

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA  
CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

**FAMÍLIA NA ESCOLA: OLHANDO FOTOGRAFIAS, LENDO TEXTOS  
CULTURAIS**

Dissertação de Mestrado

São Leopoldo/RS  
2007

Mara Marisa da Silva

FAMÍLIA NA ESCOLA: OLHANDO FOTOGRAFIAS, LENDO TEXTOS CULTURAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS.  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e  
Sociedade  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecília Irene Osowski

São Leopoldo/RS

## AGRADECIMENTOS

Neste tempo de elaboração da dissertação, muitos estiveram comigo e foram responsáveis por este trabalho. Meus sinceros agradecimentos...

à minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Cecília Irene Osowski, por me ter acolhido como orientanda nesse Programa de Pós-Graduação, assim como pela dedicação, rigor e amorosidade com que orientou este trabalho.

às Professoras Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Bujes, Dr<sup>a</sup> Eli Henn Fabris e Dr<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes, por terem aceito o convite feito por mim e minha orientadora para comporem a Banca de qualificação e de defesa dessa dissertação e terem dado suas contribuições, que certamente foram muito produtivas.

aos meus professores, cujos ensinamentos foram muito importantes para a elaboração desta dissertação.

ao Programa de Pós- Graduação em Educação e ao CNPq, pela bolsa de estudos que me foi concedida para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

aos meus pais, que me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e que se mostraram companheiros para toda hora.

ao meu cúmplice, incentivador e companheiro Fábio, que soube compreender as minhas ausências, que teve ouvidos atentos aos meus desabafos e que, acima de tudo, ensinou-me a viver o amor cotidianamente.

a todas as colegas e amigas do Mestrado, com as quais diariamente compartilhei momentos de estudos, minhas angústias e minhas conquistas.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes neste período de dois anos em que embrenhei-me pelos caminhos desconhecidos da pesquisa.

## RESUMO

Tomando como referencial o campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, e fazendo aproximações com o pensamento foucaultiano, busco na presente dissertação, “*Família na escola: olhando fotografias, lendo textos culturais*”, problematizar como o conjunto de enunciados que circulam nas fotografias, registradas no espaço escolar, produzem discursos que instituem significados de família na escola e como isso circula no currículo escolar. Das 50 fotografias que me foram disponibilizadas pela Direção, atenta à recorrência de enunciados sobre família na escola, escolhi 10 para compor o *corpus* de pesquisa. Elas foram produzidas por professores de uma escola pública do município de Esteio/RS e trazem o registro da participação da família em atividades promovidas pela escola. Estas atividades, palestras sobre temas indicados pela família e pela escola, oficinas de artesanato e culinária, passeios com a participação da família e, dentre outras, as festividades em que a família era convidada a participar, fazem parte do Projeto *É conversando que a gente se entende*, desenvolvido no período de 2001 a 2005, com o objetivo de *promover a participação da família na vida escolar de seus filhos*. No decorrer da investigação, enquanto mexia nas fotografias, aqui vistas como textos culturais, e considerando as narrativas da Diretora e do Coordenador Pedagógico sobre elas, outras inquietações foram surgindo, dentre as quais a de analisar como a família, ao participar das atividades escolares, é enredada em estratégias de governo. Valendo-me dos pressupostos da análise de discurso foucaultiana, ao agrupar e reagrupar inúmeras vezes as fotografias, como exercício de olhar para sua materialidade, junto com as noções de discurso e de família, comecei a ver a noção de governo funcionando como ferramenta de análise, operando nos materiais de pesquisa e ajudando-me a instituir sentidos para os acontecimentos ali registrados. Dessa forma, comecei a tramar alguns fios dispersos, que me possibilitaram ver a tríade *aliança família-escola, pedagogização da criança e do adulto*, assim como a *otimização do tempo da família*, um tempo também pedagogizado, funcionando como estratégias de governo. Essas estratégias enredadas produzem um determinado tipo de sujeito, “*capaz de cuidar de si e dos seus*”, tornando-se menos custoso para o Estado, ou seja, a família é ensinada pela escola a cuidar de si própria e dos outros, de modo a tornar o governo algo econômico e eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Currículo escolar. Pedagogia Cultural. Discurso. Governo. Família. Fotografia.*

## ABSTRACT

Having as reference the Cultural Studies in a post-structuralist perspective and approaching Foucault's thinking, the present dissertation, "*Family at school: looking at pictures, reading cultural texts*", aims at questioning the way the set of statements that circulate on the photographs, which were taken at the school space, produces discourses that create meanings for family at school and how it circulates on the school program. From the 50 photographs that were made available by the Headmaster's office, 10 met the criteria, which were the recurrent statements about family at school, and were chosen to be part of the research *corpus*. The pictures were taken by the teachers of a public school located in Esteio, a small town in Rio Grande do Sul, and record the participation of a large number of families in activities that were organized by the school. The activities, such as lectures on themes that had been previously appointed both by the families and the school, crafts and cooking workshops, field trips with the participation of the children's families, and among others, the festivities in which the families were invited to participate, are part of a Project called "*Communication is key for understanding each other*", which was developed from 2001 to 2005, with the objective of *promoting the participation of the family in the school life of their children*. During the investigation, while I was analyzing the photographs, which are viewed here as cultural texts, and considering the declarations provided by the Headmaster and the Pedagogical Coordinator about those pictures, other issues started to surface, such as the way the families, when taking part on a school activity, are involved in self-governance strategies. At the exercise of arranging and rearranging the photographs countless times, resorting to the assumptions of Foucault's discourse analysis, aiming at looking at the photos' material characteristics, along with the notions of discourse and family, I started to see the notion of self-governance working as a tool for analysis, operating on the research material and helping to create sense to the events registered by the photographs. Hence, disperse threads started to be weaved, which made possible to see the triad family-school alliance – pedagogized children – pedagogized adult, as well as the optimization of the family time, a time that has also been pedagogized, working as self-governance strategies. Such strategies, when working together, produce a certain kind of subject who is "able to care for himself and for his family", becoming less expensive to the State, in other words, the family learns from the school how to take care of its members and other families' members, turning self-governance into something inexpensive and effective.

**KEY WORDS:** *School Program. Cultural Pedagogy. Discourse. Self-governance. Family. Photography.*

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1-</b> Mães e professoras aliadas no cuidado do corpo infantil .....	54
<b>Fotografia 2-</b> Maternal: trazer o quanto antes a criança para a escola .....	60
<b>Fotografia 3-</b> O corpo infantil e a sexualidade.....	63
<b>Fotografia 4-</b> Ensinando sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil para mulheres-mães.....	65
<b>Fotografia 5-</b> Homenagens ao Dia das mães.....	69
<b>Fotografia 6-</b> As mães na Festa Junina.....	71
<b>Fotografia 7-</b> Oficina de artesanato.....	75
<b>Fotografia 8-</b> A dona de casa e o reaproveitamento dos alimentos.....	77
<b>Fotografia 9-</b> Festa Junina: o lugar do masculino na escola.....	79
<b>Fotografia 10-</b> Apresentação dos caingangues: os homens do lado de fora .....	81

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Narrativa da Diretora sobre o <i>Projeto É conversando que a gente se entende</i> .....	18
<b>Quadro 2</b> - Narrativa da Diretora sobre a fotografia 1.....	55
<b>Quadro 3</b> - Narrativa da Diretora sobre o <i>Projeto É conversando que a gente se entende</i> .....	56
<b>Quadro 4-</b> Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 2.....	61
<b>Quadro 5-</b> Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 3.....	64
<b>Quadro 6</b> - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 4.....	66
<b>Quadro 7</b> - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 6.....	72
<b>Quadro 8</b> - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 7.....	75
<b>Quadro 9</b> - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 9.....	80

## SUMÁRIO

Apresentando movimentos de pesquisa .....	9
<b>1 ATRAVESSAMENTOS .....</b>	<b>14</b>
1.1 Movimentos, encontros e (des) encontros.....	14
<b>2 FOTOGRAFIAS COMO TEXTOS CULTURAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>3 GOVERNAMENTO: UM MODO DE GERIR A AÇÃO ALHEIA.....</b>	<b>29</b>
3.1 A constituição da família moderna e suas condições de possibilidade.....	33
3.2 Sobre a institucionalização da infância.....	42
3.3 Aliança família-escola como dispositivo da Pedagogia Moderna.....	48
<b>4 POSSIBILIDADES DE LEITURA: A FAMÍLIA ENREDADA EM ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO.....</b>	<b>53</b>
<b>5. FAZENDO AMARRAÇÕES.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
ANEXO A- Narrativa do Projeto <i>É conversando que a gente se entende</i> .....	93
ANEXO B- Descrições e narrativas das fotografias.....	96
ANEXO C- Termos de consentimento livre e esclarecido.....	115

## APRESENTANDO MOVIMENTOS DE PESQUISA

Difícil é a tarefa de começar a escrever uma vez mais, e recomeçar outra e outra vez, tendo em volta livros esparramados sobre a mesa. Por muitas vezes, sentia como se não tivesse nada a dizer, mas continuava dizendo, lendo, escrevendo, criando uma voz e deixando-me levar por ela. Escrevia no intuito de problematizar aquilo que, para mim, era dado como tranquilo e inquestionável, ou seja, as práticas em torno da família na escola, tema sobre o qual desenvolvo esta investigação, uma vez que ele esteve presente nas experiências que sofri enquanto professora de séries iniciais e Coordenadora Pedagógica, e mais do que isso, tema sobre o qual comecei a suspeitar ao ingressar no mestrado e me aventurar nas leituras do campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, fazendo possíveis aproximações com o pensamento foucaultiano.<sup>1</sup>

No intuito de problematizar as práticas em torno da família na escola, escolhi como local de pesquisa uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia do município de Esteio/RS. Essa não foi uma escolha gratuita, mas interessada, pois sou arrastada pelos atravessamentos que me constituem enquanto pesquisadora. A referida escola, no período de 2001 a 2005, desenvolveu o projeto *É conversando que a gente se entende*, que tinha como objetivo *promover a participação da família na vida escolar de seus filhos*, propondo atividades que possibilitassem a presença da família na escola. Dentre essas atividades, estavam palestras sobre temas indicados pela família e pela escola, oficinas de artesanato e culinária, passeios com a participação da família, festividades em que a família era convidada a participar, bem como apresentações para a família sobre trabalhos desenvolvidos pela escola.

Durante o desenvolvimento dessas e de outras atividades que compunham o projeto, a escola produziu alguns materiais: relatórios elaborados por professores, fichas de avaliação do projeto, atas e registros fotográficos de algumas atividades propostas. Desses materiais, considerando o que seria mais produtivo para esta investigação, escolhi as fotografias como material de pesquisa, tomando-as como textos culturais que nos ensinam a olhar para a família na escola.

---

<sup>1</sup> No primeiro capítulo falarei de forma mais específica sobre os motivos que me levaram a escolher a *família na escola* como tema de pesquisa.

Enquanto fazia esse movimento de escolher o tema, local e materiais de pesquisa, interessada em saber sobre as produções realizadas por pesquisadores, no período de 1995 a 2005, em torno do tema *família na escola*, lancei-me a cercá-lo. Procurei por dissertações e teses nas bibliotecas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, bem como publicações nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Revista Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa. O que encontrei gira em torno da descoberta da matemática e dinamização da biblioteca como forma de envolvimento dos pais (MOREIRA; SAMPAIO, 2000), a parceria entre escola e família como uma forma de cooperação (CAETANO, 2004), o dever de casa e as relações família-escola (CARVALHO, 2004), elementos de interação na produção textual escolar e a influência da família (LAMB, 2004) e prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares (GLÓRIA, 2003).

Ao fazer esse mapeamento de produções, com exceção da dissertação de Viviane Klaus<sup>2</sup> (2004), que problematiza a aliança família/escola referenciada nos Estudos Culturais, numa perspectiva foucaultiana, não me deparei com nenhum outro trabalho que se aproximasse do que pretendo investigar. Essa dificuldade de encontrar produções sobre o tema, na perspectiva que me interessava, instigou-me, ainda mais, a prosseguir essa investigação, reconhecendo que talvez ela possa trazer contribuições significativas para o campo educacional, já que, segundo Marisa Vorraber Costa (2002, p.152), a “[...] originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”.

Ao mexer nos meus materiais de pesquisa, fotografias que trazem registros da família na escola, fui aprendendo que o problema de pesquisa não existe em si mesmo, nem ao menos está em algum lugar na “realidade”, à espera de um pesquisador que esteja disposto a investigá-lo, pois como nos diz Sandra Mara Corazza (2002, p.114) “[...] os problemas não existem, porque não existe uma realidade - referente, onde ir buscá-los”. A realidade assume muitas formas de acordo com nossos discursos, posto que, ao falarmos sobre as coisas, as constituímos, as produzimos.

Os objetos não se encontram no mundo a espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquietadora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e

---

<sup>2</sup> Usarei o nome completo do autor ou autora sempre que estiver citando-os pela primeira vez neste texto.

possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exaustivos. (COSTA, 2002, p.152).

Fui percebendo, ao afastar-me de “olhares exaustivos” sobre o tema família na escola, que os problemas de pesquisa não são formalidades que nos oferecem segurança e nos apontam caminhos confiáveis; pelo contrário, desafiam-nos a embarcar numa viagem cuja rota é construída durante o percurso e que por vezes borra, completamente, aquilo que aprendemos até então a conhecer, acreditar e viver.

Diante disso, comecei a prestar atenção no que não era problematizado por mim, uma vez que, de acordo com Corazza (2002, p. 118), o problema de pesquisa nasce de atos de insubmissão, de desassossego, e para criá-lo é preciso “[...] virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias.” O desafio estava em ousar, romper, desnaturalizar e produzir novos caminhos que me permitissem engendrar outras maneiras de perguntar, que me levassem, conforme propõe Rosa Maria Bueno Fischer (2002, p.56), a indagar “[...] os “modos”, as “ formas pelas quais”, ou os “comos”, mais do que propriamente indagações sobre “ quais são”, “o que é”, “para quê” [...]”.

Literalmente, direcionei meu olhar para problematizar como o conjunto de enunciados que circulam nas fotografias, registradas no espaço escolar, produzem discursos que instituem significados de família na escola, e como isso circula no currículo escolar. Junto com essas problematizações, outra foi surgindo enquanto analisava meus materiais de pesquisa: precisava olhar, também, de que maneira a família, ao participar das atividades escolares, é enredada em estratégias de governo<sup>3</sup>, já que comecei a ver a noção de governo, juntamente com a noção de discurso e de família, operando nos materiais de pesquisa como ferramentas de análise.

Vale dizer que, aqui, estou tomando discurso numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como um conjunto de enunciados que agrupam idéias, imagens e práticas que constituem nossas maneiras de significar o mundo e atribuir sentidos a ele. De acordo com Michel Foucault (2005a, p.55), o que os discursos fazem é mais do que utilizar signos para designar coisas e “[...] é esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala.”. Eles, para além de descrever os objetos, fabricam esses objetos ao nominá-los. Portanto, estando os discursos intimamente implicados em como expressamos que as coisas são, os enunciados que circulam nas fotografias, analisadas em seu conjunto, produzem verdades sobre família na escola.

---

<sup>3</sup> Falarei sobre o que estou entendendo por *estratégias de governo* no capítulo 3.

Além disso, cabe destacar, ainda, para título de esclarecimento, que ao perguntar como os significados sobre família na escola circulam no currículo escolar,

[...] não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc. que compõe a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionadas por ímpetus que não são casuais. (COSTA, 2003, p.41).

Vejo o currículo como um campo de tensões em que circulam concepções de sociedade e de culturas que elegem e produzem significados sobre as coisas e as pessoas. Suas narrativas autorizam ou desautorizam, dizendo o que é certo ou errado, reconhecido ou desprezado, criando noções particulares sobre as formas de organização, sobre diferentes grupos e, nesse caso, sobre família na escola.

Ao ser conduzida pelas questões de pesquisa que serviram como “fio vermelho” na escrita desta dissertação, das 50 fotografias coletadas, selecionei 10 para compor o *corpus* de análise, atenta à recorrência de enunciados, que me permitiram delinear a seguinte hipótese de pesquisa: a família, ao participar de atividades propostas pela escola, é enredada em estratégias de governo que se cruzam e se fundem de modo a produzir um determinado tipo de sujeito “capaz de cuidar de si e dos seus”, tornando-se menos custoso para o Estado.

Dito isso, para trabalhar com a temática e as problematizações a que me propus, organizei o trabalho em 5 capítulos, sendo que no primeiro capítulo - *Atravessamentos* - mostro como vou construindo meu modo de fazer pesquisa frente à inexistência de um caminho traçado de antemão, o que torna as incertezas e os descaminhos inevitáveis. Ao trazer algumas das razões que motivaram esta investigação, apresento como vou mudando meu olhar sobre o tema de minha pesquisa, através de estudos que realizei após ingressar no Mestrado, direcionando-me para leituras no campo dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista e fazendo aproximações com a perspectiva foucaultiana. Apresento, também, as problematizações, a escolha do local e dos materiais de pesquisa, indicando possibilidades teórico-metodológicas de analisar as fotografias que compõem o *corpus* de análise.

No segundo capítulo - *Fotografias como textos culturais* - mostro de que maneira vou analisar as fotografias como textos culturais, apropriando-me da análise de discurso, na perspectiva foucaultiana. Além disso, especifico o tipo de fotografia com as quais trabalho - instantâneos - salientando que as vejo ocupando o lugar de uma Pedagogia Cultural.

No terceiro capítulo - *Governo: um modo de gerir a ação alheia* - escrevo sobre o que entendo por governo, numa perspectiva foucaultiana, e como o vejo implicado na produção da família moderna, na institucionalização da infância e, por fim, na produtiva aliança família- escola.

No quarto capítulo - *Possibilidades de leitura: a família enredada em estratégias de governo* - ensaio a análise das fotografias que tenho como corpus de pesquisa, atenta à recorrência de enunciados que possam produzir verdades sobre família na escola. Mostro como estou lendo os enunciados, estabelecendo relações entre eles, tramando fios dispersos e operando com o referencial teórico que escolhi como baliza para essa investigação, sem a pretensão, é claro, de esgotar as leituras, até porque isto não seria possível. Enfim, o que tento mostrar neste capítulo é como vejo a aliança família-escola, a pedagogização da criança e do adulto, e a pedagogização do tempo da família, funcionando como estratégias de governo da população.

Por fim, no quinto capítulo - *Fazendo amarrações* - além de dizer das impressões sobre a experiência de fazer pesquisa num terreno escorregadio e provisório, retomo algumas coisas já ditas no decorrer da dissertação, no intuito de, como sugere o título que dá nome a este capítulo, fazer amarrações e dizer da hipótese de pesquisa que foi sendo gestada enquanto fazia a análise das fotografias.

Feita esta breve apresentação daquilo que o leitor pode encontrar ao ler esta dissertação, resta-me dizer que ela se constitui em uma, dentre muitas outras leituras possíveis sobre o tema *família na escola*, posto que meu olhar é interessado, está atravessado pelas leituras que venho fazendo, pelos meus problemas de pesquisa e pelas experiências que me constituem.

## 1 ATRAVESSAMENTOS

As tramas que me levaram a escolher a família na escola como tema de pesquisa, a problematizar e a elaborar o objetivo dessa dissertação não têm uma origem localizada ou um começo identificável, pois elas vêm sendo desenhadas no decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, penso ser interessante falar um pouco sobre algumas experiências que fizeram e continuam fazendo parte de minha vida, salientando que quando falo de experiência, como aponta Jorge Larrosa (2002a, p.141), refiro-me “a um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal [...] que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é”. Não é minha intenção contar uma história linear, que pressupõe uma descrição de fatos que ocorrem gradual e progressivamente, mas arrisco-me a contar alguns fragmentos da trajetória que foram significativos para a composição dessa dissertação.

### 1.1 Movimentos, encontros e (des) encontros

Teria muitas lembranças a compartilhar das experiências que me constituem, enquanto acadêmica e profissional na área de educação. No entanto, o que me interessa aqui é contar aquelas relacionadas com minha escolha de investigação, no intuito de situar os leitores em relação aos lugares de onde venho, ou seja, contar sobre como minhas experiências enquanto acadêmica de pedagogia imbuída de teorias críticas, professora de séries iniciais e Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental<sup>4</sup>, no período de 2002 a 2005, serviram de motivação para eleger a família na escola como tema de pesquisa. Digo isso porque nossas escolhas estão enredadas em um complexo processo histórico em que escolhemos e somos escolhidos pelo que, para nós, adquiriu sentido, nos significou e subjetivou. Penso, falo e escrevo a partir de determinados lugares, não fixos, que me subjetivam e definem as condições para a realização desse estudo. Assim, minhas escolhas não são isentas de intencionalidade, nem ao menos livres, porque meu pensamento não o é.

---

<sup>4</sup> A referida escola localiza-se na zona rural do município de Taquaruçu do Sul, noroeste do Rio Grande do Sul.

Diante da tarefa de falar de alguns fragmentos de minha trajetória, escolhi começar pela minha experiência enquanto docente. Ainda cursando Pedagogia, comecei a lecionar na segunda série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I. Ao iniciar os trabalhos na referida escola, localizada numa comunidade da zona rural, com aproximadamente 120 alunos, acreditava que, independente dos obstáculos que ali pudesse encontrar, haveria condições de concretizar o sonho anunciado, enquanto acadêmica, de formar um aluno crítico, consciente e autônomo. Para mim, conforme Maria Isabel Bujes (2002a, p.19), “[...] de um lado, encontrava-se a prática (ou a realidade) com seus problemas; de outro, a teoria; entre as duas, uma abordagem metodológica que possibilitava aos iniciados submeter a primeira ao escrutínio da segunda”.

No entanto, após algumas experiências como professora de séries iniciais e Coordenadora Pedagógica, fui percebendo que não vinha alcançando os meus objetivos, o que me deixava muito frustrada. Esse era um sentimento experimentado, também, pelas demais professoras, pois não sabíamos a que estratégias recorrer para promover a aprendizagem dos educandos e manter a ordem na escola, já que enfrentávamos problemas referentes à “falta de disciplina” dos alunos.

Foi então, e não precisamente nesse momento, que diante das dificuldades encontradas levantou-se a possibilidade de se ter a família como aliada da escola, pois, com algumas exceções, os alunos que eram “indisciplinados” e apresentavam notas abaixo da média eram justamente aqueles cujos pais não davam a devida atenção à vida escolar de seus filhos. Esses, em sua maioria, vinham sem ter feito os temas, as leituras e os estudos de casa, e seus pais raramente participavam das reuniões e programações escolares.

A escola, então, mobilizou-se, desencadeando uma estratégia de *promoção do sucesso escolar*, através do projeto *Família na escola*, que consistia em promover a participação da família, uma vez por mês, em atividades como a hora do recreio, acompanhamento das aulas, oficinas dadas por pais e mães, passeios junto com os alunos, embelezamento da escola, reuniões de pais e mestres, etc. Acreditávamos que se a família estivesse mais presente na escola, os alunos perceberiam isso e se esforçariam muito mais. Queríamos que a família cobrasse de seus filhos maior dedicação aos estudos.

Encontramos sustentação para desenvolver esse trabalho nos materiais produzidos na *Campanha Dia Nacional da família na escola*, promovida pelo Governo Federal durante o mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 2001 e 2002. A Campanha visava mobilizar e convencer as direções das escolas, professores, funcionários e pais, assim

como outros integrantes das comunidades escolares, sobre a importância da criação de espaços democráticos que oportunizassem a participação da sociedade civil nas atividades escolares, e, também, sobre a importância da integração e do acompanhamento por parte da família nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola de seus filhos. (MENEZES; SANTOS, 2007)

Entretanto, a estratégia proposta em nossa escola não funcionou: a família continuava a não participar da vida escolar de seus filhos, alegando não ter tempo, ou ainda, não ter nada a oferecer para a escola. Por outro lado, a escola não recorria à família quando os estudantes apresentavam um bom desempenho. Ela a procurava, principalmente, quando se sentia impotente em corrigir os alunos, quando esses não correspondiam às suas exigências, seja de aprendizagem, seja em relação aos comportamentos na sala de aula ou em outros ambientes da escola.

Diante desse cenário, a escola culpava a família pelo fracasso escolar dos estudantes e a família, por sua vez, culpava a escola pela deficiência do ensino. Nesse jogo de culpabilizações, sentia-me pressionada pela situação a achar uma solução estável, que oferecesse tranquilidade ao grupo de professores, que pareciam esperar de mim, enquanto Coordenadora Pedagógica, a indicação de um caminho a seguir. Mas teria algo a propor que garantisse as tão almeçadas “segurança e tranquilidade”, esperadas por todos?

