
Pedagogia do Silêncio: As sendas da docilidade

Marina Paulino*
Orientadora: Profa. Magali Reis**

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir como as relações de poder e controle atravessam o corpo infantil através de práticas discursivas, de alianças estratégicas criadas ao longo do período histórico, que contribuíram decisivamente para colonizar e homogeneizar nossas percepções sobre a infância, operando também para o seu silêncio. Partindo de apontamentos acerca da disciplina escolar sob a perspectiva foucaultiana, as análises buscaram retratar a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do controle moderno, implícito, silencioso e econômico, que teve como principal objetivo a produção de um corpo dócil e mudo. Procurou-se considerar alguns aspectos essenciais: o primeiro refere-se a uma produção disciplinar que acompanha a evolução social, investindo na normalização e produtividade dos corpos; o segundo, discute como a infância é capturada na modernidade através dos processos de institucionalização e governo. A lógica disciplinar ainda fortemente localizável no cotidiano escolar é o último aspecto discutido no artigo.

Palavras-chave: Relações de poder. Controle. Infância. Silêncio. Corpo dócil.

Produzindo sujeitos, produzindo saberes...

A infância tem se revelado uma construção histórica entre saber e poder, assim, ela só existe no imaginário social como fruto de poderes e discursos que a atravessaram e a atravessam, procurando padronizar e construir uma concepção homogênea de infância em nossa sociedade atual. As perspectivas de significar, educar e mesmo disciplinar a infância, estão de tal maneira naturalizadas para nós, que deixam pouco espaço para que percebamos

outras formas de pensá-la e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituí-la deste modo.

Através do percurso histórico, torna-se mais fácil identificar como o poder disciplinar atravessa e produz o corpo infantil com um interesse crescente pelo monitoramento do desenvolvimento da criança, esquadrinhando suas ações no plano concreto e no plano simbólico, nos levando a perceber que formas tão singulares e naturalizadas incidentes nas instituições e práticas escolares estão em profunda relação com as organizações sociais e políticas.

*Pedagoga formada pela PUC Minas campus de Poços de Caldas - MG.

**Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia da PUC Minas.

Nosso objetivo neste artigo não é o de deplorar ou justificar as formas com que as relações disciplinares enredaram os corpos em diferentes momentos históricos, uma vez que desde a antiguidade o corpo foi alvo de inúmeros investimentos de regulação. Trata-se de uma tentativa de mostrar, descortinar o ocultamento que sofreram as relações entre infância, escola e poder.

Partindo do crescimento do cristianismo no ocidente a partir do século IV, seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou por muito tempo padrões e rotinas nas escolas, estruturando-se como instituição centralizada, hierarquizada e com uma forma rígida de gestão. Compondo um quadro completo de controle sobre os corpos, a igreja reconstruiu modos cada vez mais inflexíveis de disciplinamento, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, os exercícios espirituais e outros (CAMBI, 1999). Coube também à igreja dar continuidade ao discurso religioso do pecado original, concebendo as crianças como seres que devem ser controlados, defendendo uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como forma privilegiada de intervenção.

Com o início da modernidade na sociedade europeia, juntamente com o processo das navegações, houve a descoberta externa de um novo mundo e a descoberta interna das crianças. Segundo Barbosa (2006), o processo de concepção da infância para a sociedade europeia tentou transformar iguais em diferentes, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro diferente do adulto. Ensinar a civilidade, disciplinar e salvar as almas das crianças tornam-se, então, os principais objetivos dos educadores e pensadores moralistas¹

¹Segundo Bujes (2002), a marca que distingue os autores dessa época é uma visão pejorativa e negativa da natureza infantil, associada com o mal. Locke, ideólogo da burguesia, enfatizava a necessidade de um controle pedagógico que desviasse a criança de sua natureza

da sociedade. A descoberta das crianças criara uma grande questão: como fazer para educá-las, para torná-las virtuosas? E uma das respostas encontradas foi a “criação de instituições para civilizar as crianças e, conseqüentemente, controlar as famílias da sociedade”. (BARBOSA, 2006, p. 55).

As formas de controle acompanham a evolução social. Se durante muito tempo o corpo esteve sob o controle da igreja e da moral, a partir do século XVIII ele passou a ser controlado também pelo discurso da ciência², passando a ser visto como uma máquina que pode e deve ser controlada com regimes específicos, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2007, p. 119).

