um norte para a organização do trabalho em creches e pré-escolas inscrevendo materialidade sobre outra ferramenta que, a partir de uma primeira regulamentação, produz efeitos locais. Essa ferramenta é o documento que estrutura a proposta pedagógica de cada estabelecimento. Tal efeito extensivo dependente relacional é produzido por um elo garantido por força da lei que instituiu as *diretrizes e bases da educação nacional* (1996), a partir das quais consideram-se as propostas pedagógicas como ferramentas que possibilitam acatar a regulação da educação em nível nacional estando essa sob a incidência do conteúdo das diretrizes curriculares.

Aparentando ser uma peça bem pouco importante na trama discursiva das normativas da educação, as propostas pedagógicas se colocam como elemento de ligação entre o derivado de um princípio constitucional que garante ao Estado a competência de legislar sobre a educação nacional e a observação de que as normativas curriculares específicas da educação infantil sejam observadas no contexto de cada estabelecimento. Dado seu efeito de prolongamento do poder normativo do Estado, a caracterização e fundamentação da necessidade das propostas pedagógicas é praticamente inobservável nos enunciados das normativas, como se fosse algo comum e familiar a todos os que leem suas prescrições e estivesse distante de ser um mecanismo através do qual o poder de governo pode concretizar seus contornos mais expressivos.

Para nós, o assentamento dos contornos expressivos do poder de Estado a partir dos procedimentos discursivos evidenciados nas práticas da educação infantil encontram densa

ressonância na presentificação categórica de tal campo como filiado à pedagogia em sua caracterização doutrinária.

A condição de que as propostas estruturantes do trabalho na educação infantil sejam propostas pedagógicas marca o termo em que a *formação discursiva* da Educação recebe a interferência exterior de um saber e um poder específico como encadeadores de seus enunciados e pressupostos de ação. O princípio de saber e as relações de poder acentuadas na educação pelo campo da teoria pedagógica agem sobre o campo da educação que é correlato, mas não idêntico. São os princípios fundamentais da pedagogia que determinam a regularidade da prática que percorre, através da operacionalização dos fundamentos da Educação, a linearidade conceitual conveniente acentuando tanto o grau de saber, distribuindo conteúdos, quanto o grau de poder, por gerenciar as práticas do processo educativo.

Cabe aqui um curioso questionamento: Por que é necessário que a criança seja educada pelo termo doutrinário reprodutor de tão marcada linearidade? Esse assentamento simbólica e praticamente reificado se dá porque a criança representa a tenra condição do indivíduo com a qual a prática educativa deve não só se preocupar em eliminar as marcas do desconhecido e da potência do diferente, mas, sobretudo porque representa a situação em que isso torna-se mais possível de ser executado. Por isso a pedagogia, enquanto marcador dessa linearidade, se coloca como correlata a prática educativa da criança.

Tal sistemática não é operacionalizada por uma entidade ontológica capaz de gerir a si própria, mas tem seu empreendimento garantido por aqueles que com ela se comprometem garantindo, nesse nível, a marca de um saber que se dispersa enquanto doutrina. É também a partir desse ponto que se pode conceber o movimento dessa marca que vai do discurso ao indivíduo e do indivíduo ao discurso, pois “a heresia e a ortodoxia não derivam de um exagero fanático dos mecanismos doutrinários, elas lhes pertencem fundamentalmente” (FOUCAULT, 2014, p.40) e do indivíduo ao discurso para evidenciar o grau de seu pertencimento, já que “a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia.” (FOUCAULT, 2014, p.40).

Os *rituais* como critérios da regulação meticulosa que articula forma e conteúdo, um sistema que se emaranha pela proposta única que enreda a todos numa grande trama de letrados como requisito para a circulação social e, as doutrinas, provocando uma ação acentuada sobre os sujeitos, são exemplos que destacam procedimentos de regulação do

discurso, marcando o vasto contexto das práticas discursivas na circulação e apropriação social dos saberes.

Tal como evidenciado na epígrafe desta seção, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2014, p.8-9).

A partir desta coerente proposição foucaultiana, a operacionalização procedimental que o discurso move com relação aos sentidos de infância derivativos de uma perspectiva de saber, instaura um plano em que tais características destituem de realidade, ao menos no que concerne uma interpretação das apropriações sociais do discurso, a perspectiva espontânea, compreendida quase que ilusoriamente como natural, que recobre possíveis proposições de se interpretar a linguagem como mero critério de troca ou comunicação.

Dessa maneira, é como se certos saberes expressassem um sentido cujo princípio de realidade fosse tão emergente para se caracterizarem como verdades por uma vinculação efetivamente necessária que extingui o caráter prático da ação discursiva de seu processo de construção, pois “o discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante.” (FOUCAULT, 2014, p.47). Esta é, de certa forma, a caracterização do princípio de exclusão marcado pela oposição entre o verdadeiro e o falso, em que a verdade do discurso deixa o ato ritualizado para se ancorar no sentido e, que “tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso.” (FOUCAULT, 2014, p.47).

Tal disposição se assenta pelo caráter procedimental de operação do poder materializador do discurso em três categorias. Primeiramente pela exterioridade, em que o poder veiculado pelo procedimento parte do núcleo do discurso, produzindo efeitos de interdição, separação/rejeição e de oposição entre o verdadeiro e o falso. Assim, marca-se o princípio da regularidade de todo o universo do conhecimento, inscrevendo a criança numa posição específica dentro dessa ordenação, bem como submetendo essa posição específica em relação a uma referencialidade histórica da verdade. Em segundo lugar, essa disposição se assenta sobre os procedimentos interiores ao discurso, aqueles que o organizam e, nos quais, mesmo a apropriação tangencial ou direta de elementos discursivos ou reintrojeta a referencialidade do que está posto ou cria uma nova referencialidade com relação ao critério encerrados de saberes específicos concernentes à prática educativa. Em terceiro lugar, agem

os procedimentos de alcance e intensidade do discurso, reificando e materializando uma identidade prática na especificação dos rituais e dos sistemas doutrinários como depositários de um saber que, então, assume seu caráter estatutário.

Onde a convencionalidade enxerga o elo necessário e adequado entre a posição da criança e todo o contexto das práticas que constituem seu processo de Educação, as proposições foucaultianas nos permitem evidenciar o conjunto procedimental das tramas que opera, por convencionalidade, a personificação do que não é natural classificando-o como se fosse tão verdadeiro quanto aparenta ser justo.

A partir de um sentido de infância construído normativamente em termos de saber, o poder discursivo opera a materialização de tais disposições no contexto das práticas como forma que executa os anseios políticos que os movem do plano mesmo em que o discurso é constituído até o âmbito da realidade do vivido.

## **V – Discurso, Saber, Poder e Educação: aproximações teórico conceituais.**

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

*(Michel Foucault – Microfísica do poder).*

De onde provém a força de uma ideia para que ela seja dotada de um caráter verdadeiro e se reproduza socialmente? Sem muita dificuldade, possivelmente por vezes, ouvimos ou reproduzimos ideias ou pensamentos reificados no imaginário social. Ideias e pensamentos embasados por uma conotação de intimidade tão profunda que parece sermos nós mesmos seus autores. Deve ser por isso que quase nunca reparamos com que veemência são reproduzidas proposições tais como as de que “quem lê bastante, escreve melhor e tem condição de falar sobre tudo” ou, em alusão ao campo político e social, a demonstração constantemente exteriorizada de que “a educação é a coisa mais importante de um país” ou, num sentido ainda mais profundo, a constatação de que “saber é poder”.

A objetividade conclamada na expressão de alguns apontamentos nos auxilia a desmistificar interpretações e posições até certo ponto ilusórias que nos levam, por exemplo, à

crença na neutralidade da produção do conhecimento, que estaria determinada por um pertencimento extrínseco a interferência de poderes de distintas ordens. É nesse sentido que demarcamos a posição em que se reconhece a necessidade de “admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (FOUCAULT, 2012b, p.30).