Essa situação provocava-me mal-estar, pois comecei a perceber que vivíamos um estado de crise, entendido, segundo Zygmunt Bauman (2000, p.148), como “[...] antes e acima de tudo um estado no qual provavelmente nenhum formato emergente se consolida e perdura muito tempo. Em outras palavras, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão” que faz com que a crise não seja passageira.

Ao ver essa perda de certezas, não mais como algo lamentável, mas como inevitável à condição humana, posto que vivemos constantemente uma situação imprevisível, não havia mais como acusar outras pessoas pela crise, era preciso mudar a maneira de olhar a presença da família na escola, colocando em funcionamento, como diz Corazza (2002, p.111) “[...] outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, se interrogar em que sentidos há sentidos.” Este estado de indefinição, que por vezes me amedrontava pelo que sugeria como possibilidade, também me impulsionava a embrenhar-me em terrenos instáveis, em atuar nas fronteiras, em assumir riscos e percorrer territórios insuspeitados.

Ter as certezas abaladas não me afetou apenas intelectualmente, mas, principalmente, deixou-me em um quadro de fragilidade existencial. Esse abalo de certezas, que gerava a insatisfação com o naturalizado, envolvia-me em suas redes e conduzia-me a desconstruir minhas mais sedimentadas crenças, concepções e adesões, tornando-se, assim, um movimento não só de ordem intelectual, mas também existencial. Quando me refiro a desconstruir, não quero de forma alguma lhe atribuir o sentido de destruição, mas de fragmentação do que está construído, separando suas partes e analisando-as, pois “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar e refletir”. (FOUCAULT, 2004a, p.197).

Portanto, o que busco aqui é problematizar a presença da família na escola, sem lamentar a crise de meus saberes, convicções e certezas, mas interrogar-me porque necessito “conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso.” (LARROSA, 2000, p.330). Essas perdas de certezas produzem abalos que provocam mudanças no que sou capaz de ser, ver, dizer e sentir. Isso porque uma prática de pesquisa implica na própria vida, pois somos apanhados, enredados, atravessados e sujeitados pelo que nos foi significativo.

Cabe salientar, no entanto, que embora a escolha de meu tema de pesquisa tenha se dado pelas experiências que sofri na escola onde, no período de 2002 a 2005, exerci minha docência, ela não foi meu local de pesquisa e explico o porquê. Em decorrência do Mestrado, por incompatibilidade de carga horária, afastei-me da escola onde atuava e passei a residir no município de Novo Hamburgo/RS, sendo carregada pelo meu desejo de desenvolver uma pesquisa que tivesse como tema a família na escola. Comecei, então, a rodar pelas escolas desse município e de outros próximos, no intuito de encontrar uma que me servisse como local de pesquisa. Enquanto fazia esse movimento, em certa ocasião, estando na Secretaria Municipal de Esteio por outros motivos que não os relacionados com minha investigação, tomei conhecimento, através de uma professora, que uma das escolas municipais havia desenvolvido um projeto sobre família na escola.

Interessada em saber mais sobre ele, e após pedir autorização à Secretaria de Educação, fui até a escola conversar com a Diretora. Essa contou-me que quando chegou na escola, no ano de 2001, as relações entre a escola e as famílias da Vila onde a escola se situava eram complicadas, uma vez que alguns pais e mães estavam presos, algumas mães saíam para beber ou jogar em bingos e as crianças andavam muito pelas ruas até tarde da noite.

Na tentativa de melhorar essas relações com as famílias e aproximá-las da escola, foi desenvolvido, de 2001 a 2005, o projeto *É conversando que a gente se entende*, com o objetivo de *promover a participação da família na vida escolar de seus filhos*. Segundo o Coordenador Pedagógico, consistia numa *espécie de escola para pais*, em que eram organizadas, para as famílias, atividades relacionadas ao desenvolvimento e ao cuidado das crianças, questões de saúde e higiene, sexualidade e trabalhos artesanais.

No primeiro ano de implantação do projeto, eram poucas as famílias que participavam. Entretanto, com o tempo, as demais foram se aproximando. Trago, a seguir, um excerto da narrativa da Diretora sobre o referido Projeto, quando ela fala desta “necessidade” de aproximar a família e a escola:

**Diretora da escola:** O que mais aproximou as famílias foi que eu não estabeleci essa distância, eu sempre usei do argumento de que eram nossos filhos, que o que a escola quer é o que a família quer. O que é esse bem estar? De alguma maneira nós teríamos que trabalhar juntas. Se isso não acontecesse, o filho ia ficar muito em dúvida, porque a escola é uma referência forte e a família é uma referência forte e de repente a gente teria que afinar isso.

**Quadro 1-** Narrativa da Diretora sobre o *Projeto É conversando que a gente se entende*. (Anexo A)

Esta narrativa da Diretora, logo no meu primeiro contato, que diz da preocupação da escola em trabalhar junto com as famílias e afinar as relações, me fez pensar que as relações entre família e escola não são naturais, mas produzidas em meio a relações de poder, que não se detêm, mas se exercem, ou seja, há um poder circulante, sutil e produtivo. Nas palavras de Márcio Alves da Fonseca (1995, p.33), “Foucault desenvolve a idéia de relações de forças que induzem, produzem prazeres, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos em detrimento da noção de poder como aparelho que apenas reprime”. Na perspectiva foucaultiana, segundo Alfredo Veiga-Neto (2004, p.157),

O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças, por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual.

Portanto, o importante, ao pensar sobre poder, não é perguntar o que ele é ou de onde vem, mas como se exerce, como essas relações de poder produzem verdades sobre a família na escola. Diante disso, posso dizer que as singularidades culturais da escola e os materiais sobre o projeto *É conversando que a gente se entende*, relatórios, redações de alunos, fotografias e fichas de avaliação, fizeram com que essa escola fosse escolhida, interessadamente por mim, para compor meu local de investigação. Dentre os materiais disponíveis, optei por trabalhar com as fotografias por três motivos:

- a preocupação da escola em registrar, por meio delas, a participação da família;
- as possibilidades de leitura que essas fotografias, ao serem tomadas como textos culturais, ofereciam-me;
- o apoio teórico de que dispunha, ao recorrer às pesquisas de Maura Corcini Lopes (2002) e Viviane Klaus (2004), dentre outras. Digo isso, pois a primeira, em sua tese de doutorado, ao problematizar os discursos e as representações de surdos e de surdez produzidos no espaço da escola confessional para surdos, durante cinco décadas, toma como material de pesquisa fotografias, enquanto textos produzidos culturalmente e produtores de cultura. Já a segunda, em sua dissertação de mestrado, descreve e analisa de que formas a família e a escola vêm sendo narradas e fabricadas no tempo e no espaço e, ao fazer isso, investiga como a aliança família/escola está enredada e enreda estratégias de governo.

Entretanto, para além de dizer porque escolhi as fotografias como matérias de pesquisa e também como construí as problematizações que orientaram esta investigação, penso ser importante falar sobre como analisei os materiais de pesquisa, como li as fotografias que tinha em mãos no intuito de provocar fissuras no visível e ver nelas enunciados sobre família na escola. É sobre isso, os caminhos metodológicos, que falo no capítulo que segue.

## 2 FOTOGRAFIAS COMO TEXTOS CULTURAIS

Ao iniciar minha pesquisa, não tinha uma metodologia pré-definida que me indicasse uma rota segura. Fui construindo os procedimentos metodológicos enquanto mexia nos materiais e apropriava-me das leituras que me ajudavam a pensar sobre o que ali encontrava. Isso significa que os caminhos por onde andei foram, no mínimo, inseguros, até porque

[...] nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito ao caminhar. (VEIGA NETO, 1996, p.184)

Cabe salientar, no entanto, que fazer pesquisa experimentando instabilidades não significa fazê-la de qualquer forma. Antes, pelo contrário, é preciso manter um cuidado vigilante para que se construam procedimentos metodológicos que atendam ao objetivo de pesquisa. Assim, ao olhar para os enunciados que circulam nas fotografias, aqui tomadas como textos culturais produzidos no espaço escolar, e analisar como esses nos ensinam verdades sobre a família na escola, tomei a análise de discurso, numa perspectiva foucaultiana, como estratégia metodológica.

Para tanto, apropriei-me dos conceitos de *discurso*, *governamento* e *família* como ferramentas de análise, uma vez que os via operando nos materiais com os quais trabalhava. Ao fazer isso, afastei-me de explicações unívocas e da busca insistente do sentido último das coisas para trabalhar arduamente com os enunciados, deixando-os aparecer na complexidade que lhes é peculiar, pois o que importa é lê-los e “tratá-los no jogo de sua instância.” (FOUCAULT, 2005a, p.28).

Essa não foi uma tarefa tranquila. A dificuldade estava em deixar de lado a pretensão moderna de querer ver por detrás das aparências, como se algo estivesse oculto, para colocar-me de um outro ponto focal e assim olhar de outra maneira para as práticas com relação à família na escola, que por mim eram tidas como inquestionáveis e tranquilas.

Ao escolher as fotografias como material de pesquisa, desejava compreender como esse artefato cultural vem nos ensinando a olhar para os contextos, os acontecimentos e,

também, para a família na escola. Suspeito, concordando com Annateresa Fabris (1991), que a presença, em tempos modernos, das fotografias no nosso cotidiano, deve-se, dentre outras coisas, à necessidade moderna de reproduzir e fixar experiências vividas.

Essa pretensão moderna de fixar experiências vividas pode estar associada à crença numa realidade exterior e estática que se poderia, racionalmente, capturar e decifrar. Se assim for, o sucesso e a difusão da fotografia vêm atender ao desejo de se fazer uma representação precisa da “realidade”, como se isso fosse possível, já que não há “a realidade”, mas tantas quantas formas capazes historicamente de inventar, pois são nossas práticas e olhares sobre as coisas, atravessadas pelos discursos que nos constituem, que as criam, que as fazem coisas desse mundo. (CORAZZA, 2002).

As fotografias, por não serem retratos fiéis “da realidade”, narram muitas histórias. Vejo-as como produtos culturais e como produtoras de cultura (LOPES, 2002), pois ao mesmo tempo em que são produzidas culturalmente, elas, ao emoldurarem no tempo aquilo que interessa ser lembrado, revivido, registrado e organizado, estabelecem algumas possibilidades de significações, excluindo outras.

Ao mexer nas fotografias que me serviram de material de pesquisa, comecei a perceber que elas ocupam o lugar de uma Pedagogia Cultural. Como uma materialidade possível de análise, as fotografias ensinam a olhar para os contextos, as pessoas e os diferentes lugares e espaços que elas ocupam, uma vez que “[...] ao fotografarmos, fizemos um recorte, materializamos uma visão sobre as coisas, colocando na imagem não só o enquadramento escolhido, mas toda a cultura, os valores e os sentimentos”. (LOPES, 2002, p.49)

A fotografia produzida para fazer recordar momentos significativos de uma escola, por exemplo, como é o caso desta pesquisa, uma vez que analiso fotografias produzidas no espaço escolar, pode ser vista como possibilidade de percebermos o mundo através de uma imagem materializada, de momentos selecionados, capturados e registrados que projetam-se temporalmente. Em outras palavras, elas eternizam histórias que foram significativas para aqueles que as viveram em um determinado tempo-espaço, garantindo um lugar na posteridade. Portanto, o que é merecedor de um registro fotográfico para alguns pode não ser para outros, ou seja, de acordo com Nilda Alves (2001, p.9)

Dependendo do interesse de quem mostra e de quem criou a imagem, em um determinado momento histórico, vale a pena mostrar a correção, a igualdade reinante, a disciplina, a calma, a colaboração, a professora

tranqüila ou cheia de autoridade. Em outros a tristeza, a desordem, o castigo, as escaramuças ou as disputas.

Considerando que as fotografias produzidas na escola foram feitas no intuito de emoldurar no tempo o que interessa ser revivido pela instituição e que, portanto, a escola, possivelmente, não iria imortalizar experiências que não fossem boas de lembrar, comecei a olhar com outros olhos para algo que vinha percebendo no conjunto de fotografias analisadas: elas não trazem registros que demonstrem atritos e contrariedades entre família e escola, pelo contrário, elas mostram um “[...] harmônico ambiente escolar onde diferenças não parecem co-habitar o espaço.” (LOPES, 2002, p.56).

Sendo assim, penso que os enunciados que circulam nas fotografias produzem significados sobre as coisas e as pessoas. Criam-se noções particulares sobre o conhecimento, sobre as formas de organização, sobre diferentes grupos, sobre diferentes atitudes. É nesse processo que somos produzidos como sujeitos particulares; é assim que a fotografia nos interpela, mantendo uma estreita relação com o que nos transformamos, pois ao lado de outros discursos, nos faz ser o que pensamos que somos (SILVA, 2003). Assim, de acordo com Saraí Schmidt e Ruth Sabat (1998, p.2 ).

As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar como também educam e produzem conhecimento. Elas também podem ser consideradas um espaço pedagógico onde representações são construídas a partir de um conjunto de práticas socialmente estabelecidas.

Ainda, segundo Schmidt e Sabat, as câmaras fotográficas não apenas reproduzem imagens, mas compõem essas imagens, que nos interpelam, nos conformam, nos subjetivam. A fotografia está implicada na nossa constituição enquanto sujeito, ela “[...] nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas [...], movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos.” (FOUCAULT apud SILVA, 2003, p. 203).

Outro aspecto que quero destacar é o tipo de fotografia analisada: falo de “instantâneos” produzidos por “amadores” que não possuem o domínio de um saber técnico sobre como fotografar, que enquadramento, qual é o melhor ângulo ou ainda que luminosidade e cores escolher, mas têm a intenção de registrar momentos significativos para eles e/ou para a escola. Digo isso concordando com Lopes (2002), quando ela afirma que há diferenças entre analisar fotografias artísticas, jornalísticas e “instantâneos”, da mesma forma que há diferenças em analisar fotografias que trazem cenas escolares feitas por profissionais, e

fotografias feitas por “amadores” que desejam deixar no papel a síntese, o recorte de uma determinada experiência, para que essa possa ser revivida e lembrada futuramente.

Cabe salientar que “Instantâneo” é o nome dado a um tipo de fotografia que traz cenas cotidianas, particulares, produzida por pessoas que não contam com o conhecimento profissional de um fotógrafo, que faz uso do jogo de luzes, escolhe o melhor ângulo e/ou a melhor posição de quem é fotografado. São aquelas fotografias que geralmente compõem álbuns de família ou de escola no intuito de materializar, de imortalizar de alguma forma um acontecimento significativo para elas. (LOPES, 2002).

Para fazer a análise de instantâneos, não busquei nas combinações de cores, no uso da iluminação ou no enquadramento focal, os possíveis significados da imagem, mas nos acontecimentos, no que as pessoas falam sobre essa imagem e os sentidos que atribuem a ela. Diante disso, penso que o contexto e o momento histórico em que foi produzida a fotografia, a finalidade, o objetivo, o local onde a imagem foi capturada, bem como as posições ocupadas, tanto por aquele que realizou o registro, quanto pelo observador da imagem, são elementos que devem ser levados em consideração por aqueles que pesquisam este artefato como uma Pedagogia Cultural.

Os significados produzidos em torno dos “instantâneos” não se alojam no visível ou no dizível, pois são registros produzidos em redes de relações daquele momento, que acredito ser irrecuperável, uma vez que trazem uma pluralidade de significações. Berger (apud MOREIRA LEITE, 2000, p.31), ao falar sobre a análise do registro fotográfico, diz que “nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos”. Nessa direção, os saberes sobre as imagens materializadas na fotografia fogem do controle do olhar racional da modernidade, que quer desvendar tudo, saber o que “realmente é”, pois são instantâneos, instáveis e pontuais, permitindo-nos conhecer apenas alguns aspectos.

Ao analisar as fotografias que tinha em mãos, dentre outras coisas, procurei levar em consideração os seguintes aspectos: primeiro, que na maioria dos “instantâneos” analisados os fotografados são pegos de modo inesperado, sem estarem preparados para o momento da fotografia, com exceção de uma fotografia em que aqueles que serão fotografados são sabedores do registro e “[...] partilham da forma que desejam ou não serem representados [...]” (LOPES, 2002, p.58); segundo que, possivelmente, se as fotografias produzidas no espaço escolar tivessem sido feitas por um fotógrafo profissional, seriam diferentes daquelas tiradas pelos professores, porque os interesses não são os mesmos.

Digo isso, pois as fotografias são produzidas por alguém com endereço determinado. Ao fotografar, o fotógrafo registra a si mesmo, marcando os lugares e não-lugares de sua vida, o que torna as fotografias ambíguas e com muitas possibilidades de significações, uma vez que, dependendo do lugar ocupado na trama discursiva por aquele que olha e aquele que ensinou a olhar, os sentidos atribuídos às imagens materializadas nos registros fotográficos serão outros, porque os atravessamentos sofridos não são os mesmos.

É com esse cuidado e, também, porque na escola são raras as fotografias tiradas por profissionais, que optei por trabalhar com fotografias produzidas por professores da escola que tenho como local de pesquisa, posto que essas decorrem do interesse de registrar momentos que, para eles, foram significativos e que mereceram ser materializados para, futuramente, serem revividos.

Senti, logo nas primeiras vezes que mexi nessas fotografias, na tentativa de lê-las como textos culturais, a falta de algo não-visível no enquadramento fotográfico. Não me refiro aqui à ausência de elementos sensíveis ao sentido da visão, como objetos ou imagens, mas a algo que me oferecesse condições de ler os textos, rachar as imagens, ver enunciados, colocar luminosidade e visibilidade nas coisas.

A materialidade da fotografia me possibilitava atribuir alguns significados para a imagem, que diante de mim “interpelava-me”; entretanto, ela precisava ser tramada com outras leituras, outras informações, uma vez que, como nos diz Miriam Moreira Leite (2000, p.46), “o que sabemos é o que vemos fixado num quadro de duas dimensões”, que embora forneça alguns indícios, só saberemos de outras informações significativas, neste caso, através de narrativas.

Ao ler o conteúdo dos textos, que transborda o espaço selecionado e o instante congelado pela câmara, percebi que era preciso perguntar, também, pelos silêncios em torno daquilo que estava ali materializado. Esclareço que, quando falo em silêncios, não me refiro a nada oculto, mas ao que está ali e que não conseguimos ver porque nos faltam leituras, nos faltam informações. Isto se deve ao fato de que, muitas vezes, encontrei-me diante dos textos culturais a perguntar-me: Como irei lê-los se não sei, nem ao menos, quem são essas pessoas? São professores, avós, tios, mães, pais, alunos da escola? Que lugares são esses? O pátio da escola, um parque, uma fazenda? Que atividades estão sendo desenvolvidas? Quais seus objetivos? Que significados vão sendo atribuídos à família, considerando o que está ali registrado?

Sem respostas para essas perguntas, fui apreendendo que as leituras dos textos culturais faziam-me algumas exigências, ou minha pesquisa tornar-se-ia limitada se me detivesse somente às imagens materializadas nas fotografias. Isso levou-me a tomar algumas decisões, que passo a detalhar:

- a) A primeira foi que, trabalhar com fotografias produzidas pelos professores da escola pressupunha descrevê-las. Entretanto, essa não foi uma tarefa simples, porque, como mencionei anteriormente, faltavam-me muitas informações que só conseguiria através da verbalização, o que levou-me a retornar à escola com o intuito de obter mais informações junto à Diretora e ao Coordenador Pedagógico, uma vez que eles presenciaram todas as atividades registradas. Esses, ao fazerem narrativas sobre as fotografias, ao tecerem comentários, trazerem lembranças e produzirem significados, ofereceram informações que ajudaram-me a compreender o que estava ali materializado.
- b) O próximo passo, junto com muitos outros, foi transcrever as narrativas, o que exigiu de mim muita dedicação, atenção e paciência. Após fazer esse “trabalho braçal,” atingida pelas leituras que realizava, pelas conversas que tinha com a Diretora e o Coordenador Pedagógico, pelos atravessamentos que sofria através dos seminários, debates e orientações a que estava exposta, fui tramando fragmentos de uma ou outra narrativa e enxergando, nos textos culturais, alguns enunciados que poderiam ser produtivos para minha pesquisa.
- c) Atenta à recorrência desses enunciados sobre família na escola e também atenta aos meus interesses enquanto pesquisadora, das 50 fotografias que tinha em mãos, enquanto ensaiava várias tentativas de organizá-las e agrupá-las, por considerá-las mais produtivas para o que pretendo, escolhi 10 para compor o *corpus* de pesquisa.

Sublinho que, ao recorrer às narrativas sobre as fotografias, não buscava por indicadores de sentidos profundos, nem por um sujeito-autor que seria anterior aos próprios discursos, até porque

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador)

quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). (LARROSA, 2000, p.70).

Em outras palavras, o sujeito, ao fazer uma narrativa, manifesta uma ordem que lhe é anterior e na qual está imerso. Dessa forma, ao narrar as fotografias, a Diretora e o Coordenador Pedagógico não fizeram um “retrato fiel” das atividades registradas, e isso nem seria possível, mas as ressignificaram de acordo com as posições que ocupam nas tramas discursivas. A esse respeito, Aline Lopes de Lacerda (1993, p.52) afirma:

[...] o jogo que anima a foto e sem à qual não se pode pensá-la é o seu caráter de “obra” em aberto, ou melhor, de documento em aberto, reflexo de um olhar congelado no passado, mas que o tempo e as circunstâncias se encarregam de reorganizar, conferir novos significados e que será recontextualizado e reconstruído por cada novo olhar.

O doce sabor de “brincar” com estas fotografias seduziram-me e provocaram-me enquanto pesquisadora. Senti-me atraída a convidar outras pessoas para “brincar” comigo, e vi que as imagens, que para mim tinham um determinado significado, poderiam ter outros significados para elas, pois as fotografias nos interpelam de muitas formas. Elas nos convidam a ver e produzir histórias diferentes, de acordo com o lugar de onde as olhamos e as significamos. Diante disso, se pensamos, falamos e escrevemos de determinados lugares, não fixos, ao analisar os textos culturais, agi intencionalmente, marcada pelos atravessamentos que me possibilitaram eleger esse tema de pesquisa e por teorias interessadas que me permitiram estar comprometida com o que fazia.

Ao ler os textos culturais, busquei escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, como se estivesse realizando uma prática arqueológica, a fim de trazer à luz fragmentos, dar relevo às partes, aos detalhes, às singularidades muitas vezes aparentemente desprezíveis e buscar pelas práticas que os sustentam. Nas palavras de Márcia Leite (2001, p.106), tal busca implica em

[...] saborear os detalhes de cada escavação, digo, foto, buscando os indícios das possibilidades; dos saberes e dos não-saberes contidos e imaginados. O que as fotos nos fazem sentir e viver, a forma como estão organizadas, seus conteúdos, seus textos, contextos e seus detalhes.

Ao mexer e remexer nessas fotografias, digo, nesses textos culturais, saboreando os detalhes de cada escavação, experimentando diferentes organizações e atribuindo outros significados a eles, senti emoções, deixei-me ser tomada por histórias... Visitá-los com olhos de quem queria saborear, sentir, tocar, ouvir, perder algumas certezas, serviu-me para abrir caminhos antes intransitáveis como pesquisadora, possibilitando-me perceber a recorrência de alguns enunciados.

Durante as leituras desses textos culturais, fui compondo o que via e escutava de um jeito peculiar, fui tramando diferentes relações, arrastada pelas narrativas, mas sabendo que também havia algo de mim naquilo que descrevia. Essas relações, encharcadas pelos discursos que me atravessavam, minhas experiências, saberes e interesses, possibilitaram-me ver um conjunto recorrente de enunciados acerca da *família na escola*.

No entanto, penso ser importante, antes de mostrar como fiz a análise das fotografias que tinha em mãos, fazer o que Foucault chama de “história do presente”, mostrando como vejo a constituição da família moderna, a institucionalização da infância e a aliança família-escola implicadas em estratégias de governo.

Fazer a “história do presente” é buscar “[...] não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser.” (LARROSA, 2004, p.34). Falo de uma história que recusa a busca “da origem”, lugar onde estaria oculto o sentido profundo do passado, essência sob a qual se desdobraria uma linha contínua de fatos que resultaria no presente, para fazer uma análise dos jogos de verdades através dos quais nos constituímos historicamente como podendo e devendo ser pensados. (FOUCAULT, 2003).

Foucault, ao afastar-se da “história tradicional”, nos ensina que o problema não é mais o rastro, os começos silenciosos, mas a descontinuidade dos acontecimentos, “[...] a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas” (FOUCAULT apud RAGO, 2000, p.108).

Trata-se de uma outra relação com o passado, que ao fugir desta cronologia contínua da razão, não o vê mais como germe a partir do qual tudo evolui, mas como lugar do acontecimento, das singularidades, das dispersões, dos conflitos de forças. Portanto, segundo Durval Muniz de Albuquerque (2000, p.120),

[...] é vasculhando as camadas constitutivas de um dado saber, de um dado acontecimento, de um dado fato, que podemos aprender o movimento de seu aparecimento, aproximando-nos do momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade [...].