O corpo solto torna-se imoral, desviado, ocioso, e deve ser transformado, com ajuda da educação moral, em corpo útil. Pode-se dizer que este século realizou um “grande esforço de disciplinarização e normalização”. (FOUCAULT, 1982, p. 151). Normalização é um termo usado pelo autor, um neologismo, que significa adaptado, adequado, submetido, de acordo com a normalidade.

Ao examinar a vida nas prisões, Foucault (2007) relaciona suas ideias com distintas instituições da sociedade. Por meio de referências documentais, expõe a passagem de um modo carnal de efetuar a punição, em nome do rei, para um modo racional, moderno, que acontece pelo comando do

frágil, igualmente para Descartes, as crianças não são confiáveis porque lhes falta a razão, sua natureza é voltada para o prazer, o instinto e a desordem. “É preciso, então, curvá-las à obediência, forçá-las à razão.” (DESCARTES apud BUJES, 2002, p. 48).

²As descobertas científicas sobre saúde e doença forneciam instrumentos cada vez mais específicos para o controle social, trabalhando tanto na disciplina dos corpos singulares, na psiquiatria, nas ações de assistência social e na pedagogia, como também na regulação das populações nos asilos, hospitais, manicômios, nas famílias e escolas. (COSTA, 1979; DONZELOT, 1986).

corpo, pela inclinação à ordem, pela precisão dos atos e pela repetição. O corpo analisado, generalizado, permitiu que fossem criadas as condições para o surgimento do corpo manipulado. É nessa transformação, criando *corpos dóceis*, que Foucault centra sua análise dos séculos XVII e XVIII:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 2007, p. 117).

O sistema capitalista do século XIX apropriou-se desse corpo dócil, disciplinado e controlado, trouxe em cena o corpo utilitário, que produz alienadamente, um corpo subnutrido, massacrado por jornadas extenuantes nas fábricas; a indústria nascente buscou a economia e a precisão dos gestos, tornando o corpo do operário um “simulacro da máquina” (MARX, 1995).

A disciplina da rotina fabril se impõe pouco a pouco à prática pedagógica³, centrada no tempo dos adultos, organizando os estágios, as fases, qualificando e selecionando os indivíduos, forma-se uma pedagogia analítica, muito minuciosa que decompõe o ensino e o hierarquiza cada vez mais na tentativa de efetivar o poder e o controle sobre os corpos úteis.

Essa ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos, regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, o ensino ou a instrução ficava em um obscuro segundo

plano, atrás da obsessão pela ordem, pelo silêncio, pela pontualidade e pela compostura⁴. Para Foucault (2007), o poder disciplinar que se organiza sob as bases do século XVIII e XIX implica em novas tecnologias de individualização, através do controle dos corpos que, vigiados no detalhe, tornam-se cada vez mais produtivos e normalizados, este poder também se exerce com a finalidade de regular as populações.

As transformações dos mecanismos de poder sobre a população caracterizam o *biopoder*⁵, que opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo. Através do *biopoder*, crescem as pressões a favor da vida, interessadas em seu governo, daí então a necessidade da sociedade em proteger e regular suas crianças, no quadro sociopolítico que se delineia na era Moderna. “A educação da infância insere-se, pois, nesse conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização.” (BUJES, 2002, p. 36).

É no interior dessas mudanças e impulsionadas pelas novas configurações da sociedade que se consolidam as instituições e os saberes de caráter pedagógico; saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, com o estabelecimento de níveis de conteúdo e com a invenção de novos métodos de ensino. “O poder disciplinar atua, portanto, complementarmente, em dois terrenos, produzindo sujeitos e também saberes”. (idem, p. 37).

³Para Enguita (1989), todas as sociedades constituem processos preparatórios às relações de produção, a escola e as demais instituições educativas sempre são agências de iniciação, uma vez que dão ênfase à disciplina, à pontualidade, aos horários coletivos, garantindo a associação de virtudes significativas, como a educação, moralidade e docilidade. Ver também: Guattari, 1987.

⁴ Ver Narodowski, 2001.

⁵ Através do conceito de biopoder elaborado por Foucault (1982), torna-se explícita a ideia de que, para gerir a vida dos indivíduos, é preciso agir sobre as populações. Estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, passa-se a conceber a população como sujeito de necessidades e aspirações.

O corpo infantil como foco de poder-saber

Do campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia e do Direito, das campanhas de moralização, de escolarização e de higienização, vieram as narrativas e “ficções”, que construíram o novo conceito da infância moderna⁶, criando condições para o estabelecimento de políticas sociais, entre elas, a Educação Infantil institucionalizada.