A disposição a partir da qual determinadas ideias se manifestam socialmente é dotada de uma força que inscreve posições de saber no campo social e, certamente, produzem nele a incidência de um efeito de poder ao ponto de nos enredar sem que, ao menos, façamos um exame detido daquilo que reproduzimos. Se é possível a real constatação da circulação de determinados saberes de uma forma quase autônoma e que, a constituição dos saberes se dá por uma profunda relação com o poder, por extensão de sentido, se compreende haver também, nos subterrâneos de tais trocas, uma densa trama que determina e possibilita tais disposições sobre as quais recaem uma conotação de sentido de verdade como reconhecimento de um princípio de materialidade e de uma pesada força.

Dessa maneira, assumir a validade de uma proposição pelo critério da verdade e reconhecer essa aceitação no amplo contexto da disseminação social de alguns pressupostos, são posições que se reconhecem como produto final de uma trama complexa em que se notam condições específicas a partir das quais os saberes são formados e os poderes exercidos. Notar essas condições específicas nos submete ao reconhecimento de uma força mobilizadora e articuladora. Nesta interpretação propositiva, o signatário dessa força produtiva e produtora é o *discurso*, compreendido como uma ferramenta, um dispositivo de atuação social, cujas características respaldam o caráter efetivo pelo qual determinadas inferências a distintos campos de saber reproduzem seus sentidos e determinam ações, descortinando a relação saber-poder.

No que concerne ao campo relacional entre o discurso e a formação dos saberes, é necessário considerar os princípios enredados através das características e condições a partir das quais os próprios discursos podem se estruturar e, a partir de então passam a ser admitidos e reconhecidos nos termos de saberes que se plasmam segundo regras específicas. É o conjunto dessas regras, que a partir de mobilizar uma função produtiva do discurso no nível do saber, passa a determinar seu fator produtivo enquanto mecanismo de poder. Esta disposição que enreda o saber e o poder determina um grau de relação no nível prático em que

se notam traços específicos respaldados por uma condição de funcionamento que submete a todos, mas que, a nosso ver, demonstra um refinamento que se catalisa como princípio ativo de constituição de um termo relacional entre Discurso, Saber, Poder e Educação.

Registramos a consideração de que “a educação é a coisa mais importante de um país” como exemplo que parte do ideário social, por considera-lo representante significativo na expressão da complexidade do discurso enquanto princípio ativo. A partir desse registro, o enunciado formal garante a circulação de uma proposição valorativa da Educação e, o exemplo de sua grande difusão por toda a trama social, a partir da qual enredam pressupostos e enunciados das mais distintas ordens na interferência direta da valorização, organização e justificativa de funcionamento da Educação, constitui o exemplo de uma atenção específica referente à área. O pensamento que garante o registro da Educação como condição central das relações nas quais estamos dispostos, transpassa distintos níveis de organização social e se reproduz, inclusive, de maneira exaustiva, não só no âmbito das trocas sociais informais, mas com significativo destaque no âmbito da relação política representativa.

Multiplicidade, encadeamento, fundamentação e linearidade de enunciados, são características que constituem a Educação enquanto campo de saber e que, nos termos desta proposição, pode ser reconhecida como uma *formação discursiva*.

Nesse sentido, a partir da compreensão de que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2013b, p.39), é possível inferir que a centralidade do discurso da Educação se concebe a partir de uma perspectiva referencial oficial como funcionalidade que resguarda os predicados necessários para a boa instrução. Pelo caráter discursivo, que garante uma conotação de oficialidade a relação educativa, o abrangente campo das relações que podem se inscrever sobre o termo da educação se restringe ao espaço oficial, reconhecido como sendo aquele que garante as condições necessárias para acessar os conhecimentos que se produziram na História.

A partir de um princípio de organização, enunciados dispersos e saberes produzidos historicamente são abarcados nos termos que compreendem um encadeamento, constituindo um princípio a partir do qual a Educação formal pode reconhecer-se como *formação discursiva* nos termos do saber. O reconhecimento da Educação como *formação discursiva* parte de um pressuposto organizacional, pois sua estruturação atende aos pressupostos estruturantes do discurso no nível do saber, mas não produz, no interior do próprio campo, os

saberes formais que engendram sua ação. Em seu sentido amplo, a Educação formal é catalisadora de um princípio discursivo que abarca diversos saberes e é influenciada por distintos pressupostos, mas não é ela quem forma os próprios saberes e determina autonomamente as ações no campo de suas condições.

Nesse sentido, a *formação discursiva* da Educação recebe a interferência exterior como encadeamento de seus enunciados e pressupostos de ação. Essa interferência vem, por exemplo, do campo da teoria pedagógica, como produtora de um princípio de saber e ação sobre as funcionalidades que incidem sobre um campo correlato, mas não idêntico. Nesse sentido, são os fundamentos da pedagogia que determinam a regularidade da prática que busca, na regulação dos fundamentos da Educação, sua linearidade conceitual mediando, tanto o grau de saber, pela distribuição de determinados conteúdos, quanto o grau de poder, por possuir o entendimento das formas necessárias através das quais é possível inscrever o termo do processo educativo.

A partir deste princípio de organização do campo da Educação em que a teoria pedagógica determina o encadeamento dos enunciados, a Educação passa a ter um estilo próprio, fundamentado tanto em relação ao saber quanto em relação ao poder como expressão de uma identidade que garante a regularidade de seus temas. A manutenção da regularidade de seus temas sobre um pesado aparato que organiza todos os enunciados dispersos sobre a expressividade de um mesmo signo é o movimento que garante o caráter da Educação formal enquanto campo de saber, movimento cujos princípios são respaldados e se inscrevem sobre o aspecto de uma *formação discursiva*. Uma vez constituída a *formação discursiva* da Educação enquanto campo de saber, qualquer alteração de objeto está respaldada por princípios organizacionais e pela amplitude de uma perspectiva narrativa maior. Nesse sentido, o registro formal da Educação enquanto campo de saber está na regularidade funcional de sua ação, mesmo com a alteração de seus objetos, pois a definição da formação discursiva ocorre “se puder estabelecer um conjunto semelhante; (...) puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar (...), se se puder mostrar que ele dá origem (...) a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar.” (FOUCAULT, 2013b, p.54).

Dessa maneira, a Educação escolar se constitui como produto de uma *formação discursiva* no nível do saber e, como executora de discursos no nível do poder. A partir dessa inferência, é possível que reconheçamos nas perspectivas oficiais de Educação, a densidade

da relação saber-poder, tanto porque o saber é o substrato do que o objeto do ensino trata, quanto porque as relações estabelecidas nesse âmbito demonstram uma conotação intrinsecamente relacionada aos termos do poder como moderador na apropriação dos saberes. Essa proposição marca um duplo sentido na caracterização das ações educacionais dos mecanismos oficiais porque se inscreve, tanto como *formação discursiva*, já que nos termos de um campo de saber resguarda a perspectiva plural que recobre diversos enunciados e os dota de um princípio organizacional, quanto como *unidade de discurso*, porque passa a demonstrar um caráter acabado e mobilizador de uma disposição prática.

Ao mencionar o livro e a obra, Foucault (2013b) nos apresenta de que maneira é possível considerar a concepção estruturante de uma *unidade de discurso*, pois esses dois exemplos são recobertos pela interpretação de um conceito unitário, capaz de demonstrar uma compreensão de sentidos depositados em seu limite de coisa ou ideia existente. O limite do livro ou da obra, como marcador do território de uma *unidade de discurso*, desvela mais do que a compreensão catalisadora e seletiva de um trabalho que se deposita no tempo e no espaço, pois destaca o sentido produtivo a partir do qual a *unidade de discurso* é constituída pela modalidade que promove esta seleção e faz aparecer um conjunto de pressupostos e sentidos a partir de um encadeamento cujo desenvolvimento se constitui numa perspectiva de linearidade não espontânea.

A Educação formal, em seu caráter prático na tarefa do ensino também possui os contornos organizacionais que dispõem a densa trama de relações numa conjugação linear. Construir uma inferência que relaciona o pressuposto da *unidade de discurso* ao caráter funcional de um princípio educativo oficial, culmina na mobilização de nosso pensamento no sentido da compreensão que permite extensionar a referência formal constitutiva da unidade do discurso para o termo real de sua utilização.