Fazer “história do presente” é mostrar que aquilo que é nem sempre foi assim, ou seja, que é na confluência dos acontecimentos ao longo da história que são produzidas “verdades” sobre as coisas. Olhar para as condições de possibilidades de uma determinada prática significa historicizá-la, mostrar as redes de contingência que a fizeram emergir. Nas palavras de Foucault, é relacionar estas práticas ao conjunto de regras que permitem formá-las

[...] como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão. (FOUCAULT, 2005a, p.54-55).

Tendo em vista, então, que fazer “história do presente” requer trabalho paciente de desconstrução, a fim de apresentar a “[...] dispersão das peças que entraram na composição do engenho histórico” (ALBUQUERQUE, 2000, p.122), meu trabalho está marcado por estas incessantes perguntas que nos coloca Foucault: como foi possível a produção de determinada prática? De que maneira, historicamente, aprendemos a ver esta prática como natural, já que foi produzida nos embates da história? Como nos tornamos o que somos? Enfim, de que maneira as práticas discursivas e não discursivas constituem determinadas configurações culturais e históricas?

### 3 GOVERNAMENTO: UM MODO DE GERIR A AÇÃO ALHEIA

Dado que o conceito de governo, numa perspectiva foucaultiana, ocupa o lugar de ferramenta de análise na tessitura desta pesquisa, penso ser importante dedicar este capítulo para dizer o que estou entendendo por *governo* e como o vejo implicado na produção da família moderna, na institucionalização da infância e, por fim, na produtiva aliança família- escola. Entretanto, cabe destacar que o que faço aqui, considerando o pouco tempo de que disponho para estudar e ver operando um conceito tão complexo quanto o de *governo*, é apresentá-lo sucintamente no intuito de mostrar como ele “[...] pode funcionar ao modo de uma ferramenta conceitual para nos apontar possíveis sendas de investigação”. (BUJES, 2003, p.8).

Na modernidade, diante de uma sociedade que se torna complexa e populosa, o poder que emana do soberano, que tudo cuida como coisa de seu território, esmaece. Emerge uma nova arte de governar, onde o que se governa não é mais o território, mas as coisas e as pessoas, ou seja, o objeto de governo passam a ser os homens e suas relações com as coisas, que são os hábitos, as formas de agir e pensar, as epidemias, os acidentes, as riquezas ...

Assim, um Estado de governo não é mais definido por sua territorialidade, mas pela população e suas relações, em que o território torna-se apenas um componente. Foucault (2004b), no texto *A governamentalidade*, ao caracterizar a ruptura entre o que chama de soberania - cuja preocupação centrava-se no território - e o surgimento daquilo que chama de arte de governar das coisas, afirma que

Governar uma casa, uma família, não é essencialmente ter por fim salvar a propriedade da família; é ter como objetivo os indivíduos que compõem a família, suas riquezas e propriedades; é prestar atenção aos acontecimentos possíveis, às mortes, aos nascimentos, às alianças com outras famílias; é esta gestão geral que caracteriza o governo e em relação ao qual o problema da propriedade fundiária para a família ou a aquisição da soberania sobre um território pelo príncipe são elementos relativamente secundários. O essencial é portanto este conjunto de coisas e homens; o território e a propriedade são apenas variáveis. (FOUCAULT, 2004b, p.283).

A Modernidade é, para Foucault, o momento de emergência do *governo das coisas*. Entretanto, o autor utiliza o termo *governo* de um modo diferente daqueles que o identificam como ação executiva e legislativa do Estado. As “práticas de governo” não são práticas de alguém que assume uma posição central no Estado, são relações cotidianas, ações dispersas, distribuídas microscopicamente pela rede social. Portanto, na perspectiva foucaultiana, *governo* não se refere apenas à gestão do Estado. Pode, também, ser tomado como aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos e aos outros.

Diante disso, no intuito de conferir um maior rigor ao termo “governo” utilizado por Foucault, de maneira a distinguí-lo do sentido vulgarmente atribuído a ele, como instância administrativa central, como Governo municipal ou estadual, passo, a partir de agora, a utilizar o termo *governamento* quando quiser me referir à ação de governar, ao “[...] ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar as suas ações.” (BUJES, 2001, p.73). Ao tomar essa decisão, vou ao encontro do que propõe Veiga-Neto (2005, p.82) quando sugere que “[...] o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos [...] – passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar.”

Assim, quando falo em *governamento* da população, refiro-me

“[...] a maneira de gerir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: [governamento] das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT apud BUJES, 2002b, p.77).

A arte de governar está implicada no modo como o poder se exerce sobre os indivíduos. E esse poder não tem o sentido que costumeiramente lhe é atribuído, como um poder localizado que “diz não”, que reprime e que castiga; estou olhando para aquilo que ele é capaz de produzir em termos de efeito, posto que acredito que “[...] o poder diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao *governamento* de si e dos outros.” (VEIGA-NETO, 2004, p.148).

Interessa-me olhar como micropoderes dispersos na rede social operam de forma sutil e produtiva sobre a conduta dos indivíduos e da população, afetando suas ações e seus modos

de conceber as coisas de forma a produzir um jeito singular de ser que venha atender uma determinada ordem social. O poder não é algo que se possua ou que se possa localizar; funciona e se exerce em rede, como uma maquinaria capaz de produzir corpos dóceis sem, para isso, fazer uso da força. Roberto Machado (2004, p.XVI), na introdução do livro de Foucault *Microfísica do poder*, nos alerta que

[...] é preciso parar de descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, ele “reprime”, ele “recalca”, [...] O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.

Para que o *governo* da população, que implica relações de poder, seja econômico, produtivo e eficaz, não se faz uso de mecanismos repressivos, não obriga-se os indivíduos ou a população a ter determinados comportamentos, nem ao menos se impõe uma lei aos homens, mas utiliza-se de táticas sutis que favoreçam o alcance de determinados fins. De acordo com Foucault, trata-se de “[...] utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas.” (FOUCAULT, 2004, p.284). Isso porque falar em bem governar implica falar em uma economia de *governo* em que se obtém maiores resultados a partir de esforços mínimos.

O poder se exerce de modo que aquele que está sujeito à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário e desejável. Para tanto, “[...] o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder.” (VEIGA-NETO, 2004, p.143). Para que ele se exerça através de mecanismos sutis e econômicos, é preciso formar, organizar e pôr em circulação saberes sobre a coisa a ser governada, ou seja, urge ter em relação aos comportamentos individuais e coletivos, vigilância e controle constante para que se possa constituir um saber sobre todos os processos referentes ao que se quer atingir. Portanto,

a população será o objetivo que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo relacional e planejado. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de “economia”. (FOUCAULT, 2004, p.290).

Sendo assim, os saberes se engendram para atender uma vontade de poder, posto que as práticas de *governamento* estão indissociavelmente associadas à produção de saberes que justificam e sustentam os campos de intervenção (VEIGA-NETO, 2004). Governar uma população implica isolá-la, identificar características e processos que lhes são próprios, torná-la observável, dizível, calculável, enfim, produzir verdades em torno daquilo a ser governado.

Para que a ação de governar seja econômica e atinja a todos, além da produção de conhecimento sobre a coisa a ser governada, é preciso dispor de estratégias de intervenção “[...] cuja finalidade é a produção, nos indivíduos, de certas qualidades, de certas características e habilidades, de modo a torná-los adequados aos ditames do poder.” (BUJES, 2001, p.9).

Segundo o próprio Foucault (2001), um dos instrumentos importantes quando trata-se de dirigir as condutas alheias é a família. Isso porque a emergência dessa nova arte de governar só foi possível com o deslocamento da família do nível de modelo para o nível de instrumentalização, ou seja, a família, que até o século XVII servia como modelo de governo, no século XVIII torna-se instrumento privilegiado para o *governamento* da população, uma vez que a população possui especificidades irreduzíveis ao pequeno quadro familiar. A família, enquanto segmento interno da população, é vista como instrumento privilegiado na medida em que “[...] quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar. [...]” (FOUCAULT, 2004, p.289). Tanto é assim, que no século XVIII assiste-se à proliferação de campanhas contra a mortalidade infantil, campanhas relativas à amamentação, à vacinação, ao casamento, à higienização da família.

É justamente com o intuito de dar visibilidade ao que venho dizendo que na secção que segue, *A constituição da família moderna e suas condições de possibilidade*, tento mostrar como a constituição da família moderna esteve envolvida em processos de *governamento* dos indivíduos e da população, ou ainda, conforme Klaus (2004, p.58), “como a família veio sendo enredada em (e enredando) estratégias de *governamento*.” Enfim, o que faço é mostrar como a família, ao tornar-se um aparelho saturado, medicalizado e medicalizante, favoreceu o gerenciamento e a articulação, tanto das formas de conduzir as vidas dos indivíduos, suas existências singulares, quanto da organização da vida coletiva.

### 3.1 A constituição da família moderna e suas condições de possibilidade

Por muitas vezes, enquanto compunha esta dissertação, recorri à obra de Foucault – *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* - onde ele faz as seguintes colocações:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição do conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2003, p.13).

Trago este excerto, embora um pouco extenso, para falar sobre como estou ensaiando essa escrita e ensaiando-me em cada rabisco, encruzilhada, descaminho, ou ainda, movimentos que me arrisco a fazer, salientando que, quando falo em ensaio, refiro-me à experiência transformadora de mim mesma (FOUCAULT, 2004b), o que não significa, precisamente, que eu faça algo acontecer, mas que sofro interpelações que transformam meu modo de ver, sentir, pensar e viver.

Diante das palavras de Foucault, senti-me encorajada a consumir algo que tinha vontade de fazer: dizer da minha relação comigo mesma, frente à dificuldade de problematizar a noção de família. Sabia, desde o momento em que optei pelo meu tema de pesquisa, que pela importância que essa noção ocupa nesta dissertação, bem como a perspectiva teórica que me serve como baliza, teria que, de alguma forma, problematizá-la.

Mas como fazer isso, se cada vez que tentava escrever sobre família sentia um certo incômodo e pareciam-me faltar palavras? A dificuldade estava em pensar sobre a família de um outro jeito, tanto que, nas primeiras análises de meus materiais de pesquisa, ao olhar para as fotografias, perguntava pelo pai; mesmo sabendo da existência de diferentes configurações familiares, insistia em usar a família nuclear formada por pai, mãe e filhos como referência. Por que pensava desta maneira? Até onde seria possível pensar diferente? Como me foi

ensinado historicamente a acreditar em tudo isso, ou seja, que essa era a forma, o formato adequado de família?

Esses foram alguns questionamentos que me fiz em diferentes momentos da construção desta dissertação, e não me sinto constrangida de estar dizendo dos meus embates, pois aprendi que, como diz Cláudia Fonseca (1995, p.87), “[...] sendo seres sócio- históricos nunca estamos acima dos valores mestres de nossa época”. Entretanto, não posso esquecer que, enquanto pesquisadora, tenho a obrigação de superar os limites do meu próprio pensamento. E isto, pensar sobre o próprio pensamento, como sugere Foucault, parece-me que tem sido o maior desafio que venho enfrentando.

Perceber que a família, assim como a conhecemos, não é algo natural, inquestionável, mas uma invenção da modernidade, faz tremer o chão em que piso, uma vez que implica em desconstruir algumas certezas até então alimentadas por mim, dentre elas a de que a família sempre esteve aí.

Diante do borramento de certezas, provocado por estudos numa perspectiva foucaultiana, que nos conduz a ver que não há “a verdade” sobre as coisas, posto que tudo é inventado no interior de relações de poder, dei-me conta de que, para compreender como a família se tornou o que é, precisava fazer aquilo que Foucault nos ensinou: a história do presente.

Se as verdades são coisas deste mundo e são sempre provisórias, desnaturalizar o presente, perceber o quão produzido é o que, a nossos olhos, parece natural e tranquilo, bem como mostrar a estranheza daquilo que é dado como familiar, é o que tento fazer ao olhar para a invenção da família moderna e suas condições de possibilidade. Saliento que, quando falo de condições de possibilidade, não estou buscando por explicações lineares de causa e efeito, mas mapeando os ditos sobre família, dando visibilidade a alguns pontos dispersos na rede discursiva que me permitem pensar o presente e perceber que “[...] aquilo que é nem sempre foi [...]” (FOUCAULT apud RAGO, 2002, p.263).

Foucault, ao olhar para a constituição da família moderna e perguntar pelas suas condições de possibilidade, mostra-nos que já no século XVIII a família foi enredada em estratégias de governo da população. Com o raiar da modernidade, diante do aceleramento das mudanças econômicas, do crescimento demográfico, do aumento de uma demanda de cuidados por parte dos indivíduos e da população e com ele a ameaça de desordem, foram inventadas estratégias de governo capazes de gerirem uma

multiplicidade de homens de forma tão eficaz como se estivessem agindo sobre um só. (FOUCAULT, 2004b).

Para tanto, colocaram-se em circulação relações de poder que, por canais cada vez mais sutis, chegavam aos indivíduos, seus corpos, seus gestos, produzindo um jeito singular de ser. Relações de poder que romperam com práticas punitivas e que, ao invés de impor leis ou punir, mostraram os ganhos e benefícios que poderiam ser extraídos da prática de sujeição, ou seja, seduziram aquele a ser governado.

As tecnologias políticas que investiram no corpo, na saúde, no modo de ser, nas formas de se alimentar e nas condições de vida da população, foram asseguradas não por um aparelho único, mas por um conjunto de regulamentos e instituições chamadas, no século XVIII, de “polícia”, ou seja, “[...] conjunto dos mecanismos pelos quais são assegurados a ordem, o crescimento canalizado das riquezas e as condições de manutenção da saúde [...]”.(FOUCAULT, 2004b, p.197).

Nesse cenário, em que se buscava garantir a ordem, o médico tornou-se um conselheiro e especialista na arte de observar, corrigir, melhorar e garantir ao corpo social um permanente estado de saúde. Cabia a ele criar todo um conjunto de prescrições que ordenasse e orientasse a vida nos seus mais variados aspectos, ou seja, além de preocupar-se com a doença, o médico deveria estar atento, também, ao comportamento e às formas de existência da população. A saúde da população tornou-se uns dos objetivos primordiais do poder político, que buscava, de forma econômica, preservar vidas úteis à nação, e essas só assim seriam quando sãs e medicalizadas.

A ordem médica, ao ver a família como instância primeira de medicalização dos indivíduos, interferiu nas relações familiares entre pais e filhos, que passaram a ser regidas por uma série de obrigações, principalmente com relação à infância. Esse conjunto de obrigações referia-se à higiene e à limpeza, tanto do corpo infantil, quanto da moradia da família, à preocupação diante da amamentação das crianças pelas mães, ao cuidado com um vestuário sadio e, dentre outras coisas, à vigilância permanente dos pais sobre os filhos. Esse cuidado da família em torno do corpo infantil era solicitado pela ordem médica, uma vez que, conforme Jurandir Freire Costa (1989, p.144), acreditava-se que

A maneira como o indivíduo tinha sido tratado na sua infância era determinante de suas qualidades corporais e morais quando adulto. Uma criança submetida a uma má amamentação; a uma alimentação insuficiente;

à falta de exercício; a um regime anti-higiênico do vestuário; ou, ainda, a castigos brutais; à falta de amor paterno e materno; [...] seria um adulto fraco de caráter, pusilânime, possuidor de uma saúde física e moral extremamente precária. Uma criança bem cuidada, pelo contrário, tornar-se-ia o perfeito adulto higiênico.

Na constituição da família moderna, higiênica e privativa, a redefinição, pelo poder médico, do estatuto da criança, desempenhou um papel fundamental. A criança, que até o final do século XVIII ocupava uma posição secundária e indiferenciada<sup>5</sup> em relação ao mundo dos adultos, foi elevada à condição de “rainha da família”, demandando alimentação, vestuário, brinquedos, horários, cuidados e espaços específicos, fundamentados nos novos saberes racionais sobre a infância.

A conquista deste novo domínio de saber, o objeto-infância, consistiu em uma das principais condições de possibilidade para interferência dos médicos higienistas no interior da família. Tal interferência veio atender a preocupação do Estado diante da elevada taxa de mortalidade infantil, o problema do menor abandonado e a necessidade da figura do médico na medicalização da família, que no século XVIII passou a ser vista como célula básica do corpo social.

A criança, por ser considerada um ser inocente, precisava de cuidados e proteção por parte dos adultos, mais especificamente de seus pais. Assim,

Os pais têm de cuidar dos filhos, os pais têm de tomar conta dos filhos nos dois sentidos: impedir que morram e, claro, vigiá-los e, ao mesmo tempo, educá-los. A vida futura das crianças está nas mãos dos pais. [...] A família tem de se encarregar, por conseguinte, do corpo e da vida dos filhos - essa é certamente uma das razões pelas quais se pede que os pais dêem uma atenção contínua e intensa ao corpo dos filhos. (FOUCAULT, 2001, p.323).

Com estas práticas de intervenção sobre a família, desejava-se promover outras formas de educação que não aquela desenvolvida pela criadagem, e para isso fazia-se necessário que todas as famílias que confiavam seus filhos a nutrizes e/ou ao Estado, passassem a cuidá-los. Entretanto, ao mesmo tempo em que a família era incumbida de cuidar do corpo e da vida dos filhos, dando uma atenção contínua e intensa aos mesmos, pedia-se a ela que modelasse suas formas de cuidar desse corpo, seus critérios, suas intervenções, suas decisões, com base em

---

<sup>5</sup> Isso não significa que os adultos não viam diferenças entre eles e as crianças. As diferenças existiam, mas não como vieram a ser enunciadas na modernidade. (FREIRE COSTA, 1989).

saberes médicos, ou seja, que a relação pais-filhos fosse racionalizada e perpassada por uma disciplina médica. (FOUCAULT, 2004b).

Para que essa disciplina médica fosse aceita e até mesmo solicitada pelos pais, colocou-se em circulação a idéia de que os pais, por desconhecimento, erravam na criação dos filhos, porém desejavam a eles aquilo que a higiene dizia ser o melhor para o seu desenvolvimento. Este estigma da incompetência, esta falta de conhecimento sobre como cuidar das crianças de forma considerada adequada, eximia os pais da punição legal, mas não da correção. Esta “[...] passou a apresentar-se e a exercer-se como necessária ao próprio bem do infrator.” (FREIRE COSTA, 1989, p.71).

A apropriação médica da infância, portanto, fez-se em torno de uma série de manobras que mostravam o desconhecimento dos pais como ameaça à saúde, quando não à própria vida dos filhos, para em seguida ensinar-lhes a maneira adequada de protegê-los. Os pais, ao sentirem-se impotentes, recorriam aos médicos, que tentavam apresentar-se como úteis e necessários à sanidade de todos os membros da família e em especial das crianças.

O poder médico, ao constituir a infância como objeto privilegiado da convergência de suas práticas, procurava demonstrar à população o quanto era indispensável sua intervenção na orientação das famílias e da ação governamental. Dito de outro modo, segundo Margareth Rago (1997, p.118),

o recorte é circunscrição daquilo que se configurou como tempo da infância e sua objetivação pela medicina atenderam, então, ao objetivo maior de legitimação das práticas de regulamentação e controle da vida cotidiana. Os médicos procuraram apresentar-se como autoridade mais competente para prescrever normas racionais de conduta e medidas preventivas, pessoais e coletivas, visando produzir a nova família e o futuro cidadão.

Cabe destacar, no entanto, que a ordem médica não se limitava a acusar os pais de relapsos ou irresponsáveis na educação higiênica dos filhos (FREIRE COSTA, 1989). Ao denunciar os seus defeitos, recompensava-os com a promoção de novos educadores do meio familiar. “Não havia uma pura e simples abolição de condutas nocivas. Pelo contrário, o fundamental era a descoberta de funções latentes, de virtualidades escondidas que deveriam ser trazidas à luz pela mão dos médicos.” (FREIRE COSTA, 1989, p.73). Dito de outro modo, a medicina, como padrão regulador dos comportamentos da família, redefiniu as formas de convivência íntima, assinalando, a cada um de seus membros novas funções, o que significa

que, para além de abolir os comportamentos inaceitáveis da família, produziram-se novas características corporais, sentimentais e culturais.

Foi através desta pedagogia higiênica em torno do corpo infantil que se atingiu os adultos, uma vez que os pais disciplinavam-se para dar bom exemplo aos filhos. De acordo com Freire Costa (1989, p.175),

O interesse pelas crianças era um passo na criação do adulto adequado à ordem médica. Produto de hábitos, este indivíduo não saberia nem quando, nem como, nem por que começou a sentir e a reagir da maneira que sentia ou reagia. Tudo em seu comportamento deveria parecer à sua consciência como normal, conforme a lei das coisas ou a lei dos homens.

A intervenção médica, ao dizer dos segredos da vida e da saúde infantil, ao mesmo tempo prescrevia como os adultos deveriam se comportar. “Na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação.” (FREIRE COSTA, 1989, p.173).

Em nome deste projeto social, diante da impossibilidade do médico permanecer o tempo todo assistindo a família, propôs-se uma aliança entre o médico e a mãe, sendo que o primeiro tinha como função dar conselhos à mãe, ensinando a ela as regras de higiene e saúde que deveria respeitar e seguir em benefício de si mesma e dos outros, principalmente dos seus filhos. Em contrapartida, caberia à mãe colocar esses conselhos em prática, ou seja, desde que fosse aconselhada pelo médico, sujeito do gênero masculino que tinha a legitimidade do saber, a mãe poderia assegurar cuidados mais constantes sobre o corpo infantil. De acordo com Rago (1997, p.62), a mulher deveria “[...] atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou do desvio.”

Essa aliança tornou-se proveitosa, tanto para o médico, quanto para a mãe. O médico, com a ajuda da mãe, rompeu com a prática da “medicina popular de comadres”, em que domésticas e nutrizas compartilhavam e colocavam em prática saberes considerados “não científicos” sobre o corpo feminino e infantil. Ao fazer isso, garantiu seu prestígio e colocou em circulação um saber legitimado que emerge de um discurso profissional da medicina, que não deixa de ser um discurso masculino. A mulher, por sua vez, ganhou *status* de mãe, nutriz, protetora e cuidadora do corpo infantil, passando a exercer outras relações de poder na

família. Enquanto o pai “[...] deveria responsabilizar-se pela proteção material do filho [...] a mulher ganhava um papel autônomo no interior da casa, o de iniciadora da educação infantil.” (RAGO, 1997, p.170).

O discurso médico, ao destacar que a mulher tinha, em sua natureza, inclinações para os cuidados com a infância e com a família, conferiu-lhe valorização dentro do lar, fazendo com que ela se reconhecesse nesse espaço. Em contrapartida, esse mesmo discurso privilegiava o papel dos homens no espaço público, ao julgar que qualquer outra atividade feminina que não fosse a do lar consistia num desperdício físico de energias e, portanto, era uma atividade subordinada e desviante.

É recorrendo ao problema do aleitamento materno natural e à condenação da amamentação mercenária que o poder médico formulou todo um discurso, em meados do século XIX, de valorização do papel da mulher enquanto mãe, “dona de casa” e “guardiã do lar”.

Ao dizer que amor de mãe é sinônimo de amamentação, ou seja, que não amamentar significava desamor à prole, os médicos propunham que as mulheres fossem convencidas de que “nasceram para ser mães” e aconselhadas dos perigos que seus filhos poderiam sofrer se mal alimentados, ou alimentados fora do seio materno. Além de apontarem a ameaça do contágio físico da criança sujeita ao aleitamento mercenário, os médicos criticavam a prática de confiar os filhos a nutrizes, também, a partir do ângulo moral:

[...] a nutriz surge neste discurso “científico” como pessoa de hábitos duvidosos, impregnada de vícios, como elemento estranho pernicioso penetrando e destruindo a intimidade da família. [...]. A partir desta figura da anormalidade é que se constrói a imagem da boa mãe; daí o papel moralizador da nova figura materna proposta pelo discurso médico como a “guardiã vigilante do lar. (RAGO, 1997, p.78).

Diante deste quadro, arrisco-me a fazer duas afirmações: primeiro, que esta proliferação discursiva em torno do aleitamento mercenário e da importância das mães alimentarem seus próprios filhos constituiu-se numa brecha para a intervenção médica no interior da família, redefinindo as funções de cada um de seus membros; segundo, que artifícios como a produção do medo diante da doença, o “gosto pela vida”, a culpabilização da mãe por expor seus filhos a perigos e o convencimento de que ser mãe e amamentar é uma

“vocação natural” da mulher, funcionam como estratégias de governo que convidam a mulher a olhar para si própria, pensar sobre sua conduta, julgar-se e se auto-disciplinar.