Na construção da modernidade, as práticas de educação e cuidado das crianças foram deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados e locais para sistemas homogêneos, públicos e globais. A modernidade opera um “desencantamento do mundo com o desenraizamento, uma nova diferenciação das funções sociais, a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, a secularidade e a ideia de evolução e progresso.” (BARBOSA, 2006, p. 71).

O papel da instituição escolar, principalmente nos séculos XIX e XX, foi exatamente de capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, originando uma pedagogia que, segundo Veiga Neto (*apud* Bujes, 2002), viria ao longo dos séculos seguintes, com muita eficiência, a contribuir decisivamente para disseminar e sofisticar o poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno.

De acordo com Cambi (1999), o crescimento da modernidade inaugurou novos processos de socialização e normalização dentro da sociedade:

⁶ Cambi (1999) afirma que a modernidade é o período em que, pela primeira vez na cultura europeia, nasce e se desenvolve em “sentimento de infância”, que encontra expressão na atenção dedicada ao mundo infantil. A família burguesa é retomada como núcleo de afetos, elaborando “um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade etc.” (*idem*, p. 204).

[...] o sujeito moderno é realmente um ‘si’ individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela. (CAMBI, 1999, p. 279).

As mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica advindas da modernidade são resultado das transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, diferenciados e conformados. A Educação Infantil surge nesse contexto, associada a uma nova concepção do sujeito infantil, agora separado do mundo dos adultos, o que, segundo Bujes (2002), culminaria com o enclausuramento das crianças em instituições fechadas, “pondo em marcha novas experiências educativas.” (p. 35).

Ao tornar-se objeto do olhar do Estado, do olhar científico, moral, religioso, ou da família, a criança adquire novas idealizações dentro do imaginário social, passa a ter suas especificidades definidas, estatutos próprios, necessidades predeterminadas, entre diversas práticas e teorias para governá-la. O grande impasse dessa concepção ao longo da modernidade é a perspectiva “adultocêntrica” de representar a infância, as crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos, porém, são estes que continuam a interpretar seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades cognitivas, seus limites entre outros.

As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos em cada momento histórico. (BUJES, 2002, p. 38).

Principalmente as formas de representar a criança sob os olhares da Pedagogia, da

Medicina⁷ e da Psicologia foram fortemente incorporadas, tendo seus efeitos disseminados, aceitos como autorizados e verdadeiros. Para a construção de tais modelos científicos, não bastava apenas a observação das crianças nas instituições, passa ser necessária a realização de experiências com elas na busca de leis que regem o seu desenvolvimento.

A análise de algumas ideias fundadoras das pedagogias que ainda circulam em nossas instituições de educação infantil, resultantes principalmente desses modelos científicos que começam a emergir, expõe uma nova forma de controle, não mais aquela centrada no mestre com suas práticas disciplinares e a rígida organização do espaço e tempo escolares, contudo as disciplinas tornam-se autodisciplina ou autocontrole⁸. Seu grande problema é como conseguir um novo controle menos visível, menos opressivo e mais operativo.

Para Bujes (2002), as “pedagogias psicológicas” caracterizaram-se por um

7 Ver Magaldi (2002), Bazilio (2002) e Kuhlmann (1998), referem-se à história do atendimento à infância no Brasil, marcada por um caráter filantrópico, assistencialista e pelas concepções higienistas, discursos pautados de uma ideologia autoritária e preconceituosa, que tiveram como função social explícita a regulação do comportamento dos sujeitos. De modo específico, as ideologias higienistas regraram minuciosamente a esfera social, constituindo padrões de normalidade, de patologia, criando instrumentos para classificar as fases do desenvolvimento, abrangendo temas que vão desde a vida intrauterina, as regras de higiene desde os primeiros anos de vida até a adolescência.

8 Barbosa (2006) afirma que o fim do século XIX procurou consolidar a passagem do controle externo, com a higienização das estratégias mais gerais dos grupos e das populações, para aqueles mais internos ou individuais, como o controle das almas. Para que ocorra esse movimento, uma nova disciplina foi constituída: a Psicologia. “Era preciso conter a animalidade, os instintos do corpo, pela racionalidade, e a psicologia veio dar o instrumental necessário para auxiliar e exercer tal controle.” (idem, p. 57). Ver também a pedagogia/disciplina ativa proposta por Maria Montessori (apud Cambi, 1999).

controle exterior frágil; o que se pode observar nelas é um controle interior cada vez mais forte, estabelecendo normas científicas reguladoras para o desenvolvimento infantil. Os vários discursos, sejam eles médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, com seus modelos explicativos, acabaram por ter profundas influências na compreensão da infância e na construção das suas identidades.