Este pressuposto descortina os termos que passam a inscrever o princípio ativo dos critérios da constituição do discurso enquanto saber, ao passo em que atrela a possibilidade de acesso aos sentidos que ele expressa pela via de sua concepção final enquanto unidade no nível dos efeitos de poder. A partir deste pressuposto, a força de uma *unidade de discurso* existe não só porque pode formar tipos de saberes, mas porque se torna a síntese completa e final da maneira pela qual, num princípio educativo formal, se pode acessá-los. Numa relação de saber-poder, a *unidade de discurso* é forte tanto porque está articulada formalmente como

expressão de conhecimento, quanto porque aparece como mecanismo utilizado para acessar seu conteúdo.

A *unidade de discurso* como catalisadora de um princípio educativo registrado nos termos do saber-poder pode ser compreendida, por exemplo, pela centralidade dos objetos de saber. Ao passo em que não prescinde de uma perspectiva unitária de discurso, o processo de relação com determinado conteúdo será sempre regido pelos princípios que permitem o reconhecimento dessa ferramenta enquanto *unidade de discurso*, garantindo a reprodução do mesmo princípio a partir dessa relação. O caráter produtivo desta perspectiva marca a inscrição de uma disposição específica na forma pela qual é possível se relacionar com o saber, nesse sentido, desvela-se a centralidade de que o ensino que se constitui numa perspectiva exclusivamente referencial e se efetiva pelo caráter da transmissão.

O termo a partir do qual uma *unidade de discurso* se constitui como produto de uma disposição de pensamento é o mesmo termo que constitui e modula o pensamento enquanto categoria produtora. Dessa maneira, o caráter formal da *unidade de discurso* não representa um efeito exclusivamente intrínseco a si mesmo como coisa acabada, mas se projeta como modeladora de uma forma específica pela qual se determina o encadeamento do pensamento na atividade de conhecer. Essa modelação específica que recobre o pensamento destaca um princípio de funcionalidade do discurso cuja tendência busca desvendar, nos termos do saber, a representatividade de determinados conteúdos como se seu caráter originário estivesse fora da disposição que o constituiu. Dessa maneira, no compasso organizado das atividades de um contexto formal de Educação, a proposição valorizada marca a necessidade de expressar o encadeamento de determinadas ideias, como se a linearidade lhes garantisse o caráter de verdade, sob o qual, no espectro da sombra, se mantém as condições de emergência de um saber.

A interpretação a partir da qual nosso entendimento compreende a Educação formal numa divisão entre *formação discursiva*, como caráter estruturante, e *unidade de discurso*, como perspectiva produtiva, advém do termo em que o campo educacional se torna o território onde é possível concentrar elementos especificamente concernentes tanto a prática discursiva no nível do saber quanto do poder. A partir da influência que inscreve o campo da teoria pedagógica como determinante operacionalizável do saber, o caráter de *unidade de discurso* incide sobre as relações escolares pelo viés da organização, mas não de constituição dos saberes. Nos termos do poder, a compreensão que marca a ação sistematizada da

Educação escolar como o referencial sob o qual se reconhecem os princípios necessários ao ato de educar, desvela um ideário pelo qual se reconhecem o emprego das características da prática discursiva como *modus operandi*.

Se uma perspectiva arqueológica nos fornece os elementos teóricos e conceituais como marcadores da compreensão que estrutura o saber através de uma prática discursiva, a *ordem do discurso* nos permite o entendimento de elementos inscritos nesse *modus operandi*, a partir do qual se cristalizam as relações discursivas no nível do poder por estarem sedimentadas no bloco operador de uma *unidade de discurso*.

O caráter referencial de uma atividade de ensino faz aparecer a marca do processo educativo formal como característica propositiva de que a circulação de alguns saberes não é acessível. No interior da trama que marca as relações discursivas relacionadas à apropriação dos saberes como produto de uma função educativa, o caráter referencial da atividade do ensino determina, de antemão, a condição a partir da qual nem todos podem falar sobre tudo. Esse pressuposto recobre a atividade de acesso ao saber de um caráter restritivo, determinando as condições sobre as quais determinados saberes são considerados superiores, demandando uma maneira específica de relação para com eles e, demarcando, por fim, o direito daqueles que podem acessá-lo pela chancela de uma disposição atrelada a competência e ao domínio de entendimento.

Nesse sentido, a partir de *procedimentos de exclusão* que se exercem na trama discursiva, demarca-se a passagem de uma perspectiva que compreende que “quem lê bastante, escreve melhor e tem condição de falar sobre tudo” para a cristalização propositiva de que “a educação é a coisa mais importante de um país”. Uma disposição de relação com o saber culmina na necessidade de presentificação do indivíduo na teia do poder, pois é necessário que se aprenda para que se possa colocar em posição de representatividade com determinadas formas de conhecimento.

Se compreendemos que é possível estabelecer uma regulação interna da produção discursiva através de sentidos que rondam e buscam sua materialidade, o procedimento de *interdição* é aquele que marca, de antemão, a seletividade do caráter dessa produção através da perspectiva formal. Selecionar os que podem, quando e o quê manifestar discursivamente é a intenção que se caracteriza como uma das maneiras de regular a apropriação e circulação dos discursos através de uma oposição, que marca a polaridade dos que podem e dos que não podem dizer, sobre o que podem ou não falar, em que momento fazê-lo, mas não só; também

significa, numa escala mais intensa, marcar a cisão que distingue o caráter das verdades que passam, com seus conteúdos, formas e indivíduos distintos, pelo crivo da institucionalidade discursiva, marcando a distinção entre os saberes mais e menos valorizados, através de critérios de validação no contexto de sua produção, pelo profundo comprometimento funcional com esta perspectiva.

A marca pela qual se torna possível articular forma e conteúdo advém do princípio educativo discursivo, que submete o indivíduo e o conhecimento em uma relação que é regulada pelas características do momento e da maneira. Por isso, existe o saber adequado para ser operacionalizado pelo indivíduo autorizado, no momento oportuno e trabalhado da maneira correta. Estes pressupostos, presentes numa proposição funcional do discurso, determinam a necessidade de aprendizado para que o indivíduo possa relacionar-se corretamente com os variados saberes segundo suas necessidades fundamentais específicas e, para além de regularem a apropriação dos pressupostos corretos na relação com o saber, engendram a mobilização formal do pensamento como categoria que opera segundo essas características.

Se no cerne do discurso, o caráter de *interdição* atribuí à relação com o conhecimento um sentido de censura, o princípio da *separação/rejeição* determina a regularidade pormenorizada da ação e o alcance minucioso das práticas discursivas. O exemplo de Foucault, ao apresentar o lugar ocupado pela figura do louco como sendo aquele do qual a palavra é desconsiderada ou medida pelos parâmetros racionais, marca a divisão que concebe a prerrogativa racional, instituída e aceita, como condição e crivo para nos inscrevermos na ordem do discurso como rascunho da forma como o processo educativo incide também sobre a criança. Em extensão de sentido, o caráter duro de uma referencialidade racional como reguladora do aceitável e desejável, acaba por renegar e excluir todo aspecto diferencial, tanto pela emergência em expressar uma singularidade ainda não dada ou pouco problematizada, quanto porque o lugar de fala daquele que o profere não corresponde aos parâmetros instituídos.

A exclusão da perspectiva da diferença pela prevalência de aspectos racionais e referenciais no âmbito das trocas discursivas em nível de saber inscreve a marca do poder como indicativo da conotação marginal, tanto dos que não sabem coisas que esperam que eles saibam, quanto dos que sabem outras coisas. Esta disposição cinde a divisão pela qual a ordem do discurso confirma o caráter inegociável e duro de ferramenta de poder na relação

com o saber, pois a perspectiva diferencial, embora não seja acolhida, passa a servir como marca que confirma, na atuação da prática discursiva, o princípio de sua regularidade. Embasada nessa perspectiva, a necessidade de aprendizagem é marcada por um aspecto coercitivo do discurso.