Sendo assim,   possível perceber que este discurso em torno da importância da amamenta o pretendia instituir um novo modelo normativo de feminino e convencer a mulher a sujeitar-se a ele. Conforme Freire Costa, essa pressão da higiene em favor da amamenta o, do modelo de mãe amorosa que alimenta seu filho, tinha outros objetivos além do de proteger a vida das crianças:

[...] a nosso ver, a mãe deveria compulsoriamente amamentar porque esta tarefa, além de proteger a vida dos filhos, regulava a vida da mulher. A mulher que não amamentasse isentava-se, automaticamente, de uma ocupa o indispensável   redefini o de seu lugar no universo disciplinar. (FREIRE COSTA, 1989, p.258).

Vista deste modo, a questão do aleitamento materno ganha outra dimensão. Ele possui, também, objetivos disciplinares que consistem na ocupa o do tempo ocioso da mulher e no uso higiênico deste, já que, com a urbaniza o, a casa perdeu seu caráter de pequena empresa e a mulher, que estava sempre ocupada com atividades relacionadas   provisão de alimentos, roupas e utensílios domésticos, passou a ter muito tempo livre e ocioso. “Amamentar era uma maneira de levá-la a preencher o tempo com uma tarefa útil e absorvente, livrando-a dos perigos do  cio e dos passatempos nefastos   moral e aos bons costumes familiares.” (FREIRE COSTA, 1989, p.258-259).

Esta deten o doméstica da mulher, através da amamenta o, estava ligada, também,   ameaça dessa invadir o espaço público reservado para o homem e tornar-se sua concorrente. Digo isso considerando que, com a urbaniza o, num primeiro momento, a mulher saiu do enclausuramento doméstico e assumiu fun es importantes com rela o   promo o social do marido, passando a instruir-se, a cultivar-se, a exigir maiores privilégios, a concorrer profissional e intelectualmente com o homem.

Para os higienistas, as mulheres não deveriam extravasar as fronteiras do doméstico. Caso assim o fizessem, estariam ultrapassando o limite da segurança social e comprometendo o pacto feito entre a higiene e os homens: de que atividades realizadas no âmbito público eram exclusivamente de sua competência, enquanto cabia   mulher cuidar da casa e da educa o dos filhos. Entretanto, essa condu o da mulher ao lar não deveria gerar tensões, não era conveniente realçar a “incompetência” da mulher para as atividades que fugiam do

círculo doméstico, nem ao menos sua “inferioridade” com relação aos homens, uma vez que ela poderia vir a sentir o médico como inimigo ao invés de aliado. Era preciso salientar suas qualidades, mostrar aquilo que somente ela era capaz de fazer, ou seja, convencê-la a deixar de lado as ocupações profissionais e intelectuais em nome da “nobre” função de cuidar e amamentar seus filhos. Tudo o que a mulher tinha a fazer era compreender a importância de sua missão enquanto mãe.

Posto isso, é possível dizer que a promoção deste modelo de feminilidade, voltado para o doméstico e para a maternidade, constituiu-se numa peça importante no jogo de gerenciamento da família e, por conseguinte, no nascimento da família nuclear moderna. Num momento em que crescia o cuidado com a saúde, a obsessão contra micróbios, sujeira e doenças contagiosas, a mulher vigilante, atenta à saúde das crianças e do marido, tornou-se parte responsável pela felicidade da família e pela higiene do lar, já que a casa era considerada o lugar privilegiado para a formação do caráter da criança, para a constituição da conduta da nova força de trabalho que iria garantir o engrandecimento da nação (FREIRE COSTA, 1989).

Para manter a higiene do corpo, da casa, da educação, em prol da saúde, a família que, na Idade Média, era vista como uma teia de relações sociais, em um sistema de parentesco ou transmissão de bens, tornou-se um aparelho restrito, saturado, permanente e localizado de formação do corpo infantil. Assistiu-se ao fechamento da família e à invenção de uma família nuclear<sup>6</sup> constituída por pais e filhos, que se tornou o agente mais constante de medicalização dos indivíduos. Falo de uma família “medicalizada e medicalizante” que possibilitou a articulação da “boa saúde” do corpo sócio com o desejo ou necessidade da “boa saúde” do indivíduo. Pouco a pouco, a medicina “[...] suscitou o interesse do indivíduo por sua própria saúde. Cada habitante tornou-se seu próprio almotacé<sup>7</sup> e, em seguida, almotacé de sua casa e da vizinhança [...]”. (FREIRE COSTA, 1989, p.30).

Sendo assim, a necessidade de educar e preservar as crianças para o futuro fez com que a família experimentasse um processo de enclausuramento em que se afastou das antigas

---

<sup>6</sup> De acordo com Cláudia Fonseca (1997, p.133), “A história nos ensina quão difícil foi a implantação do modelo nuclear burguês entre os pobres europeus. As medidas coercitivas de enclausuramento dos séculos XVIII e XIX visaram sanear a rua, retirando mendigos, órfãos e prostitutas do espaço público para confiná-los em instituições. Mas, na realidade, nada adiantaram antes do século XX [...]”

<sup>7</sup> De acordo com Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1989), almotacé refere-se ao antigo inspetor de pesos e medidas que na Idade Média era encarregado de fixar o preço dos mantimentos, vigiar as atividades, assegurar o abastecimento do mercado e, dentre outras coisas, zelar pela limpeza urbana.

sociabilidades, como as ruas e a extensa rede de parentela, para investir na privacidade do “lar doce lar” e/ou enviar as crianças à escola, como veremos a seguir.

### **3. 2 Sobre a institucionalização da infância**

A idealização da infância como um período da vida em que reina a inocência, a desproteção, a pureza, a dependência, corresponde a significados produzidos sobre ela, “[...] narrativas culturais que acabam por “colonizar” todas as nossas percepções deste fenômeno, que servem para orientar todas as práticas voltadas para a infância, acabando por constituí-la, segundo uma vontade de poder que impera na sociedade.” (JENKINS apud BUJES, 2002b, p.72).

Ao reconhecer a infância como uma produção cultural e, portanto, fabricada, Bujes (2002b) afirma que os significados sobre ela são constituídos no interior de relações de poder, ou seja, a noção de infância produzida pelos discursos, pelos significados que lhe são atribuídos, corresponde a um processo de construção cultural em que tais sentidos são engendrados em meio a relações de poder e, portanto, não são isentos de tensões, disputas e lutas.

Sendo assim, a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção da Modernidade. Foi somente no século XVI, no ocidente, em meio a uma nova atitude em relação à vida e ao corpo, bem como procedimentos de poder e de saber que buscaram preservá-los, controlá-los e modificá-los, que a criança passou a ter uma maior relevância social e política. (FOUCAULT, 1993).

Num quadro de múltiplas transformações sociais e políticas, a infância tornou-se objeto do olhar do Estado, um olhar científico e moral que veio atender a uma vontade de saber e de poder. As crianças “[...] tornaram-se objetos de um domínio de ação governamental e, ao mesmo tempo e num movimento paralelo, passaram a fazer parte de um campo conceitual que as tornou passíveis de intervenção e regulação” (BUJES, 2002b, p.122).

Sendo assim, a produção de saberes sobre o corpo infantil está associada à regulação de suas condutas, e à elaboração de práticas educativas que lhe são direcionadas. Objeto de um olhar científico e ao mesmo tempo moral, o sujeito infantil, ao ter registrado de forma minuciosa sua conduta, é inserido num espaço normativo que a tudo e a todos atinge, pois no

momento em que se produzem saberes em torno da infância, é possível discipliná-la de forma mais eficiente.

Digo isso, pois, na Idade Média, a criança não tinha relevância social e política. Ela era vista como um adulto em miniatura e, portanto, crescia em meio a estes sem receber uma atenção diferenciada. Porém, com o raiar da Modernidade, assistiu-se à invenção daquilo que Philippe Ariés chama de “sentimento de infância”, até então inexistente. Isso não significa dizer que antes da Modernidade as crianças eram desprezadas ou negligenciadas, o “sentimento de infância” não está relacionado com a falta de afeição pela criança, mas “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...]”. (ARIÉS, 1981, p.99).

Ao deixar de ser vista como parte de um grande corpo social, a infância começa a ser percebida como uma etapa da vida em que não se tem maturidade suficiente para desenvolver as mesmas atividades dos adultos. Ao mesmo tempo em que a criança está apta a ser adestrada, por ser maleável, é vista, também, como carente de razão, o que a diferencia dos adultos e a coloca numa posição de dependência com relação a eles. Essa transformação implica a invenção do corpo infantil, corpo que, por ser inocente, deve ser preservado, cuidado e educado.

De acordo com Bujes (2006), as transformações que ocorreram no modo de ver as crianças, ou seja, o fato de a infância deixar de ser vista como obra divina e passar a ser concebida como uma etapa da vida, assim como de a criança deixar de ser responsabilidade exclusiva da família para tornar-se uma preocupação social, corpo sobre o qual se tinha vontade de saber e de poder, estão relacionados com o governo do corpo infantil. As crianças

[...] passam a se constituir como alvos do poder - pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e de ternura, que mobilizam experiências de toda a ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções. (BUJES, 2002b, p. 64).

Estas novas concepções do sujeito infantil, sujeito cognitivo e inocente, estão ainda hoje presentes nas práticas relacionadas à infância. Digo isso, pois não nos são estranhas

práticas em que a criança é colocada no lugar de aprendiz, onde atribui-se a ela uma curiosidade “natural” e uma facilidade em aprender de forma “quase espontânea”, do mesmo modo que, ao ser considerada inocente e dependente, ela é sujeitada a práticas que visam preservá-la do mundo dos adultos e fortalecer o seu caráter pelo uso da razão.

Os discursos sobre o sujeito infantil e as novas posições por ele ocupadas permitem pensar de outro modo o que significa ser criança e introduzem, concomitantemente, outras estratégias para controlar suas ações, para governá-las. Falo de uma série de iniciativas socializadoras, que aos poucos disseminaram-se pela sociedade europeia, estabelecendo novas atitudes quanto aos cuidados a elas direcionados, às relações entre adultos e crianças e, principalmente, às práticas de enclausuramento a que seriam sujeitas. Nas palavras de Moysés Kuhlmann (2005, p.70-71), a

[...] proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, [...], dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária.

Diante disso, é possível afirmar que a noção moderna de infância esteve imbricada à produção de outros modos de educação para os sujeitos infantis, de forma especial àqueles voltados para a sua institucionalização. As crianças, ao tornarem-se objeto sobre o qual se tinha vontade de saber, são levadas a emigrar do seio familiar para a escola, que enquanto “instituição de seqüestro”, as disciplina e modifica através de práticas pedagógicas.

As narrativas sobre a infância exerceram, e continuam exercendo até os dias atuais, uma função regulatória no processo de governmentação do corpo infantil e daqueles que, de alguma forma, estavam a ele relacionados. Ao mesmo tempo, constituíram condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sócio - educativas que intervieram sobre o corpo infantil no intuito de, ora preservá-lo, ora corrigi-lo, disciplinando-o.

Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta - imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitados de correção, em outros, de proteção - que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por

ser rude, deve ser encaminhada a civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão. (BUJES, 2002b, p. 38-39).

Portanto, o projeto educacional moderno é um projeto civilizador, define condutas para os seres humanos no intuito de tornar aqueles considerados “selvagens” em sujeitos civilizados. A instituição escolar, cuja centralidade neste projeto é inquestionável, captura os discursos sobre a infância e os ideais de civilização, de modo a acionar uma Pedagogia que, há alguns séculos, vem contribuindo de forma eficiente na disseminação do poder disciplinar e na constituição do sujeito moderno.

O que estou tentando dizer é que a criação de instituições específicas para educar o corpo infantil, ao constituir-se num instrumento de disciplinarização dos indivíduos desde a mais tenra idade, atende ao projeto de governo da população. A Pedagogia moderna, enquanto produção discursiva que busca normalizar e explicar, tanto o sujeito escolarizado, quanto as práticas destinadas a ele, concentra seus esforços, conforme Mariano Narodowski (1993, p.19), para fazer das crianças

[...] ‘futuros homens de proveito’, ou ‘adaptados à sociedade de maneira criativa’, ou ‘sujeitos críticos e transformadores’, etc. A Pedagogia obtém na infância sua excusa irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar na formação dos seres humanos e dos grupos sociais. [...] A pedagogia se erige como metanarrativa, em estreita conexão com a narrativa de uma infância desejada numa sociedade desejada.

A escola, entendida como instituição de seqüestro pelo projeto educativo da modernidade, está preocupada em capturar os indivíduos, prepará-los para viver num Estado governamentalizado, mantendo a ordem estabelecida. Ela foi criada para disciplinar os indivíduos que começam a fazer parte de uma nova configuração social e, no século XVI, “[...] foi pensada – e ainda vem funcionando – como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas.” (VEIGA-NETO, 2000, p.206).

A instituição escolar vem sendo concebida como uma eficiente e ampla maquinaria na arte de capturar os indivíduos, fazer de seus corpos objeto do poder disciplinar, corrigí-los, educá-los e, assim, torná-los dóceis e produtivos. Cabe salientar, no entanto, que o poder disciplinar, segundo Foucault (1996b), longe de se exercer por via de mecanismos que

submetam o corpo à violência, ocorre através de estratégias sutis que fazem um controle minucioso do corpo e de suas atividades. Não se trata de submeter ou impor algo, mas de conquistar, incitar, produzir, manipular os gestos, os comportamentos. Sendo assim, cabe à escola ofertar

[...] elementos atraentes, que se mostrem interessantes para a presa. Uma isca que faz com que todos os alvos procurados se dirijam voluntariamente para a armadilha. Ainda mais, que faça da cilada um slogan político, [...]. (NARODOWSKI, 1993, p.109).

O que as disciplinas visam é o desenvolvimento de formas apropriadas de conduzir-se, de sentir, de pensar, de se auto-disciplinar, pois as intervenções implícitas são muito mais econômicas e produtivas do que as repressões externas. É através de técnicas minuciosas, de arranjos sutis, mas com uma incrível capacidade de difusão, que se engendra o poder disciplinar.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante...; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1996b, p.153).

Para que o poder disciplinar atue de forma eficiente, dentre outras coisas, o corpo infantil é colocado num regime de máxima visibilidade. A escola, ao vigiar o corpo infantil, ao monitorá-lo constantemente através da observação, tem como propósito evitar que qualquer atitude passe despercebida e permaneça alheia aos olhos da vigilância. (BUJES, 2002b).

Através da vigilância que tudo deve ver, as crianças tornam-se objetos de informação, pois, “[...] são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, em suas “esquisitices”. Seus traços mais característicos são identificados, ganhando, deste modo, cada uma, um caráter individualizado.” (BUJES, 2002b, p.125). As técnicas de observação multiplicam-se, levando aos desejados resultados de controle sobre o corpo infantil, pois possibilitam um mapeamento completo de seus comportamentos, o que facilita o trabalho de intervenção no sentido de desenvolver hábitos em torno de práticas e posturas esperadas.

Porém, quando se fala em vigilância, é importante ter presente que essa não precisa ser uma prática ininterrupta, pois mais do que vigiar, é necessário que o sujeito sinta-se vigiado. Isso porque a “[...] consciência de um estado de visibilidade constante assegura que a vigilância nunca deixe de produzir seus efeitos sobre o vigiado.” (FONSECA, 1995, p.58). A possibilidade de estar sendo observado a qualquer momento faz com que o indivíduo vigie a si mesmo.

Assim, a disciplina escolar possui a característica, segundo Narodowski (1993, p.118), “[...] de não somente evitar por meio da vigilância o agir errado dos educandos, mas provocar neles uma atitude de cuidado ante o que poderia ser considerado uma falta.” Trata-se de um processo de auto-disciplinamento, que na medida em que envolve o maior número de indivíduos desde a mais tenra idade, fabrica corpos submissos, exercitados e dóceis de maneira econômica e produtiva. “O que as disciplinas visam através de sua ação é a paulatina incorporação destas formas “apropriadas” de conduzir-se, de pensar e de sentir, sutilmente construídas através das táticas que empregam.” (BUJES, 2002b, p.119).

Enfim, a escola moderna, enquanto instituição disciplinar, foi inventada para atender às exigências de um mundo que declarou almejar a vida civilizada e acabar com qualquer possibilidade de caos. As classes populares, ao representarem perigo para a ordem social estabelecida pela burguesia, foram enredadas num processo de escolarização, onde cabia à escola trabalhar no sentido de tornar os filhos dos trabalhadores “sujeitos civilizados” e dóceis, recuperando-os, educando-os e tirando-os do caos. De acordo com Emanuel Kant (2002, p.13),

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Em nome da harmonia social e deste movimento em trazer a criança para a escola o mais breve possível, antes que ela fosse corrompida pelo meio, assistiu-se na Europa, no século XIX, à proliferação de Instituições de Educação Infantil, especialmente aquelas destinadas às crianças das famílias mais pobres. Essa proliferação, segundo Kuhlmann (2001), nada mais foi do que uma espécie de “assistência científica” a essas populações, ou ainda,

uma “educação assistencialista” defendida por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, principalmente as ruas.

Cabe salientar que, para além da prática de preservar a criança pobre de qualquer ambiente de corrupção, a educação assistencialista prestada às crianças mais novas consistia numa educação acentuadamente moral ao invés de ser intelectual, o que nos leva a crer que ela estava integrada “[...] ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade.” (KUHLMANN, 2001, p. 91).

Portanto, o que tentei mostrar até aqui, ao trazer algumas condições de possibilidade para a constituição da noção de infância que temos hoje e das práticas a ela direcionadas, foi como a educação institucionalizada, ao capturar os indivíduos desde a mais tenra idade e discipliná-los, estende-se por todo o corpo social na tentativa de promover uma homogeneidade, tornando previsíveis e controláveis os comportamentos individuais e coletivos, principalmente aqueles vistos como ameaça à ordem social.

### **3.3 Aliança família-escola<sup>8</sup> como dispositivo da Pedagogia Moderna**

Ao suspeitar da naturalidade e legitimidade atribuídas à *aliança família-escola*, o que faço nessa secção é mostrar algumas das condições de possibilidade implicadas na sua invenção. Para tanto, valho-me, principalmente, do pensamento de Comenius, um educador do século XVII que, para alcançar o ideal de ensinar tudo a todos desenvolve, mesmo que de forma inicial, o *dispositivo de aliança família-escola*. Tomo aqui *dispositivo* como a rede que se pode estabelecer entre

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (FOUCAULT, 2004b, p.244)

As linhas que compõem um *dispositivo* não são rígidas, pelo contrário, elas são suscetíveis a movimentos, a desestabilizações e estão sempre sendo tensionadas pelos enunciados, pelas posições de sujeito e pelas forças que o próprio *dispositivo* produz.

---

<sup>8</sup> Essa é uma expressão já utilizada por Mariano Narodowski (1993) e Viviane Klaus (2004).

Portanto, ao trabalhar com a noção de *dispositivo*, como diz Fabiana Marcello, (2004, p.211) não estarei “[...] lidando com uma estrutura fechada, organizada, cujos elementos em jogo estão previamente dados, mas, antes, com aquilo que é da ordem do imprevisível [...]”.

Além disso, cabe destacar que um *dispositivo* está sempre inscrito em jogos de força, em relações de poder que produzem e são produzidas por configurações de saber. Nas palavras de Foucault (2004b, p.246), um *dispositivo* pode ser visto como “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” Enfim, é a produção de saberes em torno de uma determinada prática que dá condições para que um *dispositivo* opere com eficiência. Arrisco-me a dizer que, de certa forma, a produção de saberes em torno da noção de infância, da família moderna e da instituição escolar, dentre outras coisas, deu condições para que o *dispositivo de aliança família-escola* funcionasse de modo a produzir determinadas práticas que vêm até hoje fazendo parte do nosso cotidiano.

Comenius, ao desenvolver no século XVII, de forma inicial, o *dispositivo de aliança família-escola*, acreditava que embora todos os homens<sup>9</sup>, nesse caso em especial as crianças, fossem dotadas de potencialidades para adquirir ciência das coisas, estariam sujeitas, também, a serem corrompidas pelo meio, o que tornava necessária uma educação no sentido de preservá-las e corrigi-las. Para ele, a todos aqueles que “[...] nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis.” (COMENIUS, 1997, p.76).

Ao abraçar as idéias da Modernidade, este educador dizia que todos necessitavam ser educados para remediar seu estado de brutalidade, ou seja,

[...] o homem por si só cresce com feições humanas (assim como o bruto com as suas), mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade. (COMENIUS, 1997, P.77).

Esses enxertos deveriam ser feitos o quanto antes, quando a planta ainda era jovem, já que “[...] uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para o outro; uma árvore crescida nunca.” (COMENIUS, 1997, p.78). Comenius, ao comparar o cérebro na idade infantil com uma vara verde, uma vez que este é maleável, aprende com maior facilidade e está pronto para receber todas as imagens, que se fixam de tal forma que é

---

<sup>9</sup> Comenius utilizava a palavra *homens* num sentido universal, abrangendo todos os seres humanos.

praticamente impossível modificá-las, justifica a necessidade de submeter a criança, o quanto antes, às “verdadeiras normas da sabedoria”, pois:

[...] nada é mais difícil que reeducar um homem que recebeu educação ruim: depois que a árvore cresceu, seja ela alta ou baixa, com ramos esticados ou curvos, uma vez adulta, assim permanece e não se deixa modificar [...]. (COMENIUS, 1997, p.29).

No intuito de evitar que os homens fossem corrompidos por uma “educação ruim”, Comenius propôs que os encaminhassem, desde a mais tenra idade, para uma instituição específica chamada escola, onde seriam preservados, corrigidos e disciplinados para viver de forma civilizada. Dito de outro modo, para instruir e humanizar a infância, já que nesse período convivem as ignorâncias, a falta de racionalidade e a capacidade de aprender, ele sugeriu que, além da intervenção familiar houvesse, também, uma intervenção de práticas pedagógicas desencadeadas pela escola.

Portanto, com a invenção da Pedagogia moderna, a decisão sobre a melhor forma de educar os filhos deixou de ser uma atribuição da família e tornou-se um assunto a ser tratado por especialistas, considerados mais preparados para exercerem a tarefa educativa, pois detinham o conhecimento e dominavam o método necessário para que a educação almejada se efetivasse.

Embora Comenius dissesse que a responsabilidade de educar os filhos cabia naturalmente aos pais, que são autores da vida, afirmava que, tanto os homens quanto as questões humanas se multiplicaram e esses não poderiam mais sozinhos encarregar-se da educação de seus filhos, pois não tinham tempo nem conhecimento para tanto.

[...] Se um pai de família não cuida ele mesmo de tudo o que é necessário à administração doméstica, mas confia em vários colaboradores, por que não deve fazer o mesmo também neste caso? [...]. Está claro que é bem menor o cansaço quando alguém faz uma coisa só e não é distraído por outras: desse modo, uma pessoa pode servir utilmente a muitas, e muitas a uma. [...] Os pais raramente estão em condições de educar os filhos com proveito, ou raramente têm tempo para isso: segue-se que deve haver pessoas que exerçam apenas essa profissão, e desse modo se provê a toda a comunidade. (COMENIUS, 1997, p. 85).

São os especialistas que, com métodos racionais, deveriam atuar ordenada e eficientemente sobre a infância. Longe da ação paterna, os professores tinham a legitimidade para realizar o empreendimento de educar o corpo infantil, uma vez que esses conheciam adequadamente o método proposto por Comenius. Portanto, se por um lado cabia aos pais confiar seus filhos “[...] em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes” (COMENIUS, 1997, p.83-84), por outro, conforme Narodowski (1993), a função da escola estava em realizar o empreendimento de educar o corpo infantil e complementar uma possível carência no que dizia respeito à educação oferecida pela família.

Acreditava-se que essa emigração do corpo infantil, da família para a escola, poderia dar-se de forma tranqüila, bastando uma aliança, um pacto que unisse e envolvesse essas duas instituições, ou seja, para que a educação se desenvolvesse de modo harmonioso, era necessário o acordo entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondiam a cada um.

Nesse sentido, Comenius prescreveu tarefas para os pais e para os professores. Caberia aos pais educar os “[...] filhos no temor a Deus, preparando-os desse modo para uma cultura mais universal” (COMENIUS, 1997, p.374) e aos professores “semear e irrigar as plantinhas do paraíso” para que essas se tornassem, o mais breve possível, úteis aos outros. (idem, 1997, p.374). Esta idéia de Comenius de tornar os indivíduos úteis, remeteu-me ao que vinha discutindo no início deste capítulo sobre governamento.

Posto que o objetivo da escola moderna estava em disciplinar o corpo infantil e torná-lo produtivo para a nação, no intuito de evitar que a família se tornasse um empecilho no projeto de civilização empreendido pela Modernidade, propõe-se a ela uma aliança e colocam-se em circulação saberes que, de forma sutil, convencem as famílias da importância e da necessidade de encaminharem seus filhos, o mais breve possível, para a escola.