Tais discursos, ao descrevê-las em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular do saber, operam de forma a homogeneizar/tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais. (BUJES, 2002, p. 69).

Os discursos que se enunciam sobre as crianças nesse contexto seriam o que Foucault (apud Gore, 1994) definiu como “regimes de verdade”, noções de “verdade” criadas por sistemas de poder, usadas para regular e controlar. Discursos como o psicológico ou médico têm sido prontamente aceitos em detrimento de outros; a razão científica é a principal justificativa para sua primazia, eles nos são impostos de tal forma que acabam por invadir nossas percepções, levando-nos a acreditar na inexistência de discursos alternativos. Algumas teorias, ao serem tomadas como “regimes de verdade”, encobrem as diferenças de gênero, classe, raça, justificando as práticas de vigilância, de controle e de silêncio sobre as crianças.

Absorvemos teorias num grau tal que elas governam nossas ideias e ações, embora possamos não reconhecer que isso esteja ocorrendo – chegando-se mesmo ao limite de confundir teoria com verdade. Assim, tais teorias podem ser assumidas tacitamente, tornarem-se autoevidentes, inquestionáveis e serem vistas como a única maneira correta de pensar e agir, ao invés de serem entendidas como um modo

possível de fazer isso. (DAHLBERT et al., 1999 *apud* BUJES, 2005, p. 183).

A ciência moderna, assim como os seus “discursos de verdade”, não apenas colonizam nossos modos de compreender a infância, eles vão além, nos levando a produzir práticas para educá-las, para corrigi-las. Os efeitos dessa pedagogia recairão sobre uma “*criança imaginária*, insólita [...]. Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz.” (FERNANDES, 1997, p. 65).

Tempos de silêncio, espaços de imobilidade, regulando as primeiras aprendizagens

Não podemos desconsiderar o quanto a realização das rotinas nos espaços educacionais pode ainda estar ligada às características que levaram a sua aparição inicial em outras instituições, como nas fábricas, nos mosteiros. De acordo com Barbosa (2006), em sua configuração inicial, as rotinas aparecem como um processo de controle dos sujeitos, de esquadriçamento dos tempos, de distribuição dos espaços, de hierarquização e desenvolvimento dos processos de homogeneização.

Foucault (2007), ao fazer a genealogia do indivíduo moderno como um corpo dócil e mudo, mostrou-nos que a disciplina, através de um conjunto de técnicas minuciosas, trabalha para ajustar as massas humanas ao aparelho de produção, este conjunto de minuciosos detalhes opera também nas instituições escolares, através da realização da vigilância constante, do bom emprego do corpo para um tempo de ótima qualidade, e através das *sansões normalizadoras* com suas operações de classificação, individualização e normalização.

A vigilância é garantida pela distribuição espacial das crianças. Dessa forma elas podem ser constantemente observadas, são conhecidas nos seus modos

de agir, de conduzir, em suas preferências, em suas “esquisitices”:

O indivíduo é visto sem poder ver, o poder que vigia utiliza apenas o instrumento do olhar e não o da coação. O interessante é que a vigilância, como instrumento da disciplina, é que possibilita que esta estratégia de poder não necessite recorrer à força para se realizar. O indivíduo vigia a si próprio e se torna o princípio de sua própria sujeição. (BUJES, 2002, p. 126).

Uma das características importantes que as escolas ainda têm em comum é a preocupação com a distribuição espacial das crianças, a fim de manter a ordem e o silêncio. É preciso que cada indivíduo esteja no seu lugar fixo, assim ele se torna acessível. Dentro deste “espaço analítico”, importa estabelecer as presenças e as ausências, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos, procedimentos que criam um espaço útil para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2007).