Se é possível que o exemplo da loucura, ao qual Foucault recorre para marcar uma disposição relacional com a prática discursiva, nos soe distante, o sentido de seu princípio funcional se mostra atual para auxiliar a compreensão das relações de saber-poder, pois “basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos.” (FOUCAULT 2013b, p.12).

Se, outrora, as palavras da diferença não eram recolhidas ou escutadas, o aprimoramento e o emprego da função discursiva servem como mecanismos a partir do qual a existência da diferença é constata para afirmar e valorizar os sentidos da identidade. Eis aí, a presentificação contemporânea de um procedimento de *separação/rejeição* que se materializa sobre a justificativa em que a Educação promove intencionalmente a infantilização da criança. Este é o pressuposto através do qual todo aspecto que se coloca a margem de uma perspectiva validada formalmente é introjetado por vias coercitivas num regime de força que se inscreve nos termos do aumento do rendimento como condição e finalidade de seu funcionamento.

A trama enredada pela materialidade das práticas discursivas é circulada pelo princípio que reconhece seu desenrolar como essencial porque se vê inteiramente comprometida com a *vontade de verdade*. Nesse sentido, a especificidade da qual a relação saber-poder é dotada, instaura um pressuposto no horizonte de sua articulação. Nos termos do discurso, os princípios que o dotam de uma perspectiva constitutiva e produtiva, encerram um sentido hermético, cuja projeção está sempre em perseguir o que se pode classificar como verdadeiro. Dessa maneira, a função educativa se torna o reflexo completo de uma *vontade de verdade* como mobilizadora do exercício da prática discursiva.

Ao marcar uma transposição que opera o deslocamento da centralidade do discurso como possibilidade de dizer para o conteúdo daquilo que é dito, Foucault (2014) inscreve a cisão a partir da qual se constitui uma oposição enquanto princípio operador do discurso com relação ao poder e ao saber, pois esta separação permitiu a polarização do conhecimento entre verdadeiro e falso. Por isso, se anteriormente, o discurso verdadeiro era aquele que se exercia em um contexto que exaltava o ato de proferi-lo enquanto acontecimento, a mudança operada

procede por deslocar o reconhecimento do ato próprio de dizer ao conteúdo do discurso, ou seja, os sentidos por ele expressos.

Essa operação marca a distinção de compreensão que admite a Educação formal enquanto um princípio duplo nos termos de sua constituição enquanto campo discursivo de saber e exercício de poder, pois sua função se reconhece no comprometimento de transmitir os sentidos expressos pelos discursos que a constituem, sem que, contudo, apresente as condições sobre as quais foi possível constitui-los. No prolongamento dessas inscrições, a ação sistemática da Educação escolar tornou-se aquela pela qual os indivíduos aprendem o que necessário saber, sem aprenderem, contudo, como tais e tais saberes se constituíram em seu encadeamento discursivo, ou como é possível que se possam reconhecer os princípios funcionais pelos quais se constitui um saber no nível epistemológico. Nesses termos, a Educação permite a entrada na *ordem do discurso* enquanto prática que exerce poderes, mas não enquanto pressuposto que permitiria desconstruir ou construir saberes. Regula-se, procedimentalmente o acesso aos níveis de poder nessas trocas, mas jamais se questiona a identidade referencial verdadeira dos saberes, que são o centro inquestionável de um pressuposto que representa a raiz que sustenta a forjada linearidade histórica.

Nesse sentido, compreendemos que a oposição entre o verdadeiro e o falso, a partir da qual a justificativa de instrução no nível da Educação se sustenta sobre um princípio de *vontade de verdade*, instaurou um regime em que o exercício do conhecimento está submetido aos limites do sentido e da representação, tendo a prática discursiva como mediadora dos termos que se estabelecem pelo poder no contexto do saber.

Num prolongamento que abarca desde as características constitutivas do discurso como forma de saber, até o exercício das práticas como marcadores de poder, o contexto das práticas discursivas apresenta um desenrolar que se torna cada vez mais minucioso e pormenorizado. O significativo aumento da densidade que recobre o contexto das práticas discursivas, sobretudo quando relacionadas proposicionalmente com a Educação, é possível ao passo em que o caráter institucional se materializa sobre a ação dos discursos reforçando a impermeabilidade da trama discursiva, que se torna mais resistente à apropriação da palavra e à modificação dos sentidos que o discurso tem por finalidade expressar.

Nesses termos é possível compreender os alcances da pesada materialidade dos discursos que se servem de uma perspectiva da *vontade de verdade*, pois a regulação da teia torna-se mais eficaz em selecionar as apropriações e modificações das práticas discursivas no

plano social. Isto reflete o fato de que determinados saberes vão tornando-se cada vez menos acessíveis, mais distantes, erigidos e guardados sobre a preocupação reguladora dos autorizados em fazê-lo.

O suporte institucional reforça os critérios de exclusão e a densidade das práticas discursivas numa perspectiva que engloba os critérios de *interdição* e *separação/rejeição*, mas em um nível autônomo, cuja intenção é garantir seu funcionamento. Trata-se de considerar que, ao passo em que as práticas constroem um sentido que caracteriza as teias discursivas na ordem da *vontade da verdade*, o caráter institucional passa a controlar a produção dos discursos, autorizando os detentores de sua posse e regulando seus conteúdos. Dessa maneira, as instituições se tornam detentoras e reguladoras também dos princípios de *interdição* e *separação/rejeição* que são reconduzidos a refletir e valorizar a *vontade de verdade*. Se os princípios de *interdição* e de *separação/rejeição* não são os mesmos e tem suas formas alteradas nos descontínuos da história, o caráter institucional garante a regulação do critério de exclusão pela produção do sentido da *vontade da verdade* enquanto mobilizadora dos desejos e dos poderes.

A recondução mencionada por Foucault, alude ao princípio da *vontade de verdade* como uma característica presente no jogo das práticas discursivas que é, tanto reforçada pelo caráter institucional, quanto introjetada em relação a si mesma no desenvolvimento de práticas incorporadas pela sociedade e que são desenvolvidas sob a égide que reforça uma determinada maneira de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, é possível que se reconheçam práticas revestidas e operadas pelo caráter institucional numa valorização da perspectiva de *vontade de verdade* contida nos discursos. A pedagogia é um exemplo de campo de saber que dispõe, necessariamente, de um conjunto de técnicas e práticas incorporadas por instituições como mecanismos que visam possibilitar o aprendizado como produto de uma eficaz apropriação do saber contido nos discursos de diversas disciplinas.

O conjunto de práticas que se evidenciam no campo de saber das disciplinas, embasadas e atravessadas pelo princípio da vontade de verdade como aquele que lhes dá o tom e, assegurado sob o princípio da institucionalidade, ilustra a perspectiva demarcada por Foucault no cumprimento do caráter policial que atravessa o jogo das práticas discursivas numa perspectiva oficial de apropriação de saber. Esse caráter policial marca o constrangimento de que qualquer pertencimento no campo oficial de apropriação dos discursos marcando, pela regularidade do cumprimento das regras que lhes são impostas, o

teor regular e obediente de uma posição que atende sempre ao caráter funcional para que se cumpra a busca pelo conhecimento verdadeiro.

É através dessa disposição que a produção discursiva e a apropriação social dos discursos cumprem a função de controlar o que é dito e as maneiras pelas quais isso irá acontecer quando o que se diz concerne a um campo específico de saber, sobretudo se o anseio de quem diz seja atravessado tanto pelo desejo da consideração ou pela necessidade do reconhecimento. As disciplinas desempenham um caráter limitador da produção e apropriação dos discursos, pois é através dela que algo que se diz pode ser reconhecido como verdadeiro e é também com relação a ela que a confirmação do erro possui um caráter de validade.