Sendo assim, para melhor estimular a criança a ali permanecer, Comenius dá alguns conselhos aos pais e professores. Segundo ele, os primeiros conseguiriam “levar os filhos a aceitar com amor o ensino e o mestre se diante deles louvassem freqüentemente a cultura e as pessoas cultas” (COMENIUS, 1997, p.169). Já os professores, para conquistar as crianças e fazer com que preferissem a escola em vez de suas casas, deveriam ser amáveis, “não as assustarem de modo algum com austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais [...]”.(idem. p.169). Sendo assim, a escola, ao capturar o corpo infantil,

não o faz de forma brusca e agressiva, pelo contrário, usa de estratégias que conquistam este corpo de modo que ele deseje ali permanecer.

Portanto, para Comenius, não existiam conflitos a respeito das possibilidades efetivas de que os pais cedessem seus direitos aos educadores, ou seja, a família e a escola eram colocadas em condições equivalentes para estreitar seus laços contratuais, como dois sujeitos iguais que voluntariamente se dispunham a estabelecer essa aliança tendo um fim determinado.

Diante do que foi dito até aqui, observa-se que, ao propor a aliança família-escola, Comenius não estava apenas preocupado em facilitar a atividade dos pais, pois mesmo que os pais quisessem e tivessem tempo para se dedicar ao ensino de seus filhos, era preferível que esses fossem educados juntos, num espaço específico “[...] porque o fruto e a satisfação do trabalho é maior quando se toma o exemplo e o impulso dos demais.” (COMENIUS, 1997, p.68-69). Além disso, se aquilo que se queria alcançar era a universalização, tornavam-se imprescindíveis mecanismos de controle externos à família que garantissem a ordem e a homogeneização do ensino. Não havia possibilidade de universalização da educação escolar sem o acionamento do *dispositivo de aliança família-escola*, já que esse mecanismo se constituiu num “[...] dos elementos indispensáveis para a efetiva realização do ideal pansófico.” (NARODOWSKI, 1993, p.69).

Por fim, é possível dizer, ao olhar para as práticas escolares da atualidade, que embora tenha sido apenas delineado por Comenius, o dispositivo de aliança família-escola atravessou os discursos pedagógicos que o sucederam. Fazendo uso de outras estratégias, ainda hoje pode-se ver essa produtiva aliança sendo acionada nas instituições escolares que recorrem às famílias no intuito de tê-las como aliadas na promoção do desenvolvimento escolar e também nas estratégias de disciplinamento do corpo infantil (NARODOWSKI, 1993). Mas em que consiste essa aliança? Como ela funciona na atualidade? De que forma estaria ela enredada e enredando estratégias de governo? É sobre isso que falo no próximo capítulo, onde faço a análise dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa.

#### **4 POSSIBILIDADES DE LEITURA: A FAMÍLIA ENREDADA EM ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO**

O que tento mostrar neste capítulo, ao analisar os materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, é como vejo a aliança família-escola, a pedagogização da criança e do adulto, de modo especial a pedagogização da mulher, e a otimização do tempo da família, um tempo também pedagogizado pela escola, funcionando como estratégias de governo. Essas estratégias cruzam-se, fundem-se de modo a produzir um determinado tipo de sujeito “capaz de cuidar de si e dos seus”, tornando-se menos custoso para o Estado.

Cabe destacar, antes de dar início à análise das fotografias, que por não ver tais estratégias de governo separadas, posto que uma é condição para a existência da outra, optei por trazê-las num mesmo capítulo no intuito de dar visibilidade às recorrências e de mostrar como as vejo operando, como as vejo tecendo uma complexa teia de relações.

A escola, ao propor uma aliança com a família, ao trazê-la para perto de si, coloca em funcionamento pedagogias que atuam sobre os indivíduos de formas sutis, ensinam como a família deve cuidar de si e de seus filhos, produzem atitudes, hábitos e modos de pensar que vão ao encontro de um projeto social que exige um tipo de sujeito “independente”, que opere sobre si mesmo e que se “auto-governe”.

Ao trazer a família para mais perto, onde a “vista os alcança”, há, de certa forma, um barateamento de custos para o Estado, uma vez que na escola, através de atividades coletivas, ela receberá noções de higiene, alimentação saudável, economia, prevenção de doenças, cuidado do corpo infantil. Tais práticas, em que o público atua sobre o privado dizendo como deve agir, permitem, ao mesmo tempo, o gerenciamento dos indivíduos e das populações, evitando uma série de doenças e desperdícios, o que vem a promover uma economia da máquina estatal.

A aliança família-escola pode ser vista como uma estratégia usada “[...] para que não apenas se atue diretamente sobre as crianças, mas também para que se estabeleça um controle mais direto sobre as famílias e os desvios que possam estar aí ocorrendo” (BUJES, 2002b, p.136). Dito de outro modo, ela serve como condição para que a escola faça também um controle exaustivo da vida familiar, daquilo que é visto como desvio da criança e dos adultos.

Para dar visibilidade a como esta aliança família-escola, que se dá em torno do corpo infantil, vem funcionando enquanto estratégia de governo das famílias, começo analisando uma fotografia produzida no ano de 2003, que capturou um passeio, organizado pela escola, para um sítio no município de Gravataí.



**Fotografia 1-** *Mães e professoras aliadas no cuidado do corpo infantil (Anexo B).*

Ao olhar para a fotografia 1, vejo algumas crianças brincando na piscina sob o olhar cuidadoso de adultos. No entanto, para descrevê-la, precisei que a Diretora da escola me falasse quem eram aquelas pessoas e o que estavam fazendo ali. Diante das informações que me foram dadas por ela, posso dizer que os adultos que aparecem na fotografia são professoras, funcionárias responsáveis pela limpeza da escola e mães que foram participar do passeio para “ajudar a cuidar” das crianças. Dentro da piscina, no centro, em meio a muitas crianças, há uma mãe e uma professora carregando duas meninas. Na borda, está a funcionária da escola, com uma toalha posta no pescoço, colocando, cuidadosamente, uma criança na água, enquanto é observada por uma mãe, que está de blusa vermelha e bermuda preta. Ao fundo, vê-se outra mãe, com as mãos na cintura, observando as crianças na água, e uma funcionária, de blusa rosa, servindo água para elas beberem. Mais distante da piscina, no

gramado, uma professora de blusa vermelha, segurando uma toalha, observa o que está acontecendo.

O que me chamou a atenção quando vi esta fotografia e obtive as informações da Diretora sobre ela, foi a presença das mães no passeio. A Diretora, ao narrá-la, informou-me que algumas famílias não queriam deixar as crianças participarem do passeio porque tinham medo de que os filhos não fossem bem cuidados.

**Diretora da escola:** Essa aqui? [aponta para a fotografia 1]. Essa aqui foi num sítio em 2003, final de novembro ou início de dezembro de 2003 e aí a gente organizou um primeiro passeio com toda a escola. A gente ficou com muito medo porque nunca tinha saído para passar um dia todo e não sabíamos como as crianças iriam se comportar. Aí a gente fez toda uma organização e levamos funcionários e as mães e foi um dia muito legal, muito importante. [...]

**Pesquisadora:** Tu falaste do medo em sair daqui. No que consiste esse medo?

**Diretora da escola:** É porque o pessoal não tinha o costume de fazer saídas, muito poucas, então quando eu cheguei aqui em 2000, quando a gente falava em ir para a casa de cultura, por exemplo, já era uma coisa inviável, participar de um passeio cívico, por exemplo. [...] E aí a gente começou a se aventurar. Não, nós vamos sair. [...]

**Pesquisadora:** E a família, quando vocês pensaram em fazer esses passeios?

**Diretora da escola:** Alguns, inclusive, não deixaram ir, mas poucos. A gente foi na casa de alguns e conseguiu convencer, outros não, porque elas [as mães] tinham medo de que os filhos não seriam bem cuidados. Mas todas as vezes que a gente faz saídas, a gente procura tomar alguns cuidados, com autorização, convidando os pais. Sempre convido alguns de cada turma.

Dependendo do número de vagas que tem no ônibus, a gente convida. Elas mesmas já sabem: “Bom, já fomos nesse e então não vamos naquele outro”.

**Quadro 2** - Narrativa da Diretora sobre a fotografia 1. (Anexo B).

Se de um lado encontra-se a família, que teme deixar seus filhos sob o cuidado da escola, quando essa propõe a saída da Vila, e do outro lado está a escola, cujos professores

temem perder o controle sobre as crianças ao fazer um passeio, uma das estratégias propostas foi convidar as famílias para acompanharem seus filhos nos passeios organizados pela escola.

A família passa a exercer, junto com a escola, a função de “cuidar do corpo infantil”, para que tudo saia de acordo com o planejado, para que não hajam surpresas desagradáveis. Percebo que esse convite às famílias, diante da combinatória de probabilidades de ocorrência de situações potencialmente de risco – muitas crianças, água, perigo de afogamento - “[...] traz consigo o esforço de minimizá-lo e o otimismo diante da possibilidade de estabelecer cada vez mais *segurança*.” (CHEVITARESE, 2005, p.7). Trata-se do cuidado pela vida, da prevenção diante do risco, da possibilidade de identificá-lo, gerenciá-lo e, na medida do possível, eliminá-lo.

Portanto, a família, que até então temia os passeios propostos pela escola, passa a fazer parte deles, transforma-se em “força de trabalho” e passa a exercer uma responsabilidade compartilhada quando se trata, dentre outras coisas, do cuidado do corpo infantil acoplado a situações potencialmente de risco.

Este movimento de aproximar a família e compartilhar com ela responsabilidades, segundo a Diretora, vem acontecendo desde o tempo em que a escola foi implantada na Vila.

**Diretora da Escola:** Quando eu vim para cá, as relações eram muito difíceis. Por exemplo, as mães vinham para a grade cuidar dos seus filhos na hora do recreio e isso me chamou muito a atenção. Cada uma vinha ali na grade para cuidar de seus filhos e aí elas gritavam com os outros.

Então, eu fui observando um tempo. O que poderia fazer para estar organizando isso? [...] comecei a convidar algumas mães para entrar, para estar acompanhando o recreio. A partir dali, as conversas com elas, a gente chamava e fazia entrar. [...] Enfim, a gente foi abrindo alguns espaços e convidando. [...] Mas isso não aconteceu de uma maneira tranqüila, a gente teve que trabalhar bastante para as famílias adquirirem confiança.

Então, aos poucos, depois de 1 ano mais ou menos, elas começaram a se afastar dos muros da escola. Hoje, ninguém mais vem cuidar de seu filho, o que elas vêm é trazer um lanche, alcançar ali e vão embora. Ninguém mais fica plantado ali cuidando a hora do recreio. [...].

**Quadro 3** - Narrativa da Diretora sobre o Projeto *É conversando que a gente se entende*. (Anexo A).

O que vejo na narrativa da Diretora é um deslocamento da *mãe-polícia* - que rondava as grades da escola no horário do recreio para supervisionar o que ali acontecia e para conferir se seus filhos estavam sendo bem cuidados - para uma *mãe-cuidadora* - que participa das atividades escolares e que compartilha responsabilidades com a escola, enfim, que vem até as grades somente para trazer alimentos aos filhos, ocupando a posição de “boa-mãe” que lhe é ensinada em outras atividades desenvolvidas pela escola, como veremos nas fotografias que seguem.

Este deslocamento de *mãe-polícia* para *mãe-cuidadora* fez-me pensar naquilo que diz Marília Pinto de Carvalho (1999, p.77) sobre a noção de cuidado:

Em sua forma ideal hoje, de acordo com as prescrições que parecem ainda predominar, o “cuidado” seria uma relação que garante a presença de uma adulta do sexo feminino, estável, dedicada e amorosa, que se responsabiliza pelo desenvolvimento total da criança fazendo dessa tarefa o centro de sua vida e sendo culpabilizada pelos fracassos nesse percurso.

Fico pensando em como este deslocamento de que falo está, de certa forma, produzindo e sendo produzido por esta noção de cuidado atrelado a uma “essência” feminina, a um “instinto materno”, a um “modelo” de relação adulto-criança. Suspeito, seguindo as pistas dadas por Carvalho, que esta noção de cuidado foi sendo produzida junto com as noções de infância e de família moderna de que falava no capítulo três desta dissertação. Como vimos, na Modernidade, a criança deixa de ser percebida como parte de um grande corpo social em que não recebia tratamento diferenciado com relação aos adultos, uma vez que não existia o reconhecimento de sua singularidade. Ao tornar-se objeto de saber e de poder, ela passou a ser vista como um ser com características próprias e diferenciadas dos adultos, um ser inocente e indefeso que necessitava de cuidados por parte desses, mais especificamente por parte das mulheres. De acordo com o discurso médico do século XVIII as mulheres carregavam, em sua natureza, inclinações para os cuidados com a infância e com a família, ocupando, com isso, a posição de “rainha do lar”.

Carvalho, ao problematizar a noção de cuidado atrelada ao feminino, alerta que:

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para promovê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento, etc. (CARVALHO, 1999, p.58-59).

O que estou tentando mostrar é que o entendimento que a sociedade moderna e ocidental tem de *cuidado* não é, *a priori*, nem o único nem o melhor modelo de relação entre adultos e crianças, mas um modelo gestado historicamente nas sociedades ocidentais a partir de certas condições de possibilidade. (CARVALHO, 1999).

Dito isto, chamo a tenção para outro enunciado que vejo saltar da narrativa da Diretora sobre o projeto *É conversando que a gente se entende*. Vejo aí uma tentativa de otimização do tempo ocioso das mães que vinham até as grades observar a hora do recreio. O que perturbava a escola, a presença das mães nas grades, é transformado em “força de trabalho”, já que as mesmas são convidadas a entrar e ajudar a cuidar das crianças na hora do recreio.

Este desejo da escola, enquanto invenção moderna, em organizar e controlar o tempo, tornando-o produtivo, está intimamente relacionado à constituição de uma sociedade disciplinar em que o controle do tempo é uma estratégia utilizada no disciplinamento dos indivíduos. Na tentativa de mostrar aqui o que estou entendendo pela noção de *tempo*, afastome da concepção no qual é visto como algo inquestionável, cujos elementos são exteriores a nós, naturalizados, *dados a priori* conforme afirmava Kant, para aproximar-me daquilo que propõe Norbert Elias (1998): olhar a noção que temos de tempo como uma construção social, algo questionável, inventado e incerto.

Elias (1998), na apresentação do livro *Sobre o tempo*, rompe com noções modernas de tempo - tempo linear, controlável e transcendental - ao dizer que o tempo deve ser entendido como experiência e como invenção, uma vez que ele não existe em si, é um produto social implicado num longo processo de aprendizagem. Enquanto experiência e invenção, cada grupo cultural irá significá-lo de uma maneira específica, já que diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos posicionam-se de formas distintas em relação aos fluxos e conexões do tempo.

Essa obstinação pelo tempo metrificado e controlado, que consome o indivíduo moderno ocidental, não foi sempre presente como construção cultural. Na pré-modernidade, a vida era regida pelos fenômenos naturais e o tempo era visto como algo finito, misterioso e divino. Determinado por saberes cotidianos ligados às necessidades do ser humano, o tempo se constituía pela observação, sendo medido pelos fenômenos da natureza, diferentemente da noção de tempo produzida na Modernidade.

Na Modernidade, experimenta-se uma transição do místico para o racional, ou seja, há uma racionalização do tempo, que passa a ser organizado e controlado muito em função dos processos de industrialização e da constituição de uma sociedade disciplinar. A extensão progressiva dos assalariados acarreta um quadriculamento cerrado do tempo: faz-se necessária uma nova economia do tempo, um tempo que seja orientado, previsível, racionalizado, bem aproveitado. Para cada ano, mês, dia e hora, designa-se uma tarefa particular, uma vez que quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, mais fácil será o controle de uma operação.

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (FOUCAULT, 2005b, p.129).

Este tempo disciplinar capilariza-se, privatizando-se, individualizando-se e aumentando em eficácia o seu controle sobre as rotinas de cada um. Há uma produção de mecanismos que “[...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 2005b, p.118), fabricando corpos submissos, exercitados e “dóceis”.

De acordo com Roberta Acorsi (2005, p.9),

Com o tempo medido e determinado pelas máquinas, a vida passa a ser regulada determinando o estilo, as posições dos sujeitos nas tramas sociais e a produtividade de cada um no espaço onde vivem. Relógio, calendário, horários, agenda, são apenas algumas das estratégias inventadas na modernidade com o objetivo de tornar o tempo uma exigência da qual ninguém consegue escapar, mas que pode controlar e ser controlado.

Sendo assim, a mecanização do tempo não serviu apenas para a contagem das horas, mas produziu uma auto-regulação das atividades humanas e uma reorganização social. É neste cenário, em que o tempo se torna cada vez mais esmiuçante, em que as atividades escolares são cercadas, o mais possível, por ordens, que a escola, enquanto instituição disciplinar, firma-se como um aparelho para organizar e intensificar a utilização do tempo, e aqui, de modo especial, o tempo da criança e da sua família, como fui percebendo nas fotografias analisadas.

A fotografia 2 consiste no registro de uma Festa Junina na escola, feita em 2001, em que estão presentes, além dos alunos de primeira a quarta-série, os alunos do maternal e suas mães.



**Fotografia 2-** *Maternal: trazer o quanto antes a criança para a escola. (Anexo B).*

É dia de Festa Junina. Na área coberta, crianças do maternal e séries iniciais preparam-se para “tirar um retrato”. No centro da fotografia, a professora do maternal encontra-se agachada, abraçada em dois meninos e rodeada pelos demais alunos. Algumas crianças estão vestidas de caipira, os meninos com chapéus de palha e bigodes feito a carvão, as meninas com a maçã do rosto rosada, com bolinhas feitas a lápis preto e com os cabelos amarrados

com fitas. Ao fundo da fotografia, vemos as crianças de primeira a quarta série, as mães dos alunos do maternal que vieram acompanhar seus filhos, e atrás das grades uma menina observando o que está acontecendo.

Cabe registrar que, dentre as fotografias que analiso, esta é a única em que as pessoas que aparecem na fotografia são sabedoras do registro, ou seja, que escolhem como querem aparecer. As professoras se abaixam para ficar na mesma estatura das crianças, abraçam as que estão mais próximas, enfim, mostram o desejo de deixar registrada a sua proximidade com os alunos. Para a escola, é isto que interessa: materializar momentos festivos de amorosidade entre professores e alunos, que futuramente serão lembranças prazerosas.

Surpreendi-me com a narrativa da Diretora sobre a fotografia 2. Esperava que ela fosse me falar sobre a Festa Junina, mas o que enfatizou foi a presença das crianças do Maternal. Contou-me que essas participaram de uma “experiência” proposta pela escola, que consistiu em abrir um Maternal no intuito de trazê-las o quanto antes para o espaço escolar.

**Diretora da escola:** Essa é uma turminha do maternal. A gente teve uma experiência aqui na escola, porque a gente quer trazer o quanto antes a criança para a escola. Então a gente abriu uma turminha de 4 anos e eles passavam 9 horas conosco. Foi bem legal porque hoje eles estão na segunda série. Agora eu estou recordando, aqui é o José, o Antônio, o Fábio: crianças que hoje estão lendo e escrevendo, que a gente viu chegar com bico e mamadeira na escola.

**Pesquisadora:** Por que essa preocupação de trazer o quanto antes as crianças para a escola?

**Diretora da escola:** Porque a gente nota que as crianças andam muito na rua, elas andam muito soltas. Os pais não têm ainda a cultura de ler, de estar aprendendo coisas interessantes em casa, os pais realmente são negligentes nesse sentido. Não são como as outras famílias que lêem histórias para os seus filhos dormir. As mães têm uma vida bastante desregrada, a maioria delas. Elas vão para o jogo do bingo, elas vão para boate, elas saem para beber nos bares e aí as crianças ficam até 1 ou 2 horas da manhã na rua. E aí, o que a gente pensou? A gente teve a idéia de transformar a escola em Educação Infantil. [...] quando as crianças chegam na escola a gente tem muito trabalho até começar a dar um pouco de regras e limites. Então a gente teve esse sonho de pôr essa escola infantil.

**Quadro 4-** Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 2. (Anexo B).

A Diretora da escola, ao dizer que as famílias deixam as crianças muito “soltas”, que as mães têm vidas “bastante desregradas” e que a família é “negligente” quando trata-se do cuidado do corpo infantil, justifica a vontade e a necessidade da escola de capturar o quanto antes esse corpo, já que, quando isso acontece de forma tardia, costuma-se ter trabalho, tanto para ensiná-lo a ler e a escrever, quanto para inculcar nele “regras e limites”. Suspeito que o desejo da escola em abrir uma turma do maternal pode estar intimamente relacionado à vontade de suprir uma carência na educação e no cuidado dos filhos por parte de algumas famílias, o que me remete às idéias comenianas. Se, de acordo com a escola, a família não está dando conta de cuidar e de disciplinar seus filhos, cabe a ela fazê-lo no intuito de evitar possíveis problemas quando essas crianças, mais tarde, vierem a freqüentá-la.

Junto com isso, parece-me que o discurso “lugar de criança é na escola” está acoplado à idéia de que devemos ocupar o tempo ocioso da criança, visto como um potencial estimulador da desordem, como um tempo perigoso. Digo isso, pois o controle produtivo sobre o uso do tempo, aliado ao controle da distribuição do espaço que ocorre com o enclausuramento da criança na escola, torna-se uma das principais estratégias usadas no processo de disciplinarização dos corpos. (FOUCAULT, 2004b).

O tempo ocioso das crianças que *ficam pelas ruas até tarde*, e também o tempo das mulheres que *têm uma vida bastante desregada, vão para o jogo do bingo, saem para beber, ficam nas grades da escola*, precisa ser preenchido, direcionado e disciplinado. Trata-se de uma *pedagogização da vida através de uma ocupação ordenada do tempo*, ou seja, a escola aciona estratégias que, além de ocuparem o tempo das crianças e das mulheres, orientam suas condutas e seus pensamentos, uma vez que o pensar desorientado é perigoso. O importante é que “[...] não se perca tempo, e não se poupem esforços a fim de “formar-se”, “transformar-se”, “voltar-se a si”, [...]” (FOUCAULT, 2005c, p.52).

A seguinte fotografia, produzida no ano de 2004, que traz o registro de uma Feira de Ciências em que as crianças da pré-escola estão apresentando para as famílias um trabalho sobre sexualidade, vem ao encontro do que venho dizendo.



**Fotografia 3-** *O corpo infantil e a sexualidade* (Anexo B)

Em cima da mesa, podem-se ver bonecas e bonecos de pano ou borracha, um menino vestido com a camiseta do Grêmio e outro com a do Inter<sup>10</sup>, uma boneca e um boneco sem roupa, alguns de pele negra e outros de pele branca. Dois bonecos estão dentro de uma banheira amarela. Ao lado da banheira, fixada na mesa, uma folha de ofício com a frase *Aprendendo a conviver com as diferenças* e dois livros infantis. Ao redor da mesa estão um menino, uma menina, uma professora e uma mãe. A professora toca em uma das bonecas e conversa com a menina, que se encontra com a mão na boca. A mãe está sentada do lado do menino, que olha para as bonecas sem tocá-las. Na parede ao fundo, há um cartaz com bordas enfeitadas com bonecos de papel.

Chamo a atenção para a boneca e o boneco sem roupa que se encontram em cima da mesa. Quando se trabalha com o tema sexualidade nas escolas, recorrentemente, se reduz a sexualidade à diferenciação entre os órgãos genitais masculinos e femininos, sem considerar que ela não está alojada em características físicas, mas que “[...] as identidades sexuais dos sujeitos se constituem de acordo com o modo como vivem sua sexualidade, como vivem seus prazeres e desejos sexuais.” (SABAT, 2004, p. 97).

<sup>10</sup> Falarei sobre isso mais adiante.

Digo isso, pois, de acordo com a Diretora, esse trabalho sobre sexualidade foi desenvolvido com as crianças da pré-escola, posto que elas eram muito curiosas e andavam abaixando umas as calças das outras.

**Diretora da escola:** Essa foto é um pouco do trabalho da pré-escola numa Feira de Ciências aqui dentro da escola. Foi num sábado de manhã e a comunidade também foi convidada a vir. Foi um ano em que a gente trabalhou as questões da sexualidade, no ano passado, 2004, porque as crianças abaixavam muito as calças umas das outras, tinham muitas curiosidades. [...]. Chamou-nos a atenção o quanto acomodou a gente trabalhar com essa questão. [...].