As instituições educacionais se encarregam de fazer funcionar o que Foucault chamou de *filtros*, que *fixam e quadriculam*. Esses dispositivos permitem realizar uma vigilância que atinja a todos e a cada um, assim como acontece com o trabalho dos operários dentro das fábricas. Para Bujes (2002), essa organização do espaço que permite ao olhar disciplinar a visão total e individual, está sujeita a um processo de flexibilização, são atualmente “organizações móveis”. A autora se refere principalmente à organização espacial proposta pelo Referencial Curricular Nacional, que valoriza a liberdade, os deslocamentos como enriquecedores das interações, “os cantos” para oferecerem atividades paralelas, permitindo maior envolvimento e maior controle das

atividades realizadas pelas crianças. Em relação a essa especialização do espaço Bujes (2002) afirma:

No entanto, o caráter de vigilância não se reduz. Tratou-se de encontrar formas atualizadas, proporcionadas pelos novos saberes que se constituíram através de técnicas observacionais bastante rigorosas [...]. O que não se diz é que crianças largadas à própria sorte, sem nenhuma atividade a ocupá-las, com coisa alguma para interagirem, tornam-se muito menos controláveis, tornando o processo menos econômico e o apelo à violência, mais atraente. (BUJES, 2002, p. 139).

Silva (1994) nos fala, ainda, que para a melhor utilização do corpo pela escola, a posição definida para o corpo dos alunos é a posição sentada e quase imobilizados. Na visão da maioria dos professores, a ausência de movimento significa maior concentração, entretanto, a situação dos alunos, forçados a permanecer sentados nas salas de aula, resulta em um enorme “conflito corporal”.

Seus corpos vivendo esta tensão, tendo que permanecer sentados, quando podem estar ‘pulando por dentro’, contrariados. Por aparentemente estar parada, estando sentada, não significa que a pessoa esteja em harmonia com aquela ação e que não ocorra movimento, conflito. (SILVA, 1994, p. 96).

A distribuição espacial não esgota as funções exercidas pelos mecanismos disciplinares, as crianças nas instituições de educação infantil são submetidas a uma outra forma de controle, trata-se da realização das atividades rotineiras, em sua relação com o tempo. O tempo da maior parte das instituições educacionais continua sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto. De acordo com Barbosa (2006), as instituições tentam inserir o tempo do capital no tempo

da vida das crianças, o tempo da máquina, no qual “tudo pode ser igualmente medido, dividido, calculado”, e da meta “que tem uma direção definida”, o mais importante é o resultado final, a meta atingida, o percurso é somente um lugar e um tempo de passagem.

Poderíamos, ainda, citar inúmeras estratégias utilizadas, na contemporaneidade, para produzir crianças mais dóceis, disciplinadas, com comportamento adequado ao “confinamento escolar”. No entanto, seja qual for a prática e a estratégia pedagógica das escolas, jamais capturamos a todos. A realidade são grupos de crianças difíceis de serem manejadas, inquietas, desatentas, “bagunceiras”. A crescente queixa da maioria das escolas é em relação a estas, que não se encaixam “no previsto”, crianças incapazes de seguir ordens e de serem colocadas na senda da docilidade.

Para finalizar, reafirmo a existência e a persistência de uma “pedagogia do silêncio”, como lentes fixadas diante dos nossos olhos, latente em nossos modos de conceber e educar a infância. Uma pedagogia do silêncio que não permite à escola questionar sobre sua organização espaço-temporal, refletir sobre os longos tempos de imobilidade e ociosidade impostos às crianças, uma pedagogia que apela pelo simples silenciamento em relação aos impasses que a inquietude e a indisciplina provocam ao coletivo.

Abstract

The aim of this article is to discuss how relations of power and control across the infant's body through discursive practices strategic alliances created during the historical period, which contributed decisively to colonize and homogenize our perceptions about childhood, working also for its silence. Leaving notes about school discipline in the foucauldian perspective, the analysis sought to portray the passage from disciplinary society to a modern society of control, implicit, silent and economical, which aimed to produce

a docile body and dumb. Tried to consider some key aspects, the first refers to a disciplinary production accompanying the evolution of society by investing in productivity and standardization bodies. The second part discusses how childhood is captured in modernity through the processes of institutionalization and governance. The disciplinary logic is strongly attached to the school routine is the last aspect discussed in the article.

Keywords: Relations of power. Control. Childhood. Silence. Docile body.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por Amor e por Força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância “rude” no Brasil: Alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José (org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria I. E. (org.) **Caminhos Investigativos III**: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMBI, Franco. **A História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Heloisa R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. Curitiba: Editora da UFPR e Cortez, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. **História da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GORE, Jeniffer. Michel Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T (org.) **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAGALDI, Ana Maria B. M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José (org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1995.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SILVA, Kátia Maria. **O corpo sentado**: Notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1994.