Enunciado e discurso se diferem na densa trama dessas práticas, contudo, para que o pertencimento na ordem do discurso se confirme e atenda a um caráter de validade, é necessário o domínio do registro e da operacionalização do enunciado, enquanto exemplo que se classifica no nível material enunciativo da leitura e da escrita. Dessa forma, o pertencimento a um jogo de poder está submetido, nos termos da apropriação do conhecimento, ao domínio mínimo de um princípio de saber. A partir deste registro em que os saberes são engendrados pela densidade do poder e, ambos arrebatados sobre a proteção tutelar da perspectiva institucional, compreende-se a passagem das perspectivas que reconhecem as proposições de que “quem lê bastante, escreve melhor e tem condição de falar sobre tudo” e que “a educação é a coisa mais importante de um país”, para o encadeamento relacional que diz que “saber é poder”.

A perspectiva de Foucault evidencia a institucionalização do ato de escrever permitindo-nos, por extensão de sentido, compreender a centralidade que as trocas e as comunicações, bem como a produção dos discursos, vão respaldar e promover enquanto característica fundamental para o viver em sociedade. Esse caráter coercitivo pode ser compreendido então pelo fato de que, nos dias atuais, torna-se impossível uma pertença social que não se inscreva nos termos do domínio das condições para a inscrição no contexto das práticas discursivas. Elevando esta proposição coercitiva aos termos de sua radicalidade, talvez seja possível pensar que, no momento em que a as sociedades passam a se mediar através de uma prática de comunicação escrita, não possuí-la significava estar à margem de sua integração e pertencimento, tal como, nos dias de hoje, torna-se inconcebível o fato de que ainda existam indivíduos que não saibam ler e escrever.

Talvez seja possível, a partir disso, compreender que o jogo das práticas discursivas determina uma influência sobre todo o plano social que, de um modo ou de outro, acaba por reproduzir no espaço da exterioridade dos pertencimentos oficiais do saber, as prerrogativas que deles são valorizadas. Nesse sentido, não se trata de conceber que a reprodução social de perspectivas discursivas presentes no ideário coletivo sejam expressas pela emergência de um sentido tão eficaz que a projeta autonomamente pela conotação de uma verdade cristalizada que ela carrega, mas de compreender que esses pressupostos de valoração se reproduzem porque nascem de um solo cujas condições possibilitou a emergência deste determinado saber, conferindo-lhe a materialidade e o termo do poder como estrutura que se formula a partir de um conjunto de regras que são impostas aos indivíduos cada vez mais cedo.

O jogo das práticas discursivas interpretado propositivamente a partir de sua relação com o campo da Educação ilustra um regime próprio que conjuga forma e conteúdo num perfeito compasso, projetando-se como denso exercício das práticas discursivas. Esse bloco de unidade discursiva que engendra os termos do saber e do poder não se cristaliza como “a coisa mais importante de um país” sem a pesada força e a densa materialidade que busca, no solo fértil da relação saber-poder, os termos que nos permitem compreender que “a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, (...) segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.” (FOUCAULT, 2014, p.41).

Nestes termos, é plausível que concebamos, sem nos esquecermos de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação social dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p.41) que se a apropriação discursiva nos chega como possibilidade para o pertencimento ao jogo das trocas sociais nos termos da cultura. É também por ela que nos inscrevemos e nos enredamos nesse jogo como um campo em que se intensificam e caracterizam as perspectivas dos desejos e dos poderes. Perspectiva esta em que até o acaso se conjura e é arrebatado como valor simbólico na disposição das práticas discursivas. É nessa trama pela qual o indivíduo está enredado e submetido em relação ao poder pelo simples nível do pertencimento, que se compreende que os discursos exercem um pesado aparato de sujeição.

A partir desta trama em que a presença do indivíduo se torna pequena por enredá-lo na necessidade de apropriação do saber, como se esse resguardasse o princípio de toda realidade

alcançável e, por produzi-lo nos termos de um poder ativo, se destaca o aparente temor que nos leva a procurar nos meandros dos saberes e da intimidade da produção discursiva uma vinculação necessária e eficaz que justifique a proclamação das verdades como se estas espantassem possíveis males que rondam uma existência não tutelada pelas intencionalidades dos discursos cuja forma se dissolve em seu próprio conteúdo.

Cria-se, para nós, a impressão de que no discurso “sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da linguagem.” (FOUCAULT, 2014, p.47).

A *inversão*, enquanto característica intermediadora da relação discursiva, é um princípio que desvela a provisoriedade do caráter positivo do discurso onde costumamos enxergar o sentido de sua difusão e de seu prolongamento numa articulação necessária com a verdade, condição na qual, “é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso.” (FOUCAULT, 2014, p.49). Mas, há de existir, escondido por baixo de cada discurso rarefeito um sentido ilimitado? O princípio de descontinuidade histórica recobre o jogo das práticas discursivas desvelando o sentido de que as práticas exercidas não possuem uma vinculação necessária com um plano ideológico que, por sua vez, inscreveria o discurso numa perspectiva linear prolongada, por isso “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 2014, 50).

Se o discurso é um dispositivo determinante do compasso de uma forma regulada a partir da qual o saber é acessado e, a partir disso, funciona com uma prerrogativa de exercício de poder, a efetivação de sua prática se compromete com uma maneira de produzir um aspecto formal regular no processo educativo a partir do quais os termos das trocas simbólicas e materiais serão inscritos sempre numa posição limitada pela configuração linear que vislumbra o descortinar da verdade.

O efeito produzido pelo caráter linear que recobre a produção e o acesso ao conhecimento é aquele que, pelo refinamento das práticas e a proteção zelosa das instituições faz com que, a partir da compreensão da origem e de seu “necessário” encadeamento, submeta-se ampla parte da realidade ao abrigo seguro que se constrói sob o teto da identidade. É como se na busca por um sentido linear, como edifício que abriga o saber e o poder, “experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os

afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. ” (FOUCAULT, 2013b, p.15).

Se, como nos é proposto por Foucault, o discurso ocupa um pequeno espaço entre o pensamento e a palavra, se a relação discursiva está caracterizada no limiar entre a exterioridade e a interioridade como prática, se na Educação, o jogo das práticas discursivas se exerce como reverberação onde o anseio político não pode ser localizado, este não é, senão um jogo de sombras cuja centralidade da perspectiva linear na estrutura temporal e conteudista se exerce como densa trama, culminando na manutenção de um projeto que extrapola os limites do saber e do poder enquanto os conjuga como resumo, síntese de uma prática que atinge, minuciosamente, o sujeito.

A partir desse contexto “o tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência. ” (FOUCAULT, 2013b, p.15).

Jogo de encadeamento teórico conceitual que aproxima perspectivas e proposições em referencialidade, o contexto das práticas discursivas assentado sobre a procedimentalização disciplinar desvela os termos em que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...). ” (FOUCAULT, 2012a, p.52).

. Se se deseja um atravessamento foucaultiano na trincheira dos discursos, uma imersão no jogo das práticas discursivas relacionadas com o campo da Educação, é necessário fôlego para desmistificar toda sua ilusória emergência e necessidade, possibilitando alcançar o profundo solo a partir do qual se constitui seu caráter de unidade discursiva, nos inscrevendo, mas também nos projetando para além *das grades do discurso, da teia dos poderes*.

## **VI - Considerações finais.**

*“Poder e saber encontram-se, assim, firmemente enraizados; eles se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui. Vemos, conseqüentemente, como a definição do que se chama de ideologia deve ser revista. ”*

*(Michel Foucault – A verdade e as formas jurídicas).*

No contexto das explorações realizadas, enxergamos uma trama no entrecruzar dos temas do Saber, Poder e Educação tendo o Discurso como termo realizável e marcador do empreendimento transformador de uma atividade incansável empregada por Michel Foucault na demonstração do caráter plural e conectivo dos jogos de poder como constituintes de nossa existência. A densidade desse empreendimento que tentamos, em partes, acompanhar, desvela a compreensão de que não são possíveis análises unilaterais dos exercícios de poder como instâncias únicas ou exclusivas gerando, de nossa parte, a clareza de que temos um bloco específico de entendimento que aqui se realiza.