**Quadro 5-** Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 3. (Anexo B).

Por que a escola estaria preocupada em orientar essa curiosidade da criança sobre a sexualidade? Uma vez que a criança é vista, de acordo com Foucault (1993, p.32), como um “[...] germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]” (FOUCAULT, 1993), para conhecer e melhor controlar esse germe, é preciso falar do seu sexo, é preciso:

[...] fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora falam delas [...]. (FOUCAULT, 1993, p.32).

Enfim, há todo um conjunto de mecanismos destinados à criação de hábitos e instrumentos que promovam o desenvolvimento de atitudes em torno de práticas e posturas esperadas; há uma certa intensificação das relações consigo, isto é, “[...] das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se [...]” (FOUCAULT, 2005c, p.48).

Nesse processo de Pedagogização da sexualidade infantil, a escola intervém, também, sobre a família, que para dar conta de educar a criança, precisa se reestruturar em torno desse corpo. Dessa forma, por via da intervenção sobre o corpo infantil, estabelece-se um controle mais direto sobre as famílias e seus possíveis desvios, já que essas devem dar bons exemplos aos filhos e assegurar a continuidade do processo desencadeado pela escola. É sabendo como

se conduzir bem que a família saberá conduzir, como convém, aos outros, isso porque há uma certa reciprocidade entre o cuidado de si e o cuidado do outro, um jogo que, conforme Silvio Gallo (2006, p. 188) “[...] só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros.”

Assim, é possível dizer que há um investimento na criança, mas também há um investimento no adulto, aqui de modo especial na mulher, como pode ser visto na seguinte fotografia, produzida em 2004, que nomeiei *Ensinando sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil para mulheres-mães*.



**Fotografia 4-** *Ensinando sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil para mulheres-mães.* (Anexo B).

A fotografia 4 traz o registro de uma palestra dada por três enfermeiras do posto de saúde do município de Esteio para as *mulheres-mães* da comunidade onde a escola se localiza. Ao olhar para ela, vejo, na quadra da escola, um cenário composto por uma mesa posicionada à frente das *mulheres-mães* que vieram assistir à palestra. Do lado de fora dos muros da escola, numa moradia de dois pisos, um homem observa a movimentação que ali está ocorrendo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Falarei em outro momento sobre o lugar ocupado pelo masculino na escola.

Em destaque na fotografia, a enfermeira Joana<sup>12</sup> fazendo uso da palavra e, ao lado dela, a enfermeira Beatriz segurando um cartaz com ilustrações do aparelho reprodutor feminino e da camisinha feminina. Joana, que no momento está dando a palestra, gesticula, parecendo fazer alguma demonstração para as *mulheres-mães*, enquanto Ana, também enfermeira, segura o microfone. Um pouco mais afastada está uma professora, com uma boneca sem roupa, bem como um professor e uma criança olhando para ela, o que indica que as crianças estão acompanhando suas mães.

Conversando com a Diretora, ela informou-me que a escola organizou esta palestra tendo como temas *doenças sexualmente transmissíveis e modos de cuidar da higiene e amamentação das crianças* por dois motivos: primeiro, porque na Vila, além de serem muitos os casos de AIDS (embora, de acordo com a Diretora não haja dados estatísticos), também há um índice alto na taxa de natalidade; segundo, porque algumas mães não costumam cuidar bem de seus filhos, que, na maioria das vezes, se encontram sujos ou mal alimentados.

Apresento, a seguir, um recorte da narrativa da Diretora quando ela se refere aos motivos que levaram a escola a trabalhar com as *mulheres-mães* sobre doenças sexualmente transmissíveis e alguns métodos contraceptivos:

**Diretora da Escola:** Trabalhamos nessa palestra sobre as doenças sexualmente transmissíveis, alguns métodos contraceptivos, enfim, esse tipo de assunto, porque a gente tem um grande número de pessoas com problema de AIDS. Então, é uma preocupação. Também tem a falta de controle da natalidade. É assustador o que a gente vê de mães e meninas grávidas. Então, sempre foi uma preocupação da escola. Inclusive alunas que saíram da escola na 4ª série, dali um pouquinho, quando a gente sabia, estavam grávidas. É sinal que a escola ainda precisa trabalhar, pois se as crianças saem daqui com 12 ou 13 anos e engravidam é porque a escola precisa ter algum tipo de trabalho.

**Quadro 6** - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 4. ( Anexo B).

É possível perceber, através dessa colocação da Diretora, a preocupação da escola em falar sobre a sexualidade das mulheres, apoiando-se em alguém de fora, a enfermeira, que tem conhecimentos científicos sobre o assunto e, portanto, legitimidade para falar dele.

<sup>12</sup> Os nomes que aparecem nas descrições das fotografias ou na transcrição das narrativas são nomes fictícios.

Parece-me que especialistas em saúde ocupam o lugar de quem deve e pode ensinar sobre saúde e sexualidade, ou seja, não cabe às professoras da escola ocupar esta posição, elas ficam mais afastadas enquanto as enfermeiras do posto de saúde ensinam às mulheres métodos contraceptivos e modos de cuidar da higiene e da saúde de seus filhos. (ROSE, 1998). Enfim, conta-se com os saberes dos *experts* que, ancorados em conhecimentos científicos, ensinam as mulheres a assumir o cuidado de si e de seus filhos, bem como a controlar o seu próprio sexo.

Segundo Foucault, o que se dizia sobre o sexo, a partir do século XVI, em vez de sofrer restrições e proibições foi submetido a uma crescente incitação e disseminação, o que não significa que não tenha sido proibido ou bloqueado desde a época clássica, mas que há uma “[...] ilusão em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna.” (FOUCAULT, 1993, p.17).

Ao invés de esconder o sexo, o que se produz, na Modernidade, é uma larga dispersão de mecanismos inventados para dele falar, para fazer falar, para escutar, registrar e redistribuir discursos “verdadeiros” sobre ele. A intenção é conhecê-lo cada vez mais para melhor intervir, o que provoca um “erotismo discursivo generalizado” (FOUCAULT, 1993, p.34). Todo esse processo de incitação discursiva sobre o sexo decorre da necessidade de regulá-lo por meio de discursos úteis e públicos, já que se quer saber o que se passa com o sexo da população, o uso que dele fazem e a capacidade dos indivíduos de controlar sua prática, ou seja, “[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo.” (FOUCAULT, 1993, p.27).

Neste cenário, considerando a fotografia 4 e a narrativa da Diretora sobre ela, é possível dizer que a mulher é vista como capaz de gerir o seu sexo para evitar a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis, controlar a taxa de natalidade e garantir o planejamento familiar. Ela é convidada a manter uma constante vigilância sobre si mesma e sobre membros de sua família, no intuito de identificar, prevenir, gerenciar, tomar precauções diante de crises e problemas que possam surgir associados às práticas sexuais.

Ao gerir o sexo das mulheres através de práticas ao mesmo tempo individuais e coletivas, a escola produz sujeitos auto-governáveis, participando decisivamente da constituição, organização e manutenção da ordem social. Digo isso, pois num Estado governamentalizado, onde os elementos decisivos se baseiam cada vez mais nos homens e nas

suas relações, “[...] a arte de governar a si próprio se torna um fator político determinante.” (FOUCAULT, 2005c, p.96)

Se cada um cuidar de si e dos seus, se auto-governar e governar aos outros, torna-se-á menos custoso para o Estado, terá condições de cuidar de sua própria saúde e conduta, sem que o Estado precise interferir, facilitando, assim, o governmentamento da população. Essas práticas que primam pelo cuidado de si têm a função de “[...] operadores que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e moldar a si mesmos como sujeitos [...]” (FOUCAULT, 2004a, p.200). Com isso, atribui-se ao indivíduo a capacidade de ser agente regulador de sua vida sexual, de negociar o sexo seguro com o parceiro, de decidir quando terá seus filhos, de evitar o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, de se autogovernar, de cuidar de si próprio.

Outro aspecto que destaco, dando continuidade à análise da fotografia 4, é que ao atuar sobre a conduta sexual da mulher, produzindo um tipo de feminino capaz de controlar seu próprio corpo, a escola ocupa-se, também, da produção do *sujeito-mãe*. No intuito de estar problematizando essa posição de sujeito, chamo a atenção para a presença, na fotografia, de uma boneca sem roupa, que foi utilizada para ensinar às mães sobre como manter a higiene do corpo infantil e, também, cuidar de sua amamentação.

Ao ver a maternidade como uma construção histórica e cultural, ou seja, como algo que não está alojado na ‘natureza feminina’ ou num suposto ‘instinto biológico’, suspeito que são acionadas e produzidas, também pela escola, uma série de práticas que visam “ensinar” as mães a serem “mães de um certo modo”, fazendo circular determinados saberes e verdades sobre elas. Estas práticas ensinam as mães a cuidarem e a vigiarem as práticas dos filhos, além de cuidarem de si próprias para que não procriem.

Enfim, o governmentamento se exerce aqui de duas maneiras: primeiro, pela *aliança família-escola*, que se coloca na continuidade da educação no espaço familiar através da pedagogização da família, do ensino sobre o corpo e a saúde da mulher; segundo, no silêncio sobre a falta de responsabilidade masculina quando trata-se da ocupação do tempo da família com atividades educativas, com a procriação e com o cuidado do corpo infantil.

Marcello (2005, p.206) chama-nos a atenção para o fato de que se a maternidade

[...] ganha destaque e formas de visibilidade e enunciação tão perspicazes e recorrentes em nosso tempo, [...], não é porque ela é “poderosa” ou porque

se constitui naturalmente como fato importante, mas justamente porque articula em torno de sua função esferas de outra ordem: da criação dos filhos, do controle do corpo e da alma da mulher, da maternagem das crianças, etc.

O que está em jogo, portanto, nas visibilidades e enunciações da fotografia 4, dentre outras coisas, é o incessante produzir materno, pois a maternidade não é uma característica natural e *a priori* das mulheres, mas essas aprendem a ser mães. Em outras palavras, a maternidade, apresentada culturalmente como atributo e função natural da mulher, vai sendo aprendida também no espaço escolar por meio de práticas discursivas que ensinam determinadas formas de ser mãe, como pode ser visto na seguinte fotografia:



**Fotografia 5-** *Homenagens ao Dia das mães.* (Anexo B).

A fotografia 5 traz o registro de uma homenagem prestada pela escola às mães, no ano de 2001, em decorrência do Dia das Mães<sup>13</sup>. Ao olhar para ela vejo, na área coberta da escola, as mães de frente para o local reservado à apresentação das crianças e de costas para aquele

<sup>13</sup> O Dia das Mães foi inventado nos Estados Unidos em 1914, como data Nacional para homenageá-las. Esta prática proliferou-se pelos demais Países, inclusive o Brasil, que em 1932, através do então presidente Getúlio Vargas, oficializou a data em comemoração ao Dia das Mães no segundo domingo de maio.

que está produzindo a fotografia, encontrando-se de cabeças baixas ou aparentemente distraídas. É possível perceber que algumas crianças menores estão sentadas ao lado de suas mães e outras em seus colos. No local reservado para as apresentações, algumas crianças parecem estar conversando. Ao lado delas está o som, que será usado como recurso para as apresentações. Na parede, pode-se ver a palavra mãe rodeada por balões vermelhos em forma de coração.

Ao trazer a fotografia 5, tenho a intenção de dar visibilidade às sutilezas que naturalizam o “sujeito- mãe”, que por meio do trabalho feito na escola, que destaca o “ser” mãe através de conjuntos de valores selecionados e ensinados às crianças, ensinam as mulheres o como se comportar e “ser” com seus filhos, fazendo com que assumam a responsabilidade e o compromisso de progenitoras. Para tanto, chamo a atenção para a decoração do espaço onde a homenagem ao *Dia das Mães* foi realizada. A palavra *mãe* em destaque, a cor vermelha, os balões em forma de coração, remetem-me a alguns significados de “ser mãe” que circulam de forma recorrente no ambiente escolar: a mãe terna, carinhosa, amorosa, dedicada, importante, amada pelos filhos.

Segundo Dagmar E. Meyer (2000), essas significações de “boa-mãe” foram se constituindo no século XVIII e até hoje são veiculadas e ressignificadas através de inúmeras práticas, posto que, por não serem naturais, precisam ser constantemente lembradas, produzidas e normalizadas. Tais práticas, desenvolvidas também pela escola, contribuem para a produção de determinados modos de ser mãe, fazendo com que olhemos e sejamos olhados, pois convidam-nos, envolvem-nos, ensinam-nos modos de existir, através de relações de poder que investem em nossa vida cotidiana, em nossa individualidade.

Falo de práticas de subjetivação,

[...] nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de força, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles. (ROSE apud BUJES, 2001, p.4).

As mulheres, ao serem interpeladas por discursos que as ensinam como ser uma “boa mãe”, olham para si próprias, se auto-avaliam, determinam para si mesmas regras de conduta e buscam transformar-se de modo a atender a certos valores que imperam na sociedade. Com isso, quero dizer que a valorização e legitimação de determinadas formas de exercício da

maternidade ganham efeitos pedagógicos importantes, na medida em que ensinam às crianças como suas mães devem ser e, ao mesmo tempo, educam as mães para exercerem uma maternidade aceitável, necessária e útil para a escola.

Falo de pedagogias que, ao ensinarem como deve ser este *sujeito-mãe*, pressupondo que a maternidade seja vivida pelas diferentes mulheres do mesmo modo, podem estar contribuindo para o apagamento de outras formas de exercer a maternidade que não as desejadas e produzidas pela escola. Constrói-se uma “maternidade referente”, onde “[...] a mãe considerada ausente ou relapsa é julgada a partir dessa idealização de mãe terna, aconchegante, amorosa, equilibrada, disponível, devota e abnegada”. (CARVALHO, 1994, p.147),

Esta produção de significados em torno da mulher, que naturalizam os vínculos dessa com atributos como sensibilidade e ternura, pode ser vista, também, na seguinte fotografia, produzida no ano de 2001, que consiste no registro de uma Festa Junina realizada na escola.



**Fotografia 6-** *As mães na Festa Junina.* (Anexo B).

Olhando para a fotografia 6, vejo, num primeiro plano, algumas barras de ferro que correspondem aos mastros das bandeiras. Logo atrás, no pátio da escola, encontram-se mulheres e crianças. Não vejo a presença de homens. Algumas crianças e mulheres caminham

pelo pátio segurando copos plásticos nas mãos, outras encontram-se paradas e/ou escoradas na parede. Há crianças em idade escolar e crianças que parecem ser menores de 4 anos. No corredor, bandeirinhas azuis e cordões de papel decoram o espaço.

Mais uma vez, são as mulheres que participam das atividades propostas pela escola. Costumeiramente, nas Festas Juninas, elas são chamadas para ajudar na cozinha, preparando os alimentos que serão vendidos nas bancas de comes e bebes; entretanto, na festa registrada, e de acordo com a Diretora, elas ocupam outra posição, *trabalham na venda desses alimentos*, o que não muda a abrangência de sua interferência na escola.

**Diretora da escola:** Esta também foi uma Festa Junina, em 2001, e aí foi aberta à comunidade e a gente tinha venda, a gente fez para toda a comunidade vendendo os comes. Mas a gente aprendeu que realmente é muito complicado quando não consegue fazer, [...] as mães colaboraram nas bancas, mas é claro, elas vendiam, mas ao mesmo tempo elas se passavam, não sabiam mexer direito com o dinheiro. Então a gente chegou no final, tinha terminado as coisas e não tinha dinheiro em caixa nem para pagar as dívidas. Então, é complicado, né? Elas deram mesmo, deram para os filhos e para os filhos dos outros e comeram.

**Quadro 7** - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 6. (Anexo B).

Conforme a Diretora, a escola aprendeu que responsabilizar as *mulheres-mães* pela venda dos alimentos não dá certo, porque além de não saberem “mexer direito com o dinheiro”, diante da falta de condições financeiras para comprar os alimentos delas próprias e das demais famílias que participavam da festa, acabaram comendo sem pagar e/ou distribuindo gratuitamente “para seus filhos e para os filhos dos outros”

Tais motivos levam-me a pensar, a princípio, em duas coisas: primeiro, que ali estão em jogo outras configurações de vizinhança e comunidade, que talvez se aproximem daquelas estudadas por Claudia Fonseca (1994, p.73) num grupo porto-alegrense de baixa renda, onde a “[...] unidade doméstica não chega a constituir uma fortaleza isolada da comunidade [...]”, onde as crianças não são preocupação da mãe, exclusivamente, nem mesmo do casal, mas sim do grupo inteiro, tanto que as mães, na Festa Junina, não distribuíram alimentos só para seus filhos, mas também para os filhos das outras mães que não estavam trabalhando na venda;

segundo, que essas *mulheres-mães* são colocadas numa certa “ordem do coração”, pois diante da falta de dinheiro das crianças para comprar os alimentos, distribuíram-nos sem considerar que a escola precisaria, ao menos, para cobrir suas despesas. Parece-me que ao colocar as *mulheres-mães* numa certa “ordem do coração”, o que há são “lealdades conflitantes”, uma vez que o interesse da escola não é compartilhado por elas. Enquanto a escola esta preocupada em arrecadar dinheiro para cobrir as despesas que teve com a Festa Junina e também as despesas diárias que uma escola requer, as *mulheres-mães*, ocupando a posição de “boa mãe”, estão preocupadas em fazer aquilo que lhes foi ensinado como sendo de sua responsabilidade: garantir a alimentação dos seus filhos e cuidar do corpo infantil.

Além disso, a afirmação da Diretora de que as mulheres “não sabem mexer direito com o dinheiro”, remete-me a discursos culturalmente construídos de que elas têm dificuldades em desenvolver atividades que exijam raciocínio lógico e pensamento abstrato. Valerie Walkerdine (1995), em sua pesquisa sobre meninas e matemática, problematiza esses discursos que produzem e legitimam concepções correntes sobre as dificuldades das mulheres em campos de conhecimento caracterizados pelo predomínio do pensamento abstrato. Para ela, esta limitação atribuída ao sujeito do sexo feminino é algo construído no terreno das significações, uma vez que, quando meninas e meninos alcançam o mesmo desempenho na matemática, esse desempenho é justificado pelos professores de forma distinta. Em relação às meninas bem sucedidas na matemática, o desempenho é associado ao comportamento em sala de aula, à dedicação, ao esforço, ao interesse. Já os meninos alcançam bom desempenho em função de sua “inteligência”, “brilhantismo”, “capacidade de raciocínio lógico”, e nunca em função do comportamento em sala de aula.

Suspeito que estes discursos sobre a capacidade de meninos e meninas e, por extensão, de homens e mulheres, para o pensamento abstrato, ao serem construídos segundo critérios diferentes de validade, posicionam-nos de diferentes formas e estão diretamente implicados naquilo que nos tornamos, ou seja,

[...] o campo supostamente neutro das equações, contas e números constitui uma arena onde a própria capacidade de pensar é questionada e posicionada estrategicamente para fortalecer histórias sobre as identidades. (COSTA, 1998, p.59).

Costa, ao realizar uma pesquisa sobre a participação da revista *Nova Escola* na produção de identidades femininas para o magistério, mostra-nos que a revista traz matérias que, ao descreverem as professoras, empregam discursos que produzem e legitimam o vínculo entre gênero feminino e déficit de raciocínio.

Uma reportagem que tratava de computadores na escola, por exemplo, lança mão, ao desenvolver o tema, de inúmeras analogias entre computadores e utensílios domésticos, numa visível alusão a idéia de que para se tornar compreensível para professoras era preciso simplificar a explicação de funcionamento, de preferência, adicionando muitos elementos do que lhes é próximo, familiar, concreto, etc. Nada de grandes exigências que requeiram o domínio do pensamento abstrato. (COSTA, 1998, p.60).

A reportagem analisada por Costa, ao mesmo tempo em que vincula a mulher à incapacidade de dominar o pensamento abstrato, ao fazer analogias entre computadores e utensílios domésticos, remete-a ao privado, às atividades domésticas que, supostamente, são de seu domínio.

Enunciados como esses, que produzem e reforçam discursos sobre atividades “tipicamente” femininas, podem ser vistos, também, nas fotografias da escola que me serve de local de pesquisa. Muitas delas trazem o registro de oficinas de artesanato e culinária cujo público é exclusivamente feminino, *mulheres-mães* que, ao freqüentarem as oficinas, contam com a companhia de suas filhas para que essas desenvolvam, desde cedo, habilidades domésticas.

Olhando para a seguinte fotografia, é possível ver, na biblioteca da escola, *mulheres-mães* bordando ponto cruz, sentadas em volta de algumas mesas arredondadas, sendo que uma delas está tomando chimarrão. Em cima dessas mesas, podem-se ver os materiais necessários para bordar, xícaras que foram utilizadas para que elas tomassem chá e uma térmica. Em uma das mesas estão duas meninas, alunas da escola, com aproximadamente doze anos, que vieram acompanhar suas mães e aprender a bordar ponto cruz.



**Fotografia 7-** *Oficina de artesanato.* (Anexo B).

De acordo com o Coordenador Pedagógico da escola, a idéia inicial era aproveitar o dia destinado ao Conselho de Classe para ensinar à família “coisas teóricas” sobre o desenvolvimento das crianças, por exemplo, e, também, habilidades domésticas que, com o tempo, poderiam lhe gerar alguma renda.

**Coordenador Pedagógico:** A gente tinha encontros semanais, nas quartas-feiras à tarde, e daí o pessoal vinha. O único problema é que no começo vinha mais gente, depois foi ficando mais vago, oscilavam. O grupo sempre oscilava, um dia um, outro dia outro, mas teve pessoas que vieram sempre. Fazíamos em dias de Conselho de Classe.

**Pesquisadora:** O que era trabalhado nesse projeto?

**Coordenador Pedagógico:** A gente trabalhava o seguinte: A idéia inicial era que junto com alguma coisa teórica sobre o desenvolvimento da criança, sobre doenças, sobre vida em comunidade, sobre a função da escola, a gente tivesse, também, atividades práticas. Aí entrava o bordado, pintura em tecido, cestaria, bordado em ponto cruz, foi bem interessante. Teve um grupo que vinha e se manteve o ano todo. [...]

O pessoal falava muito. Tinha uma assistente social que batia muito na tecla da questão das pessoas começarem a gerar sua renda, só que para nós parecia uma coisa muito... (pensativo) com o grupo que a gente tinha parecia muito complicado para gente iniciar.

Até a idéia talvez fosse ir ampliando isso até chegar a um grupo que conseguisse gerar sua própria renda com artesanato, culinária, com padaria, coisas assim, mas acabou ficando meio difícil de trabalhar, o grupo era pequeno e era complicado mesmo. [...]

**Quadro 8** - Narrativa da Diretora da escola sobre a fotografia 7. (Anexo B).

A narrativa do Coordenador Pedagógico sobre a fotografia 7 faz-me ver, novamente, a escola exercendo um trabalho de pedagogização da família, aqui de modo especial das *mulheres-mães*, que têm sido “[...] instrumentalizadas de forma a adquirirem uma certa *expertise*, sobre a educação e o desenvolvimento das crianças” (KLAUS, 2004, p.155). Meu argumento vai no sentido de que, ao trazer a família para a escola, pedagogizá-la e dotá-la de uma certa *experts*, dividindo com ela as responsabilidades no que diz respeito à educação das crianças, a escola aumente o controle não só sobre as crianças, mas também sobre suas famílias. Instrumentalizam-se estas famílias para que elas cuidem de si próprias, exercendo o governo de si e o governo dos outros.

Junto com isso, vejo que a escola toma o “tempo ocioso” da família e transforma-o em um tempo produtivo, um tempo administrado, um tempo pedagogizado. Aquelas mulheres que não trabalham fora e que vinham até as grades observarem seus filhos, são convidadas a estarem na escola, semanalmente, numa quarta-feira à tarde, para ocupar seu tempo e torná-lo produtivo, já que, como já disse em outro momento, “o tempo ocioso é um tempo perigoso” que precisa ser orientado, canalizado e administrado.

Dessa forma, a *mãe-polícia* de que falava no início deste capítulo, que ficava do lado de fora da escola observando pelas grades, torna-se *mãe-aluna*, que vai até a escola para aprender sobre como educar seus filhos e, também, para desenvolver habilidades domésticas no intuito de que possa, futuramente, gerar sua própria renda, auto-sustentar-se, sem que para isso precise descuidar dos filhos ou afastar-se de sua casa.

Outra atividade também desenvolvida em dias de Conselho de Classe eram as *oficinas de culinária*.



**Fotografia 8-** *A dona de casa e o reaproveitamento dos alimentos.* (Anexo B).

No centro da fotografia 8, a nutricionista e uma funcionária da escola manuseiam os ingredientes para fazer uma vitamina. Sentadas ao redor das mesas do refeitório, encontram-se, com exceção de um adolescente, mulheres e crianças do sexo feminino. Uma das crianças olha para aquele que está fazendo o registro fotográfico, enquanto as demais crianças e mulheres estão voltadas para a direção onde a vitamina está sendo preparada. De acordo com a Diretora, a escola propôs essa oficina para ensinar as *mulheres-mães* a preparar vitaminas para seus filhos e demais membros da família, reaproveitando os alimentos e evitando desperdícios.