Marcamos a compreensão de que determinadas instâncias evidenciam e deixam aparentes as características das formas pelas quais o poder nelas e a partir delas se materializa. A realidade de práticas sociais historicamente localizadas, a publicidade da função de determinados aparatos e o caráter de validade que lhes é atribuído são características que apresentam um tipo específico de seu funcionamento não individual enquanto ponto de poder que, particularmente, visualizamos emanar a partir da estruturação discursiva das normativas curriculares para a educação infantil enquanto ferramenta de controle exercido pela Educação promovida pelo Estado em sua etapa inicial.

A compreensão de Foucault ao desnaturalizar a origem do poder e das formas pelas quais suas relações produziram a cultura, desvela o plano em que o discurso emerge no contexto dos jogos de poder como ferramenta que passa da virtualidade, em sua categoria

formal, à materialidade em sua potência produtiva. É no desenrolar desse exercício prático do discurso nos jogos de poder que se destaca, em primeiro lugar, o seu conteúdo enquanto campo identitário derivado de suas representações intrínsecas e, posteriormente, os empreendimentos que sua execução produz socialmente.

A decomposição de um entendimento linear acerca da capitalização do poder nos descontínuos da história, e a condução de realização de seus termos fenomenais em relação a uma forma específica na qual o saber os entrelaçou, resulta numa condição política sintética de governo. Incorporadas pelas formas do Estado, as relações de poder se encontram nessa implicação entre o discurso, o direito e a verdade, como forma que circunscreve nossa pertença nos jogos do poder esboçando o contorno do mecanismo que se determina, por isso mesmo, como um regime econômico materializador da realidade dos anseios virtuais de controle.

A operação que sintetiza o direito da soberania ao passo em que atribui legalidade a possibilidade de impor a obediência realiza-se na concentração dos anseios virtuais de poder em termos materiais discursivos. É nesta direção que, nas letras do Estado, produz-se uma razão coercitiva de amplo alcance. O Estado, enquanto instância primeira e última de regulação sobre tudo o que se passa em seus limites, inclusive pela capacidade de julgar o inesperado, utiliza o princípio da legalidade para se inscrever no contexto amplo de uma condição de saber que se reconhece como a ciência que tem, por nome de direito, a atribuição de determinar as condições necessárias para a garantia da vida.

Com a potência de conjurar o acaso, borrar as fendas que ditam o compasso da descontinuidade e se efetivar materialmente, o discurso sintetiza a disposição saber-poder se exercendo de maneira prática que se quer formalmente concebida como espontânea, justa e verdadeira e, materialmente realizada na forma de uma conveniência política para a razão de Estado, enxergando na Educação a maneira pela qual se assenta e se reproduz o caráter linear, contínuo e necessário da história enquanto grande narrativa.

Produzir a narrativa linear da história em termos rentáveis a uma forma institucional de poder requer recobrir os saberes, marcando-lhes um vínculo necessário como expressão da emergência indissociável de suas formas como território do verdadeiro e de seus conteúdos com a própria verdade. Esse empreendimento, que se tece a partir do domínio das práticas discursivas, ora desveladas ora encobertas, encontra justificativa na construção e na manutenção de uma regularidade que se exerce sobre o pensamento e o saber como forma de

afastar os perigos da diferença que estão por rondar e ameaçar a constância dessa regularidade.

O poder materializador do discurso é direcionado para a canalização dos pressupostos simbólicos de dispersão, que ameaçam o assentamento de um termo linear das relações reais. Essa canalização encontra na forma institucional do Estado um mecanismo adequado para suportar tal empreendimento, pois sua razão sintetiza e justifica, por princípio de soberania, o exercício de poder em todas as instâncias de regulação do ordenamento social. Nesses termos, a Educação, enquanto propriedade de uma função de Estado, assume centralidade no desenrolar dos jogos de poder através da regulação social dos discursos, tendo por função realizar a disposição em que, para que haja razão de Estado, é necessário haver um estado de razão.

A razão de Estado enquanto anseio institucional regulador das ações de poder como expressão da atividade política, o discurso enquanto ferramenta que conjura identidades de saber e materializa termos reais de poder e, a Educação, compreendida como derivado oficial de expressão de um poder institucional regular, caracterizam um plano das relações discursivas no qual a criança, como expressão do irredutível imediato ao campo racional, por ser um indivíduo de recente presença no mundo, é submetida à densa ação do poder de controle de Estado que a Educação materializa através de sua característica prática discursiva.

Tendo extinguido a punição de suas preocupações centrais e, a partir do ponto sintético determinante em que a preocupação do exercício do poder institucional de Estado encontra a condição para a condução política dos indivíduos fazendo com que se torne necessário educar cada vez mais cedo, consideramos que a infância, ontologicamente, não existe.

Erigida por um sentido que recobre as experiências vivenciadas em um período da vida e, tendo a Educação como correspondente do processo que atribui sentido a esse período desde o nascimento do indivíduo, a infância expressa a materialidade que a recobre através das atividades que os significados e as práticas escolares às impõe. Isso não significa que a criança não apresente particularidades condicionantes, relacionais ou fisiológicas quanto a sua condição de tenra idade, mas demonstra, evidentemente, que o anseio político que direciona seu olhar para as particularidades constitutivas potenciais da criança deixou de lado qualquer disposição central em se preocupar com seu cuidado, tendo especificado sua completa e irrestrita disposição em educar. Demonstra-se assim que, nos termos dos exercícios de poder,

é conveniente e necessário para a atividade do governo que a criança seja infantilizada pelas práticas pedagógicas do processo de Educação ao qual é submetida desde o nascimento.

Disposição desse anseio e dessa necessidade de educar, o campo institucional da Educação, derivado de um poder de Estado, cria especificidades regulares organizando suas atividades e dispondo os indivíduos integrantes de sua ação em níveis. No interior desse denso aparato de organização, o processo de educação da criança ocupa posição de uma destacada preocupação que se altera ao longo do tempo tornando-se cada vez mais específica.

Tal preocupação é demonstrada pelas *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (1999; 2009), ferramenta discursiva que atribui identidade e materializa o corpo do sentido a partir do qual a infância é incorporada no jogo político pela institucionalidade, que traça uma métrica sobre termo relacional do exercício de poder, medindo e regulando suas cargas de atuação.

Submetido ao termo institucional normativo de regularização, o mundo da criança e os componentes constitutivos de sua realidade são atravessados pela prática discursiva impondo-lhes grau de regularidade, empreendimento pelo qual a especificidade das práticas exclui elementos alheios ao interesse da narrativa linear porque seriam passíveis de interpretação anterior a prática discursiva. O caráter exterior do discurso confirma a conotação do sentido prático de sua produção no jogo dos poderes a partir do que sua efetiva produção caracteriza como acontecimento, e não como fruto do que uma compreensão produziria num retorno ao núcleo do discurso. Dessa maneira, tem-se a impressão de que a criança cabe de forma justa e adequada no contexto institucional da educação infantil.

As práticas discursivas cindem a oposição entre seu caráter prático e seu caráter ideológico. Constata-se, assim, que o discurso possui um caráter essencialmente produtivo, para além do que poderia, por ilusão, classifica-lo como elemento de linguagem cuja finalidade fosse simplesmente comunicar. É na compreensão da finalidade prática das trocas discursivas que o discurso se caracteriza como essa ferramenta social dos jogos de poder pela qual não apenas os saberes da infância foram criados e transmitidos, mas a condição pela qual eles produzem efeitos de infância numa relação que, mesmo no nível da rarefação, seu princípio formal encontra a materialidade.

O discurso como ferramenta que constrói o sentido da infantilização da criança nas práticas educativas realiza o princípio em que a legalidade aparece como função

condicionante positiva da razão de Estado nos termos dos direitos, assim, toda a liberdade da criança está de certa forma condicionada pelos limites marcados da densidade que tende a exercer sua força ancorando as ações da criança no ponto de gravidade mais próximo ao do poder instituído.

A legalidade como demonstrativa de um ponto de gravidade da razão de Estado concentra a disposição intencional que submete a criança ao processo disciplinarizador das práticas educativas, pois a Educação não age sem esboçar uma compreensão de sociedade e de um indivíduo adequado para desempenhar funções em seu interior. Por isso, a regularidade discursiva normatizadora se dispõe a educar com base na ordenação governamental que proporciona entrelaçar a visão de sociedade e indivíduo conformando-os com o assentamento de uma perspectiva regular da história.

Através do discurso que tem como fundamento a cidadania, desvela-se o ponto lacunar em que os indivíduos se encontram no contexto das práticas de governo a partir de uma premissa soberana. A caracterização da criança marcada por de um valor fundamental a partir do qual pode tornar-se cidadã através do processo educativo expressa o limite de uma responsabilidade cooperativa cujo ônus fica a cargo, em sua totalidade, do indivíduo a ser educado.

A disposição em formar a criança enxergando nela o reflexo do indivíduo que se torna cidadão ancora-se na compreensão de que o processo se assente logo cedo com base no argumento de que ela criança continuará seus estudos devendo, também, ser preparada para o mundo do trabalho. Continuar os estudos reflete, portanto, a condição pela qual o processo educativo possibilita formar o trabalhador para que seja capaz de se posicionar no mercado e, dessa maneira, vender sua mão de obra, “criando”, enfim, condições para consumir.

Se a visão de sujeito que a educação infantil se compromete em formar é a do cidadão e, os argumentos dos quais se vale para isso baseiam-se na necessidade de acumular conhecimento para integrar o mercado de trabalho, a visão de sociedade e a compreensão de mundo embasadas por tal disposição reflete a formação de uma posição específica do indivíduo para o sistema capitalista.

A despeito de no sistema capitalista as mercadorias, bens e serviços serem movimentados a partir da troca com o valor monetário do dinheiro, o Estado também materializa seu poder nos termos de uma função capitalista na qual, a moeda de troca é

convertida pelo grau de maior ou menor liberdade dos indivíduos na geração das finalidades do funcionamento do próprio Estado e das instâncias que ele agencia. Argumento pelo qual constatamos que a disposição do Estado em educar corresponde, essencialmente, ao empreendimento de um termo em que o poder assenta o fator produtivo, capitalizando as forças dos indivíduos e canalizando-as para as finalidades dos anseios políticos de governo no momento da vida em que esse empreendimento pode se realizar com maior garantia.

Pode-se aqui questionar a ilusão de que a proposta neoliberal encerraria a possibilidade de exercício do poder institucional por manifestar o desejo de extinção da máquina estatal, pois, ao cobrar a não intervenção do Estado na economia através de sua autoregulação, o neoliberalismo pleiteia para si próprio o controle da força produtiva que o Estado tem em gerir a liberdade dos indivíduos.

A implementação dessa operação extingiria o Estado enquanto instância reguladora das forças de liberdade dos indivíduos, mas instituiria o próprio sistema capitalista como controlador dessas forças. Uma vez que a economia possa ser autorregulada pela movimentação do mercado, não se inventará uma nova força produtiva distinta daquela gerada pela mão de obra dos indivíduos, logo não é possível que o sistema econômico abra mão da regulação disciplinar outrora gerida pelo Estado.

Nesses termos, converte-se o argumento de que o sistema neoliberal fornece mais liberdade aos indivíduos na compreensão de que esta liberdade lhe é concedida enquanto operador econômico de seu próprio sistema de trocas, e não do indivíduo em si. Também se desfaz o entendimento equivocado, e de compreensão unívoca, de que o poder derivaria do Estado, condicionando suas respectivas extinções.

A necessidade de produção – compreendida não exclusivamente como a atividade geradora de bens, produtos e serviços, mas como atividade para a qual se encaminha o desenvolvimento de finalidades em termos gerais – extrinsecamente regulada opera, tanto nos regimes estatais quanto nos mais liberais, como modelo econômico de otimização das forças através do princípio disciplinar. O regime disciplinar se identifica com o modelo econômico de gerência das forças porque é essencialmente produtivo. A negatividade ou o poder reativo do caráter disciplinar se cristaliza nas condições em que é possível uma ação de dominação a partir do exercício do poder que se instaura por prolongamento contínuo.

Dessa maneira, a institucionalidade contingencia maior força produtiva e menor força política. Nesse substrato, toda a potência subjetiva desejante do indivíduo é canalizada para os termos produtivos de uma atividade dirigida desde a sua exterioridade como termo de suas relações em jogo. Tal disposição invalida o argumento constantemente reproduzido de que a Educação prepara exclusivamente para o mercado e não para a vida. Nesse contexto, preparar para o mercado é condicionar o preparo para a própria vida, no momento em que a conversão das forças do Estado e do próprio sistema econômico a reduzem ao âmbito do consumo através da formação de mão de obra.

Para além de nos posicionarmos no ilusório e distrativo argumento que circula a interminável questão de saber se a Educação deve ou não formar para o trabalho, é necessário compreendermos que é isso que ela tem feito no exato momento em que Estado e sistema capitalista confluíram suas forças e nos submeteram a paga da manutenção de um sistema estigmatizado em que a educação das crianças, ao que tudo indica, é chamada a sustentar. Essa disposição ilustra, por exemplo, quão difícil é operar a mudança de paradigma acerca do caráter formativo da Educação, pois, se é nítida uma função capitalista desempenhada pelo Estado é porque ela se compromete e executa uma formação para a própria sociedade, cuja estruturação é essencialmente capitalista.

Se a densidade aplicada por uma razão de Estado se vale dos mecanismos de poder para a manutenção de um princípio de ordenação e o poder não é, como se via, uma força pertencente exclusivamente a esfera do Estado, é plausível que se reconheça nessa densidade o anseio de capitalização do poder dos indivíduos. A soberania de Estado é convertida para a justificativa dos projetos educacionais para produzir e gerar algo que não é mais tão somente a própria soberania do Estado, mas a valorização de algo que muito interessa e passa pelo auxílio de sua administração.

Nesse contexto, a escola visa produzir o tipo de cidadão útil e desejado, para isso se utiliza do poder como forma de moldar o encaminhamento de um sujeito enquadrado no perfil social produtivo. O Estado cria, através da lei, os limites aceitáveis de atuação para a vida em sociedade e, parte destes limites caracterizam valores que, se transgredidos, são passíveis de punição. De um lado se exerce o poder para uma condução limitada, esquadrinhada, esperada, se ela falha, o poder se exerce fora das aspas, como forma de uma moralidade que compreende castigar por justiça e merecimento.

Em termo gerais, nossa problematização em torno do discurso normativo curricular da educação infantil apresenta as características de um direito de soberania que possibilita instaurar procedimentos normativos na execução de uma finalidade em que a Educação forma um sentido de infância alinhado ao desempenho da função cidadã como condição de presença no jogo político e na relação de mercado. Chegamos, assim, ao termo em que possível e necessário questionarmos: Como é possível que se pense o sequestro dos sentidos de infância na Educação?

Ao construir o percurso em que sugere o advento das sociedades disciplinares, Foucault pontuou que as instituições de nossa época se tornaram aquelas cuja finalidade é fixar os indivíduos. Dessa maneira, através de uma disposição que converteu os termos da punição em possibilidade de controle, os sistemas institucionais passaram a operar pela fixação de seus integrantes aos termos relacionais referenciais das atividades desenvolvidas no interior dessas instituições. O trabalhador, por exemplo, é fixado, no interior da fábrica, ao regime produtivo do sistema econômico; o aluno, por sua vez, é fixado, no interior da escola, a um regime reprodutivo de saber.

Através dessa operação em que a instituição configura uma nova disposição do indivíduo ao regime de desenvolvimento de sua atividade, Foucault marca uma oposição central para se pensar a disposição do humano no contexto das trocas sociais organizada pelas instituições. Através do denso assentamento da disciplina como termo regulador da força produtiva individual, é possível opor a reclusão, outrora operada pelo regime das penas, ao sequestro, operado pelo regime disciplinar.