Nesta fotografia, é possível perceber que a escola continua pedagogizando a família, usa de uma especialista no assunto, a nutricionista, para dizer como ela deve alimentar-se de modo a manter sua saúde e, ao mesmo tempo, economizar, o que ocupa um lugar importante numa comunidade de periferia, onde o dinheiro é escasso. É a escola ensinando à família, aqui de modo especial às *mulheres-mães* - já que não vejo a presença do masculino nas fotografias analisadas - como esta pode ter uma alimentação saudável reaproveitando os alimentos que, muitas vezes, vão fora.

Portanto, o que vejo, não só nesta fotografia, mas também nas demais analisadas, é o quanto a promoção da saúde e higienização da família está implicada na *pedagogização do*

*corpo feminino*. A escola, quando convida a família para participar de algumas atividades curriculares, como palestras sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil, bem como oficinas de artesanato e culinária, através de múltiplos e discretos mecanismos, ao mesmo tempo que coloca em circulação práticas a respeito da família higiênica e saudável, tem produzido, também, um jeito “singular” de ser mulher.

Falo de uma pedagogização do feminino, que ao ensinar a mulher a cuidar de sua sexualidade, a ser uma “boa mãe” e a desenvolver as tarefas domésticas de forma higiênica e saudável, ensina-a a ser “mulher de um certo modo”, produzindo verdades e saberes sobre as práticas femininas que estão intimamente implicadas em processos de subjetivação, aqui entendidos como processos pelos quais os indivíduos se constituem como sujeitos de um determinado modo; em outras palavras, práticas de significação que posicionam os sujeitos e produzem modos de existência.

Ao analisar a fotografia 8, não posso deixar de falar, também, da ausência masculina nas atividades propostas pela escola. Se as oficinas foram desenvolvidas em dias de Conselho de Classe, em que tanto homens quanto mulheres são convidados a participar, o que estarão os homens fazendo, enquanto as mulheres freqüentam as *oficinas de artesanato e culinária*? Por que não existem registros das atividades desenvolvidas por eles na escola? As meninas acompanham suas mães nas oficinas. E os meninos, o que estarão aprendendo? Onde estariam os homens nas outras atividades desenvolvidas pela escola, como, por exemplo, na Festa Junina, ou na palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis e o cuidado infantil?

Para mostrar as posições ocupadas pelo masculino, quando está em jogo a participação da família na escola, remeto-me novamente à fotografia 4, que traz o registro *da palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis e o cuidado do corpo infantil*. Chamo a atenção para o homem que está no fundo da fotografia, na sacada de sua casa, olhando para a escola, assim como para o homem - professor que não participa diretamente da palestra, mas está observando, tal qual o outro, que se encontra do lado de fora da escola.

No intuito de dar visibilidade à recorrência dos enunciados que mostram a não participação do masculino nas atividades propostas pela escola, ou melhor, do masculino ocupando o lugar daquele que se mantém afastado, apenas observando o que está acontecendo, trago a seguinte fotografia:



**Fotografia 9-** *Festa Junina: o lugar do masculino na escola (Anexo B)*

Ao olhar para a fotografia 9, vejo que o espaço reservado para a realização da festa, o pátio da escola, está decorado com bandeirinhas azuis, brancas e amarelas. Em um dos cantos da fotografia, há uma menina olhando em direção a um grupo de crianças e mães que se encontram do seu lado oposto. Vejo duas mães paradas, próximas às bandeirinhas, olhando para as crianças que estão ao seu redor. Em movimento, estão uma professora e um professor da escola e entre eles cinco meninas com vestidos longos, rodados e com babados, sendo dois dos vestidos rosa, um estampado, um vermelho e um azul. Ao fundo da fotografia, alguns meninos encontram-se no portão da escola, e atrás deste portão vejo a presença de homens. Próximos de uma bicicleta azul, do outro lado da rua, em frente a uma casa, estão dois homens conversando, sendo que um terceiro encontra-se próximo às grades da escola, olhando em sua direção.

Esta fotografia 9 traz o registro da mesma Festa Junina da fotografia 6, onde não havia a presença de homens e as mulheres ajudaram na venda de comes e bebes. Ela permite-nos ver que os homens não estavam participando da festa, mas estavam próximos do portão da escola, do lado de fora, observando a movimentação.

O Coordenador Pedagógico da escola, ao narrar a fotografia 9, deu-me as seguintes informações:

**Coordenador Pedagógico da escola:** Está é aquela mesma Festa Junina de que lhe falei antes (refere-se a fotografia 6).

**Pesquisadora:** Os homens estão do lado de fora?

**Coordenador Pedagógico da escola:** A escola tem essa característica de ser quase que essencialmente feminina, o universo feminino. Quem é que zela pelo filho? Geralmente são as mães, então é a mãe que está presente na escola, a mãe que vai buscar a avaliação, a mãe que vai nas atividades que a escola oferece, reuniões ...[pensativo].

Mas como a escola é pequena e a escola tem uma característica de quase um clube, um espaço social muito marcante, os homens também vêm assistir meio que de forma periférica.

Aqui nessa fotografia, por exemplo, que os índios vieram apresentar, [neste momento ele pega outra fotografia que estava sobre a mesa], então, claro, chama a atenção que é uma atividade diferente que eles vêm prestigiar, mas não se autorizam a entrar, embora a escola convide, eles não se autorizam a participar. E a maior participação dos homens é quando as atividades interessam para eles, na construção da quadra de futebol, por exemplo, nas reuniões para construção, na autorização, nos custos, nos jogos.

Quando o assunto é pedagógico, quando são elementos referentes aos filhos, o que a escola está propondo em relação à formação do sujeito não é tarefa do pai, mas da mãe, que está mais presente.

**Quadro 9** - Narrativa do Coordenador Pedagógico da escola sobre a fotografia 9. (Anexo B).

Antes de dar início à análise da fotografia 9, penso ser importante trazer a fotografia 10, mencionada pelo Coordenador Pedagógico em sua narrativa. Falo da fotografia que traz o registro de uma apresentação dos indígenas às famílias, onde os homens também encontram-se do lado de fora do portão. Após apresentá-las, procedo fazendo a análise de ambas as fotografias de modo a problematizar o lugar ocupado pelo masculino na escola.



**Fotografia 10-** *Apresentação dos caingangues: os homens do lado de fora.* (Anexo B).

Na fotografia 10, índios Caingangues de bermuda azul, pintados, com cocar e flecha, encontram-se em círculo fazendo uma apresentação para as crianças e suas famílias. Olhando em direção à apresentação, vemos crianças e mulheres, sendo que algumas delas estão com crianças de colo. Mais em direção ao portão da escola, que se encontra fechado, está uma mulher com um carrinho de bebê e atrás dela, do lado de fora do portão, dois homens olhando a apresentação por entre as grades.

Estas duas últimas fotografias, 9 e 10, assim como a fotografia 4, mostram-nos os lugares ocupados pelo masculino na escola: “o lado de fora”, daquele que, conforme o Coordenador Pedagógico, “vem assistir meio que de forma periférica.” Ao ver uma certa “naturalização” da ausência do masculino nas atividades direcionadas à participação da família na escola, pergunto: Como estas práticas vêm sendo constituídas? Por que a presença dos homens no portão, observando o que está acontecendo, não incomoda a escola, diferentemente da presença das mulheres, como vimos no início deste capítulo, que levou a escola a desenvolver estratégias para tirá-las dali? Se o portão<sup>14</sup> da escola, que serve para

<sup>14</sup> As grades do portão da escola funcionam como divisórias entre o dentro e o fora, mas permitem o olhar para dentro e o olhar para fora. A grade vazada permite a visibilidade, ou seja, a família, a comunidade, de certa forma fiscaliza, através das grades, o que está acontecendo na escola, ao mesmo tempo em que são fiscalizadas.

filtrar os indesejáveis, está aberto e os homens foram convidados a participar, por que não se *autorizam a entrar?*

Considerando que, conforme o Coordenador Pedagógico, quando os assuntos são pedagógicos, ou dizem respeito ao cuidado com as crianças, é a mãe que participa das atividades escolares, já que cabe a ela *zelar pelos filhos*, começo a suspeitar que a ausência do masculino na escola está implicada em processos de pedagogização que enfatizam este lugar feminino para cuidar da higiene, das tarefas domésticas, das questões da casa, da sexualidade e do corpo infantil, produzindo uma certa feminilização das práticas familiares.

Digo isso porque nas narrativas, quando se faz referência à participação da família na escola, essa é reduzida à participação das mulheres e, além disso, nas atividades registradas através das fotografias, não há a presença de homens, a não ser quando esses se encontram afastados, do lado de fora das grades da escola, observando, pelas arestas, o que está acontecendo.

Outro aspecto que me chamou a atenção na narrativa do Coordenador Pedagógico sobre a fotografia 9, e que quero deixar aqui registrado, mesmo que de forma breve, é de que *a participação dos homens na escola acontece quando as atividades interessam a eles*, quando estão relacionadas àquelas atividades culturalmente construídas como sendo “tipicamente masculinas”. Os homens estavam presentes na construção da quadra de futebol, mas não nas reuniões, festas típicas, palestras ou oficinas oferecidas para a família. Diante disso, acredito que a presença de *bonecos vestidos com camisas de time de futebol*, na fotografia 3, não é mera coincidência, mas faz parte de uma cultura onde nos foi, e continua sendo ensinado, que meninas brincam de boneca e meninos jogam futebol, já que elas precisam aprender desde cedo a cuidar de seus futuros filhos.

Feitas essas considerações, embora saiba que outras coisas poderiam ser ditas sobre as fotografias que compõem o corpus desta pesquisa, vou encerrando as minhas análises, mesmo que provisoriamente, na esperança de ter conseguido mostrar como o conjunto de enunciados que circulam nas fotografias produzidas no espaço escolar produzem determinadas verdades sobre família na escola e, junto com isso, como, ao tramar estes enunciados, vejo a *aliança família-escola*, a *pedagogização da criança e do adulto*, bem como a *pedagogização do tempo da família*, funcionando como estratégias de governo da população. Estratégias que levam a família a cuidar de si e dos outros, de modo a tornar o governo da população algo econômico e eficaz.

## **.5 FAZENDO AMARRAÇÕES**

Sofrer interpelações, experimentar-se e transformar-se num exercício de ensaio causou arrepios. Ao invés de encontrar um caminho seguro para chegar a um objeto previsto, deparei-me com uma abertura para o desconhecido, para o que não poderia antever, nem predizer. Provavelmente, esse tenha sido o maior desafio no exercício da escrita e das leituras que venho fazendo: aprender a produzir num terreno escorregadio, que não possui um corrimão onde possa me apoiar para evitar a queda e nem ao menos placas que indiquem por onde devo seguir.

Diante da imprevisibilidade do próximo passo, por algumas vezes me perdi e aprendi que era preciso perder-me para reencontrar-me diferente. O que no começo me amedrontava - a recusa a demarcar um único caminho para andar - aos poucos foi tornando-se, aos meus olhos, algo produtivo, uma vez que me possibilitava escolher outras possibilidades e, ao fazer isso, ser “escolhida” porque capturada pelo que, para mim, ia adquirindo sentido.

Conviver com esse risco, o de construir o caminho ao sabor do acontecimento, e colocar em circulação um pensar que volte transformado pela experiência, fizeram parte de minha caminhada e daqueles que escolhem trabalhar nessa perspectiva, que não acalenta nossas inquietações, mas ao colocá-las em tensionamento, as amplia e as intensifica ainda mais.

Entendo que a minha investigação se caracterize por um modo de agir próprio, que vai sendo edificado no caminhar, marcado pela provisoriedade e pela impossibilidade de prever um lugar de chegada. Essa “viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo” (LARROSA, 2002b, p.46), caracteriza-se por uma maneira de agir que lida com a incerteza, o que, ao contrário do que alguns pensam, exige rigor e cuidado metodológico. A todo momento, por não ter previamente um caminho delineado, senti-me convidada a explicar cada movimento, dizer de que lugar estava falando, como estava entendendo os conceitos com os quais trabalho e porque fiz essas escolhas e não outras. Inventar o caminho no ato de andar é algo que não permite a tranquilidade de saber onde se pisa, o que requer cuidado, atenção, paciência.

Ao analisar enunciados que produzem significados sobre família na escola, não estou capturando a “verdade”, mas trabalhando com o próprio discurso, com os significados que são

aí produzidos no momento em que ensinam modos de existir. Olhar para a materialidade dos discursos, para os significados que estavam sendo produzidos, conduziu-me a perceber que os discursos estão implicados em relações de poder, uma vez que nos ensinam a olhar para as coisas de um jeito muito particular, a partir de regimes de verdades que moldam nossas maneiras de constituir o mundo e de compreendê-lo. Digo isso, por ter-me orientado, como já falei em outros momentos, pela compreensão de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Ao agrupar e reagrupar inúmeras vezes as fotografias que compõem esta pesquisa, como exercício de olhar para sua materialidade, bem como descrever e problematizar enunciados e discursos que inventam verdades sobre família na escola, tomei os conceitos de *discurso*, *família* e *governo* como ferramentas de análise, pois os via operando nos materiais e ajudando-me a instituir sentidos para os acontecimentos ali registrados. Ressalto que, aqui, não estou compreendendo acontecimento como uma sucessão de fatos no tempo ou de causas e conseqüências, mas “[...] como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 1995, p.20), de acordo com determinadas condições de possibilidade para que seu aparecimento se efetive.

Ao mexer nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, observei a recorrência de enunciados que me inquietam e me fazem perceber que o enunciado não existe sozinho, está correlacionado com outros enunciados da mesma ordem discursiva, ou seja, ele entra “[...] num jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas de agrupamentos.” (FOUCAULT, 2005a, p.90). O desafio era, portanto, perceber os cruzamentos, as descontinuidades, as regularidades em torno de sentidos sobre família na escola. Tratava-se de compreender os enunciados em suas especificidades, de olhá-los como acontecimentos que nem a língua nem os sentidos podem esgotar.

É neste sentido que, ao olhar para enunciados que circulavam nas fotografias, comecei a perceber que a família, quando participava das atividades escolares, era enredada em algumas estratégias de governo, como a aliança família-escola, a pedagogização da criança e do adulto e a otimização do tempo da família, um tempo também pedagogizado.

A escola, ao propor uma aliança com a família, traz essa para perto de si, e passa a atuar sobre suas ações, sobre seus possíveis desvios e a produzir determinados modos de ser que permitirão a continuidade do trabalho desenvolvido, pela escola, com as crianças, no

período em que essas se encontrarem “longe de seus olhos”. Para que a escola consiga fazer proliferar suas práticas, ela pedagogiza não só a criança, mas também o adulto, e aqui, de modo especial, as mulheres, já que são elas que aparecem participando das palestras, oficinas, festas e passeios registrados pela escola. A família, de certo modo reduzida à presença feminina, é ensinada a cuidar de si própria, a cuidar dos filhos, de sua saúde, de seu corpo, de seu sexo, da alimentação e das atividades domésticas. O tempo ocioso da família, que antes vinha até as grades da escola observar o que estava acontecendo, ou que ficava até tarde nos bares, nos jogos, é visto como um tempo que pode se tornar produtivo e eficaz para a escola, ou seja, as famílias podem ajudar a cuidar das crianças nos passeios organizados pela escola, podem servir de “força de trabalho” nas festas escolares e, dentre outras coisas, podem aprender a fazer artesanato para gerar sua própria renda. As famílias que antes tinham o “tempo livre” ou ocupavam-se com atividades consideradas impróprias pela escola, têm seu tempo capturado, otimizado e pedagogizado pela mesma.

Enfim, o que defendo nesta dissertação é que estas estratégias de governo, que atuam sobre a família na escola, fundem-se de modo a atender um projeto social que exige sujeitos capazes de cuidarem de si próprios e dos outros, ou seja, sujeitos auto-governáveis, o que torna o governo da população algo eficaz e econômico.

Posto isso, retomo o que já disse de outros modos: não me enredo por caminhos que buscam soluções salvacionistas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar; nem ao menos tenho a pretensão de dar conta de tudo o que esteja relacionado à família na escola. O que faço é mostrar de que forma estou lendo os enunciados sobre família na escola, estabelecendo relações entre eles e tecendo significações diversas que os materiais de pesquisa me provocam.

Portanto, mesmo correndo o risco de tornar-me repetitiva, saliento que as análises aqui feitas, assim como os significados produzidos, não se configuram como algo fechado, mas respingados a todo o momento por outras leituras, saberes e relações, que borram completamente qualquer pretensão de fazer um desenho sem rasuras. Deste modo, minhas análises estão dispostas como um desenho aberto, que a cada novo olhar pode e deve ser rasurado, posto que o estudo de uma prática discursiva é “[...] um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas” (VEIGA-NETO, 2004, p.115).

Assim, para mim, não há como colocar um ponto final nos significados produzidos sobre as fotografias que venho analisando, uma vez que eles são escorregadios, instáveis e fogem do controle, podendo ser modificados e transformados na própria prática de atribuir sentidos ao que está ali materializado. A escrita que fiz configura-se como um ensaio, que só acontece quando o futuro aparece como algo incerto, desconhecido, e o presente como

[...] uma morada contingente e provisória na qual sempre nos sentimos estranhos; como um tempo que escorre constantemente das nossas mãos, resistindo a qualquer uma das nossas tentativas de fixá-lo, de solidificá-lo, de traçar a sua forma e o seu perfil. (LARROSA, 2004, p.33).

Diante da fluidez dos acontecimentos e da provisoriedade do conhecimento, ao ensaiar a escrita desta dissertação, considero-a como um espaço inacabado em que o ato de investigar está sempre sendo experimentado. Reconheço que há ainda muito que fazer e que outros olhares poderão dar continuidade a esta pesquisa, rabiscando nestas páginas, borrando-as, fazendo outros traçados, estabelecendo outras relações até então impensadas por mim.

## REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. *O que vamos fazer agora?* Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem . Monografia de conclusão de curso de especialização- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

ALBUQUERQUE, DURVAL Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: POTOARRERO, V. BRANCO, G. C. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000. p.117-137.

ALVES, Nilda. e SGARBI, Paulo (orgs.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: GUANABARA, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, M.V. (org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: 26ª *Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED, Paços de Caldas, GT7 – Educação Infantil, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc>>. Acesso em: 13 de setembro de 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Educadora e mães de alunos: um (des) encontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos chagas, 1994 p. 133-158.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CHEVITARESE, L. PEDRO, R. Risco, poder e tecnologia: as virtualidades de uma subjetividade pós-humana. In: *Anais do Seminário Internacional de Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. Recife: CD-ROM, 2005, 27p.

COMENIUS. Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p.105-131, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma familiar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M.V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *O currículo nos liminares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FABRIS, Annateresa (org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. 2. ed. São Paulo: Editora da universidade, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1989

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: *Educação & Realidade*. V.20 n.2: 18-37. Porto Alegre: jan/jun. 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M.V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Cláudia. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: DUARTE, Luiz Fernando. (org.). *Família em processos contemporâneos: Inovações Culturais na sociedade Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p.69-90.

FONSECA, Cláudia. Família e criança: leis e mediadores na sociedade de classe. In: DORA, Denise Dourado (org.). *Feminino Masculino: igualdade e diferença na justiça*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p.131-143.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 13ª.ed Petrópolis: Vozes, 1996b.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. (1983) In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Trad. Monteiro, Elisa; BARBOSA, Inês D. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.192 – 217, 2004a. (Ditos e Escritos V).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20º. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 30º.ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005c.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GANDRA, José; KOHAN, Walter. (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação de Mestrado em Educação- Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol.II: século XIX. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, v. 2, p. 68-77.

LACERDA, Aline Lopes de. *Os sentidos da imagem: fotografias em arquivos pessoais*. Acervo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v.6, n. 2, jan./dez., 1993.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, p.328-335, 2000.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p.133-161, 2002a.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Educação & Realidade*. V.29. n.1: 27-43. Porto Alegre, jan/Jun. 2004.

LEITE, Márcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, N. e SGARBI, Paulo (orgs.) *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A. p.99-114, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: EDUSP, 2000.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Tese de Doutorado em Educação- Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre:UFRGS, 2002.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20°. ed. Rio de Janeiro: Grall, 2004.

MARCELLO, Fabiana. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Vol. 29, n. 1, p.199 – 213, jan/jun, 2004.

MENEZES, Ebeneber Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Dia Nacional da Família na Escola” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix..Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=417>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2007.

MEYER, Dagmar E. E.. "As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado?" *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2000.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação; 1993. Tese em Educação- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1993.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. 3ª ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAGO, Margareth. O anarquismo e a história. In: POCOCARRERO, V. BRANCO, G. C. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000. p.88-116.

RAGO, Margareth. Libertar a história. IN: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 255-272.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.30-45.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.E. SOARES, R.F.R. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.95-105.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, NETO, Alfredo. Olhares. *A ordem das Disciplinas*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VEIGA NETO. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, p.328-335, 2000.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Governo ou Governamento”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.79-85, jul./dez., 2005.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, v.20, n. 2, jul/dez, 1995.

## **ANEXO A**

**Narrativa sobre o Projeto *É conversando que a agente se entende***

**Narrativa da Diretora e do Coordenador Pedagógico da escola sobre o Projeto *É conversando que a gente se entende***

**Narrador(a):** Diretora da escola e Coordenador Pedagógico

**Local:** Escola Municipal de Esteio

**Data:** 2001 a 2005

**Narrativa:**

**Coordenador Pedagógico:** Esse trabalho a gente iniciou em 2001 como uma espécie de escola para pais. A gente pensou um pouquinho de estar trabalhando alguns temas com eles. Então, via orientação e via biblioteca, que na época era a prof<sup>a</sup> (nome) que ficava na biblioteca, nossa professora da hora do conto, a gente começou a desenvolver esse projetinho.

Era um projeto bem legal, era aberto às mães, pais, a quem quisesse participar. A gente escolheu um nome que era *É conversando que a gente se entende*.

**Diretora da Escola:** Quando eu vim para cá, as relações eram muito difíceis. Por exemplo, as mães vinham para a grade cuidar dos seus filhos na hora do recreio e isso me chamou muito a atenção. Cada uma vinha ali na grade para cuidar de seus filhos e aí elas gritavam com os outros.

Então, eu fui observando um tempo. O que poderia fazer para estar organizando isso? Era muito estranho. Os pais ficavam cuidando na hora do recreio de seus filhos porque era tamanha a violência no recreio.

Fui instituindo o som no recreio, brinquedos, cordas, escala com professores e comecei a convidar algumas mães para entrar, para acompanhar o recreio. A partir dali, as conversas com elas, a gente chamava e fazia entrar. Só que elas entravam gritando na escola e queriam ir direto para a sala de aula. Não, mãe não vai para a sala de aula, mãe passa primeiro para conversar com a gente.

Enfim, a gente foi abrindo alguns espaços e convidando. A rodinha foi uma das coisas para mostrar a que você veio e que veio com seriedade.

Mas isso não aconteceu de uma maneira tranqüila, a gente teve que trabalhar bastante para as famílias adquirirem confiança.

Então, aos poucos, depois de 1 ano mais ou menos, elas começaram a se afastar dos muros da escola. Hoje, ninguém mais vem cuidar de seu filho, o que elas vêm é trazer um lanche, alcançar ali e vão embora. Ninguém mais fica plantado ali, cuidando a hora do recreio.

O que mais aproximou elas foi que eu não estabeleci essa distância, eu sempre usei do argumento de que eram nossos filhos, que o que a escola quer é o que a família quer. O que é esse bem estar? De alguma maneira nós tínhamos que trabalhar juntas. Se isso não acontecesse, o filho ia ficar muito em dúvida, porque a escola é uma referência forte e a família é uma referência forte e de repente a gente teria que afinar isso.

O respeito que a comunidade vai adquirindo quando vêem que você trata eles com carinho, com educação, que você está preocupada. Então, o que eu penso é que, no momento que tu precisa fazer uma intervenção séria, eles estão do teu lado. Então nós temos essa tranqüilidade, cada vez que a gente vai fazer uma intervenção séria com uma criança, a gente têm a família como parceira, como amiga. Então acho que sempre um dos maiores objetivos, sempre que a gente teve que estar trazendo os pais para a escola, de estar tendo um dia diferente, é para essa aproximação.

Nós temos a maior tranqüilidade, que nem como eu estava te falando antes do menino que teve um surto, que queria bater em todo mundo e a gente conseguiu segurar ele com tranqüilidade, porque se a mãe vier a gente vai conseguir falar. Outro menino também essa semana, que caiu da cadeira de rodas, do nosso menino que a gente ta (pensativa). Então,

assim, se a gente não tivesse essa aproximação, seria muito complicado tratar disso com esse pessoal daqui, porque eles têm uma característica agressiva.