Na conversão operada pela disciplina em capitalizar as forças do indivíduo fixando-lhe na posição referencial de seu pertencimento institucional esboça-se uma “rede de sequestro em que nossa existência se encontra aprisionada.” (FOUCAULT, 2013a, p.114). O que a apropriação disciplinar opera com relação ao indivíduo no interior da instituição é a possibilidade quase inalienável de formá-lo por completo, segundo o regime de valores que professa, através de sua inteira fixação em referência a esses valores.

Na educação infantil, a materialização dessa disposição possibilita assentar integralmente sobre a criança um princípio de modelação referencial que tem o poder de extrair-lhe a força produtiva canalizando-a para os termos valorativos expressos pela instituição ao passo em que afasta todos os sentidos não tutelados do pequeno indivíduo que está submetido a essa ação. É por isso que, onde muitos enxergam o valor positivo de educar a

criança cada vez mais cedo, uma atividade política que prevê formar para uma finalidade específica, a da cidadania, personificada pelo trabalho e pelo consumo, enxerga a maneira ideal para reproduzir as peças de uma engrenagem política e econômica.

Nesse sentido, é possível que constatemos a validade da disposição em que “poder e saber encontram-se, assim, firmemente enraizados; eles se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui.” (FOUCAULT, 2013a, 123).

Dessa forma, a instituição assenta o sequestro não sobre a infância, como se lhe estivesse sendo tirada o direito ao tempo livre. A operação que se realiza incide no oposto dessa disposição. Ao preencher por completo o tempo da criança no desenvolvimento das atividades que tem por finalidade fixa-la referencialmente a um regime político e econômico, a Educação produz, efetivamente, uma infância que se baseia em sentidos alheios ao seu próprio anseio. Sequestra-se, portanto, os sentidos de infância onde eles são mais genuínos e onde não mais poderemos acessá-los: nas disposições espontâneas que a criança tem de se relacionar com o mundo e se constituir à sua maneira.

As práticas formais de Educação que se exercem sobre a justificativa de uma atividade de governo assentam o efeito de um sequestro sobre os sentidos que constituem a infância enquanto noção, expressando e produzindo um sentido de infância como preço a ser pago pela “benevolente” disposição do Estado em preparar a criança para a vida. Não é sobre a infância ou sobre qualquer um dos sentidos a ela atribuídos que a ação disciplinarizadora da Educação assenta sua materialidade, mas sobre as disposições que conferem a criança seu grau de desejo e liberdade. O sequestro dos sentidos de infância não se manifesta com relação aquilo que a prática educativa institucional fez da criança, mas ao que ela própria poderia ter feito de si mesma caso não estivesse submetida desde cedo ao processo de sua disciplinarização.

Consideramos, com Deleuze, que “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.” (DELEUZE, 2012, p.133).

Esse posicionamento reflete o que há de central na caracterização do indivíduo, na disposição em que os regimes institucionais de sequestro demonstram o interesse em nos fixar: o poder revolucionário de nossa potência ativa, registro de vontades, preferencias, inclinações enfim, **o desejo como força potencial do sujeito.**

Aos resquícios potenciais dos desejos que nos são desde muito cedo subtraídos pelas práticas institucionais de sequestro, devemos atrelar a disposição de extrema recusa manifestada por Foucault em conceber o poder como força essencialmente negativa. Encontramos aí a possibilidade de resistência a uma densa trama que, se nos é colocada com grande ímpeto, marcando a emergência em se realizar, recebe nossa aceitação, ao menos parcial, como empreendedores e manipuladores dessa força.

Ao rejeitar uma compreensão exclusivamente negativa do poder como sendo algo que se classificaria apenas nos termos da repressão, a posição de Foucault nos permite salientar três princípios acerca do poder: a própria afirmação de certo caráter repressor, o termo de força relacional abrangente e seu caráter produtor positivo. Trata-se, dessa maneira, de considerar o poder enquanto fenômeno múltiplo, dotado de uma potência intrínseca que inscreve seu termo a partir da prática, da utilização, do tipo de relação em que se dispõe e amparado por quais forças isso se dá.

Salientar o caráter produtivo do poder enquanto termo relacional prático implica o abandono de sua antiga concepção unívoca, dessa maneira, é preciso marcar um entendimento que se constrói a partir de uma posição extrínseca dos juízos de valor moral que tendem a classificar algo entre bem e mal. Nesse sentido, o poder pode assumir um caráter repressor negativo como força externa que nos submete a fazer tais e tais coisas a partir de anseios extrínsecos compactuados com uma finalidade de conduta. Da mesma maneira, o poder pode ser usado como força para o empreendimento dos desejos subjetivos como forma de potência do indivíduo. Ambos os movimentos se inscrevem na afirmação de que o poder é a força produtiva empregada nas relações e que essa força produz porque é utilizada de tal ou tal maneira, mas não porque se filia a um princípio ideológico.

Na afirmação do caráter positivo do poder, a identidade tangencia uma força de densidade perigosa para a constituição das linhas de fuga. Nesses termos, tomar uma outra direção parece-nos que significa, nos termos do pensamento, abandonar as vertentes que concebem e compreendem a linguagem como marcador de seu campo de possibilidades, deixando, portanto, de conceber a infância por uma função representacional.

Reflexo de uma parcela não realizada da própria determinação do humano atravessada pelo ideal disciplinarizador da Educação, é necessário não tomar os sentidos expressos pela criança enquanto reforço de uma conceituação da infância como expressão de uma categoria simbólica determinante de uma condição desejável. Sentido que pode atribuir uma conotação

excessivamente romancizada às linhas de fuga, dispondo e equiparando as potências do humano num movimento que, se nas práticas pedagógicas da educação infantil vão do conceito a experiência, na busca pelo diferente submete o traço distintivo da experiência à formulação do conceito, encadeando um efeito cíclico universalizante.

Se nos termos do pensamento é necessário conceber uma mudança de referencial quanto a concepção de linguagem e de infância enquanto seu derivado, nos termos práticos é necessário assumir a perspectiva do poder produtivo como operador das mudanças que se julgar necessário. Nesse sentido, é indispensável que se marque uma posição ativa no jogo das práticas discursivas. Essa posição pode caracterizar-se segundo os três apontamentos concernentes à relação poder-discurso: afirmando o caráter repressor por aqueles que se conformam em posicionar-se como produtores institucionais dos discursos da Educação, operando o termo relacional da força discursiva no embate com as perspectivas discursivas ou, produzindo, efetivamente, posicionamentos discursivos outros que não sejam referenciados ou tutelados por um compromisso educacional exterior de fazer da criança algo que ela mesma não tenha demonstrado interesse em tornar-se.

Ninguém está alheio a ser pontualmente localizado na grade do discurso, na teia dos poderes. A educação infantil é apenas uma de suas parcelas de realização, colocando-se em uma posição estratégica de realização. Mediar as práticas educativas projetando sobre elas uma visão outra talvez seja a possibilidade de evitar que, sobre a desculpa da benevolência em educar, nosso olhar impute ao outro a obrigação de pagar o preço existencial pelos processos que, ao sequestrarem consideráveis parcelas das condições de realização de nossos desejos, arrancam também boa parte de nossa liberdade.

## Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 77/2014 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2013/2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 53**, de 20 de dezembro de 2006. Brasília, DF: Senado Federal, 2013/2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acessado em 09/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 09/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº020/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 09/05/2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1)>. Acessado em 09/07/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Editora Revista do Tribunais, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Resolução CEB nº 1/99**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acessado em: 09/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parecer CNE/CEB nº022/98**, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acessado em: 09/05/2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em 05/07/2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 21/06/2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder**: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

HUIZINGA, Johan. **O outono da idade média**: estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos países baixos. Trad. Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. (Org.) **Dicionários Houaiss**: sinônimos e antônimos. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. (Org.) **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente**: doutrina e jurisprudência. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBERATI, Wilson Donizetti. **O estatuto da criança e do adolescente**: comentários. Brasília, DF: IBPS – Instituto Brasileiro de Pedagogia Social, 1991.

MACHADO, Roberto. **Introdução**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe e escritos políticos**. Trad. Livio Xavier. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

RESENDE, Haroldo de. (Org.) **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, José de Farias. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.