Então, essa questão de trazer eles, de estar se aproximando, acho que foi, mais do que qualquer outra coisa, é para estar tendo eles, vínculos.

**ANEXO B**  
**Descrições e narrativas das fotografias**

**Fotografia 1-** Mães e professoras aliadas no cuidado do corpo infantil

**Fotografia 2-** Maternal: trazer o quanto antes a criança para a escola.

**Fotografia 3-** O corpo infantil e a sexualidade

**Fotografia 4-** Ensinando sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil para mulheres-  
mães

**Fotografia 5-** Homenagens ao Dia das mães

**Fotografia 6-** As mães na Festa Junina

**Fotografia 7-** Oficina de artesanato

**Fotografia 8-** A dona de casa e o reaproveitamento dos alimentos

**Fotografia 9-** Festa Junina: o lugar do masculino na escola

**Fotografia 10-** Apresentação dos caingangues: os homens do lado de fora

<b>Fotografia 1-</b>
Mães e professoras aliadas no cuidado do corpo infantil

**Atividade:** Passeio

**Local:** Sítio em Gravataí

**Data:** 2003



**Descrição da Fotografia:**

Vejo algumas crianças brincando na piscina sob o olhar cuidadoso de adultos: professoras, domésticas da escola e mães. Dentro da piscina, no centro, em meio ao emaranhado de crianças, há uma mãe e uma professora carregando duas meninas. Na borda está a doméstica da escola, com uma toalha posta no pescoço, colocando, cuidadosamente, uma criança na água, enquanto é observada por uma mãe, que está de blusa vermelha e bermuda preta. Ao fundo está outra mãe, com as mãos na cintura, observando as crianças na água e uma doméstica, de blusa rosa, servindo água para elas beberem. Mais distante da piscina uma professora, de blusa vermelha e segurando uma toalha, observa o que está acontecendo.

**Narrativa sobre a fotografia 1:**

**Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Essa aqui? [aponta para a fotografia 1]. Essa aqui foi num sítio em 2003, final de novembro ou início de dezembro de 2003 e aí a gente organizou um primeiro passeio com toda a escola. A gente ficou com muito medo porque nunca tinha saído para passar um dia todo e não sabíamos como as crianças iriam se comportar.

Aí a gente fez toda uma organização e levamos funcionários e as mães e foi um dia muito legal, muito importante.

Essa aqui é uma mãe, a Ana. Teve mais, teve várias mães que foram. De cada turma foram duas.

**Pesquisadora:** E pais?

**Diretora da escola:** Pai nesse dia não tinha, só mãe.

**Pesquisadora:** Tu falaste do medo em sair daqui. No que consiste esse medo?

**Diretora da escola:** É porque o pessoal não tinha o costume de fazer saídas, muito poucas, então quando eu cheguei aqui em 2000, quando a gente falava em ir para a casa de cultura, por exemplo, já era uma coisa inviável, participar de um passeio cívico, por exemplo. As crianças não saiam da Vila e o professor, claro né, por comodismo achava bom.

E aí a gente começou a se aventurar. Não, nós vamos sair. Fomos para o shopping, fomos para esses dois lugares para passar o dia todo, fomos muitas vezes à casa de cultura, saímos bastante.

Mas foi difícil convencer o grupo de que era possível. Nunca aconteceu nada nesses passeios, nada, nada, nada.

**Pesquisadora:** E a família, quando vocês pensaram em fazer esses passeios?

**Diretora da escola:** Alguns, inclusive, não deixaram ir, mas poucos. A gente foi na casa de alguns e conseguiu convencer, outros não, porque as mães tinham medo de que os filhos não seriam bem cuidados. Mas todas as vezes que a gente faz saídas, a gente procura tomar alguns cuidados, com autorização, convidando os pais. Sempre convido alguns de cada turma.

Dependendo do número de vagas que têm no ônibus, a gente convida. Elas mesmas já sabem: “Bom, já fomos nesse e então não vamos naquele outro.”

<b>Fotografia 2</b>
Maternal: trazer o quanto antes a criança para a escola

**Atividade:** Festa Junina

**Local:** Área coberta da escola

**Data:** 2001



**Descrição da fotografia:**

Na área coberta, crianças do maternal e séries iniciais preparam-se para “tirar um retrato”. No centro da fotografia, a professora do maternal encontra-se agachada, abraçada em dois meninos e rodeada pelos demais alunos. Algumas crianças estão vestidas de caipira, os meninos com chapéu de palha e bigode feito à carvão, as meninas com a maçã do rosto rosada, com bolinhas feitas a lápis preto e com os cabelos amarrados com fitas. Ao fundo da fotografia, vemos as crianças de primeira a quarta série, as mães dos alunos do maternal que vieram acompanhar seus filhos e atrás das grades uma menina observando o que está acontecendo.

**Narrativa sobre a fotografia 2:**

**Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Essa é uma turminha do maternal. A gente teve uma experiência aqui na escola, porque a gente quer trazer o quanto antes a criança para a escola. Então a gente abriu uma turminha de 4 anos e eles passavam 9 horas conosco. Foi bem legal porque hoje eles estão na segunda série. Agora eu estou recordando, aqui é o José, o Antônio, o Fábio: crianças que hoje estão lendo e escrevendo, que a gente viu chegar com bico e mamadeira na escola.

**Pesquisadora:** Por que essa preocupação de trazer o quanto antes as crianças para a escola?

**Diretora da escola:** Porque a gente nota que as crianças andam muito na rua, elas andam muito soltas. Os pais não têm ainda a cultura de ler, de estar aprendendo coisas interessantes em casa. Os pais realmente são negligentes nesse sentido. Não são como as outras famílias que lêem histórias para seus filhos dormir.

As mães têm uma vida bastante desregrada, a maioria delas. Elas vão para o jogo do bingo, elas vão para boate, elas saem para beber nos bares e aí as crianças ficam até 1 ou 2 horas da manhã na rua. E aí o que a gente pensou? A gente teve a idéia de transformar a escola em Educação Infantil. O município deu todo o apoio, a Secretaria de Educação, mas o pessoal (da comunidade) não abriu mão da escola. Eles achavam importante a Escola Infantil, mas achavam importante a escola.

E o que eles dizem também é que se o governo tentar incentivar, aí é que elas vão ter mais filhos ainda, porque não precisam cuidar.

Mas a gente não estava preocupado com o que vinha. A gente estava preocupado com o que está aí, porque quando as crianças chegam na escola, a gente tem muito trabalho até começar a dar um pouco de regras e limites. Então, a gente teve esse sonho de pôr essa escola infantil.

<b>Fotografia 3</b>
O corpo infantil e a sexualidade

**Atividade:** Feira de Ciência

**Local:** Escola Municipal de Esteio

**Data:** 2004



**Descrição da fotografia:**

Em cima da mesa, pode-se ver bonecas e bonecos de pano ou borracha, um menino vestido com a camiseta do Grêmio e outro com a do Inter, uma boneca e um boneco sem roupa, alguns de pele negra e outros de pele branca. Dois bonecos estão dentro de uma banheira amarela. Ao lado da banheira, fixada na mesa, uma folha de ofício com a frase *Aprendendo a conviver com as diferenças* e dois livros infantis. Ao redor da mesa estão um menino, uma menina, uma professora e uma mãe. A professora toca em uma das bonecas e conversa com a menina, que se encontra com a mão na boca. A mãe está sentada do lado do menino, que olha para as bonecas sem tocá-las. Na parede ao fundo, há um cartaz com bordas enfeitadas com bonecos de papel.

**Narrativa sobre a fotografia 3:**

**Narrador(a):** Diretora da escola e Coordenador Pedagógico

**Diretora da escola:** Essa foto é um pouco do trabalho da pré-escola numa Feira de Ciências aqui dentro da escola.

Foi num sábado de manhã e a comunidade também foi convidada a vir. Foi um ano que a gente trabalhou as questões da sexualidade, no ano passado, 2004, porque as crianças abaixavam muito as calças umas das outras, tinham muitas curiosidades.

Então, a gente começou a fazer um trabalho com os professores. E, também, tem a formação de cada um, conforme cada um foi educado. Chocavam essas questões do que eles falavam, o que eles entendiam.

A gente começou a fazer um trabalho com os professores e os professores levaram isso para a sala de aula.

O pré- escolar trabalhou com bonecas, tanto é que depois, começou a aparecer no pátio meninos, meninas sem roupa e aquilo estava mais normal. Chamou-nos a atenção o quanto acomodou a gente trabalhar com essa questão.

**Pesquisadora:** E como a família recebeu esse trabalho sobre a sexualidade?

**Diretora da escola:** Pois é. Foi bem estranho, porque às vezes nós, educadores, temos uma idéia de como vai ser a reação da família e na verdade nós é que estamos com esse problema e não são as famílias e não são as crianças.

Aí, começaram assim (não sei se não foi da equipe que surgiu): vamos mandar um bilhete para casa pra ver se os pais autorizam. Daí eu disse: mas espera aí, quando a gente vai falar sobre qualquer coisa, sobre alimentação, a gente vai mandar algum bilhete? Então a gente está dizendo que é diferente e que é complicado tratar esse assunto. Se a gente consegue trabalhar isso com naturalidade não precisa pedir autorização.

Nunca tivemos problema. Nunca, né ( Pergunta feita ao Coordenador Pedagógico)? Nenhuma intervenção, nenhuma aula, nada, nunca a gente teve questionamentos.

Nesse dia da feira, a família veio ver o trabalho.

**Pesquisadora:** Vocês trabalharam alguma questão sobre sexualidade com a família também?

**Diretora da escola:** Não foi o ano que tinha família na escola? O grupo de pais? Esse eu não lembro, eu acho que (pensativa), apesar que a gente já abriu quanto a esse tema, algumas coisas a enfermeira do posto veio conversar com a família.

Teve sim. Teve alguma abordagem com a família também. Tivemos.

**Coordenador Pedagógico:** E alguns pedidos também.

**Pesquisadora:** O que seriam esses pedidos?

**Coordenador Pedagógico:** As famílias queriam que a gente abordasse esse tema porque eles não sabem trabalhar esses conceitos. Eu não esqueço de uma mãe que disse: eu estou tão feliz que vocês vão falar isso com meu filho, porque eu não sei como falar.

Aí a escola, inclusive, se propôs a fazer um trabalho também com as famílias. Acabamos não fazendo nenhum trabalho sistematizado, mas eles sabiam desse acompanhamento, desse trabalho.

E foi interessante, não houve nenhum tipo de manifestação contrária de nenhum pai.

<b>Fotografia 4</b>
---------------------

Ensinando sobre sexualidade e o cuidado do corpo infantil para mulheres- mães.
--

**Atividade:** Palestra para as *mulhres-mães*

**Local:** Área coberta da escola

**Data:** 2004



**Descrição da fotografia:**

Na quadra da escola o cenário é composto por uma mesa posicionada à frente das *mulheres-mães* que vieram assistir a palestra. Do lado de fora dos muros da escola, numa moradia de dois pisos, um homem observa a movimentação que ali está ocorrendo. Em destaque na fotografia, a enfermeira Joana fazendo uso da palavra e, ao lado dela, a enfermeira Beatriz segurando um cartaz com ilustrações do aparelho reprodutor feminino e da camisinha feminina. Joana, que no momento está palestrando, gesticula, parecendo estar fazendo alguma demonstração para as *mulheres-mães*, enquanto Ana, também enfermeira, segura o microfone. Um pouco mais afastada está uma professora, com uma boneca sem roupa, bem como um professor e uma criança olhando para ela, o que indica que as crianças estão acompanhando suas mães.

**Narrativa sobre a fotografia 4:**

**Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Trabalhamos, nessa palestra, sobre doenças sexualmente transmissíveis, alguns métodos contraceptivos, enfim, esse tipo de assunto, porque a gente tem um grande número de pessoas com problema de AIDS. Então, é uma preocupação. Também tem a falta de controle da natalidade. É assustador o que a gente vê de mães, meninas grávidas. Então, sempre foi uma preocupação da escola. Inclusive alunas que saíram da escola na 4ª série, dali um pouquinho quando a gente sabia estavam grávidas. É sinal de

que a escola ainda precisa trabalhar, pois se as crianças saem daqui com 12 ou 13 anos e engravidam, é porque a escola precisa ter algum tipo de trabalho.

**Pesquisadora:** E essa boneca?

**Diretora da escola:** Foi usada para ensinar as mães como manter limpo o corpo das crianças e amamentar os filhos. Eles, muitas vezes, andam sujos e mal alimentados.

<b>Fotografia 5</b>
Homenagens ao Dia das mães

**Atividade:** Homenagem ao Dia das mães

**Local:** Área coberta da escola

**Data:** 2001



**Descrição da fotografia:**

Na área coberta da escola, as mães, que estão de frente para o local reservado à apresentação das crianças e de costas para aquele que está produzindo a fotografia, encontram-se de cabeças baixas ou dispersas. É possível perceber que algumas crianças menores estão sentadas ao lado de suas mães e outras em seus colos. No local reservado para as apresentações, algumas crianças parecem estar conversando. Ao lado, está o som que será usado como recurso para as apresentações. Na parede, a palavra mãe rodeada por balões vermelhos em forma de coração.

**Narrativa sobre a fotografia 5:**

**Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Isso foi uma atividade que a gente fazia do Dia das mães quando a gente ainda não fazia o dia da família na escola. Os professores gostavam de fazer.

Então, a gente fez, foi em maio, não lembro se foi de 2000 ou 2001, foi logo no início que então houve uma apresentação para as mães antes de instituir o dia da família na escola.

Desde o ano de 2001 a gente começou a quebrar essa questão (refere-se ao Dia das mães). Os professores ainda vêm muito com: Vamos fazer um cartão para a mãe. Aí elas falam: mas (cita seu próprio nome) quem tem não merece? Sim, mas acho que também se tem um que não tem a gente tem que achar um jeito de envolver ele.

Então essa sempre foi uma preocupação. Claro, que se tem mãe, pai, muito melhor, mas se não tem que não se sinta excluído. A questão sempre foi incluir, sempre foi fazer atividades tanto festivas (pensativa). E mesmo assim a gente sente, ainda, quando sai, que a gente não conseguiu incluir o fulano, o beltrano. Então, a gente tem, também, que cuidar muito disso.

<b>Fotografia 6</b>
As mães na Festa Junina

**Atividade:** Festa Junina**Local:** Pátio da escola**Data:** 2001**Descrição da fotografia:**

Olhando para a fotografia, vejo, num primeiro plano, algumas barras de ferro que correspondem aos mastros das bandeiras. Logo atrás, no pátio da escola, um aglomeramento de mulheres e crianças. Não vejo a presença de homens. Algumas crianças e mulheres caminham pelo pátio, segurando copos plásticos nas mãos, outras encontram-se paradas e/ou escoradas na parede. Há crianças em idade escolar e outras parecem ser menores de 4 anos. No corredor, bandeirinhas azuis e cordões de papel decoram o espaço.

**Narrativa sobre a fotografia 6:****Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Esta também foi uma Festa Junina, em 2001, e aí foi aberta à comunidade e a gente tinha venda, a gente fez para toda a comunidade vendendo os comes. Mas a gente aprendeu que realmente é muito complicado quando não consegue fazer.

**Pesquisadora:** Por que é complicado?

**Diretora da escola:** Porque tem muitas crianças, muitas famílias que não tem condições, então a comida foi sempre uma coisa que me incomoda, a comida antes de tudo. A gente passou por um período de obras aqui na escola e eu lembro que a maior preocupação foi a questão da comida.

**Pesquisadora:** E a família, como participou dessa festa?

**Diretora da escola:** Ah, as mães colaboraram nas bancas, mas é claro, elas vendiam, mas ao mesmo tempo elas se passavam, não sabiam mexer direito com o dinheiro. Então a gente chegou no final, tinha terminado as coisas e não tinha dinheiro em caixa nem para pagar

as dívidas. Então, é complicado, né? Elas deram mesmo, deram para os filhos, para os filhos dos outros e comeram.

<b>Fotografia 7</b>
Oficina de artesanato

**Atividade:** Oficina de artesanato

**Local:** Biblioteca da escola

**Data:** 2003



**Descrição da fotografia:**

Na biblioteca da escola, *mulheres-mães* bordam ponto cruz ao redor de algumas mesas arredondadas. Em cima dessas mesas estão os materiais necessários para bordar e xícaras que foram utilizadas para que elas tomassem chá. Observo, também, que além do chá elas tomam chimarrão. Em uma das mesas estão duas meninas, alunas da escola, com aproximadamente doze anos, que vieram acompanhar suas mães e aprender a bordar ponto cruz.

**Narrativa sobre a fotografia 7:**

**Narrador(a):** Coordenador Pedagógico

**Coordenador Pedagógico:** A gente tinha encontros semanais, nas quartas-feiras à tarde, e daí o pessoal vinha. O único problema é que no começo vinha mais gente, depois foi ficando mais vago, oscilavam. O grupo sempre oscilava, um dia um, outro dia outro, mas teve pessoas que vieram sempre. Fazíamos em dias de Conselho de Classe.

**Pesquisadora:** O que era trabalhado nesse projeto?

**Coordenador Pedagógico:** A gente trabalhava o seguinte: A idéia inicial era que junto com alguma coisa teórica sobre o desenvolvimento da criança, sobre doenças, sobre vida em comunidade, sobre a função da escola, a gente tivesse, também, atividades práticas. Aí entrava o bordado, pintura em tecido, cestaria, bordado em ponto cruz, foi bem interessante.

Teve um grupo que vinha e se manteve o ano todo.

**Pesquisadora:** Por que vocês resolveram trabalhar com essas coisas e não outras?

**Coordenador Pedagógico:** Porque a gente acreditava que tinha que ser coisas *lights* não poderia ser um encontro assim... [pensativo].

O pessoal falava muito. Tinha uma assistente social que batia muito na tecla da questão das pessoas começarem a gerar sua renda, só que para nós parecia uma coisa muito... [pensativo] com o grupo que a gente tinha parecia muito complicado para iniciar.

Até a idéia, talvez, fosse ir ampliando isso até chegar a um grupo que conseguisse gerar sua própria renda, com artesanato, culinária, com padaria, coisas assim, mas acabou ficando meio difícil de trabalhar, o grupo era pequeno e era complicado mesmo.

O pessoal gosta muito de receber alguma coisa, é aquela coisa do paternalismo. “Eu vou, mas eu tenho que ter algo em troca, se eu não tiver algo em troca para mim fica desinteressante.”

Aí, um dia “eu tenho não sei o que”, outro dia “eu vou não sei aonde” e já não vou. Então, não cria aquele compromisso.

**Fotografia 8**

A dona de casa e o reaproveitamento dos alimentos

**Atividade:** Oficina de culinária**Local:** Refeitório da escola**Data:** 2003**Descrição da fotografia :**

No centro da fotografia, a nutricionista e a doméstica da escola manuseiam os ingredientes para fazer uma vitamina. Sentadas ao redor das mesas do refeitório, encontram-se, com exceção de um adolescente, mulheres e crianças do sexo feminino. Uma das crianças olha para aquele que está fazendo o registro fotográfico, enquanto as demais crianças e mulheres estão voltadas para a direção onde a vitamina está sendo preparada.

**Narrativa sobre a fotografia 8:****Narrador(a):** Diretora da escola

**Diretora da escola:** Foi uma oficina de culinária, reaproveitamento de alimentos. Então, tinha uma nutricionista e o pessoal aprendeu a fazer algumas receitas simples e que tivessem as vitaminas necessárias.

**Pesquisadora:** Para quem foi feita essa oficina?

**Diretora da escola:** Foi feita para a comunidade, tinha mães. O que a escola queria era ensinar as mães a preparar vitaminas para as crianças e a família evitando desperdícios de alimentos.

**Fotografia 9**

Festa Junina: o lugar do masculino na escola

**Atividade:** Festa Junina**Local:** Pátio da escola**Data:** 2001**Descrição da fotografia:**

O pátio da escola, espaço reservado para a realização da festa, está decorado com bandeirinhas azuis, brancas e amarelas. Em um dos cantos da fotografia, há uma menina olhando em direção a um grupo de crianças e mães que se encontram do seu lado oposto. Vejo duas mães paradas próximas às bandeirinhas, olhando para as crianças que estão ao seu redor. Em movimento, está uma professora e um professor da escola, e entre eles cinco meninas com vestidos longos, rodados e com babados, sendo dois dos vestidos rosa, um estampado, um vermelho e um azul. Ao fundo da fotografia, alguns meninos encontram-se no portão da escola e atrás deste portão vejo a presença de homens. Próximos de uma bicicleta azul, do outro lado da rua, em frente a uma casa, estão dois homens conversando, sendo que um terceiro encontra-se próximo às grades da escola, olhando em sua direção.

**Narrativa da fotografia 9:****Narrador (a):** Diretora da escola

**Coordenador Pedagógico da escola:** Está é aquela mesma Festa Junina de que lhe falei antes (refere-se à fotografia 6).

**Pesquisadora:** Os homens estão do lado de fora?

**Coordenador Pedagógico da escola:** A escola tem essa característica de ser quase que essencialmente feminina, o universo feminino. Quem é que zela pelo filho? Geralmente são as mães, então é a mãe que está presente na escola, a mãe que vai buscar a avaliação, a mãe que vai nas atividades que a escola oferece, reuniões... [pensativo].

Mas como a escola é pequena e a escola tem uma característica de quase um clube, um espaço social muito marcante, os homens também vêm assistir, meio que de forma periférica. Aqui nessa fotografia, por exemplo, que os índios vieram apresentar, [neste momento ele pega outra fotografia que estava sobre a mesa], então, claro, chama a atenção que é uma atividade diferente que eles vêm prestigiar, mas não se autorizam a entrar, embora a escola convide, eles não se autorizam a participar. E a maior participação dos homens é quando as atividades interessam para eles, na construção da quadra de futebol, por exemplo, nas reuniões para construção, na autorização, nos custos, nos jogos.

Quando o assunto é pedagógico, quando são elementos referentes aos filhos, o que a escola está propondo em relação à formação do sujeito, não é tarefa do pai, mas da mãe, que está mais presente.

**Fotografia 10**

Apresentação dos caingangues: os homens do lado de fora. (Anexo B).

**Atividade:** Apresentação dos Caingangues

**Local:** Área coberta da escola

**Data:** 2001

**Descrição da fotografia:**

Na fotografia, índios Caingangues de bermuda azul, pintados, com cocar e flecha, encontram-se em círculo fazendo alguma apresentação para as crianças e suas famílias. Olhando em direção à apresentação estão crianças e mulheres, sendo que algumas delas estão com crianças de colo. Mais em direção ao portão da escola, que se encontra fechado, está uma mulher com um carrinho de bebê e atrás dela, do lado de fora do portão, dois homens olhando a apresentação por entre as grades.

**Narrativa da fotografia 10:**

**Narrador (a):** Diretora da escola

**Diretora da escola** Nesta época, não tinha quadra, então era ali do lado. Era um dia em homenagem aos povos indígenas. Fizemos um trabalho na escola e a professora da biblioteca fez a culminância. Era a Cléia e ela trouxe os caingangues que estavam acampados ali perto de São Leopoldo. Foi um dia muito legal, porque eles almoçaram na escola, trouxeram as crianças, mostraram o trabalho deles.

Então era uma atividade aberta e a comunidade tava vindo naquele dia e conhecendo um pouco da cultura do outro povo. As famílias sabem que quando o portão está aberto, eles podem entrar sem pedir autorização, mas têm alguns que não se autorizam a entrar, mas querem ver o que esta acontecendo, então eles ficam em volta.

## **ANEXO C**

### **Termos de consentimento livre e esclarecido**

**Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado a Diretora e ao Coordenador  
Pedagógico da escola**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Família na escola: olhando imagens, lendo textos culturais*, que tem como objetivo analisar enunciados sobre família na escola, que circulam nas fotografias produzidas no espaço escolar.

Para a realização desta pesquisa, precisarei que faça narrativas sobre as fotografias que trazem registros das atividades desenvolvidas, nesta escola, durante o Projeto *É conversando que a gente se entende*.

É de minha responsabilidade, como pesquisadora, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecília Irene Osowski, manter a confidencialidade, isto é, não divulgar seu nome e o nome da escola no momento da publicação da pesquisa.

Você poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, conforme foi descrita. Assino o presente documento em duas vias de igual teor, ficando uma via em minha posse.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

---

Assinatura

**Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado a Secretaria de Educação do  
município de Esteio**

Venho por meio deste, pedir autorização à Secretaria de Educação do município de Esteio/RS para desenvolver, junto a uma de suas escolas municipais, a pesquisa intitulada *Família na escola: olhando imagens, lendo textos culturais*, que tem como objetivo analisar enunciados sobre família na escola, que circulam nas fotografias produzidas no espaço escolar.

Para tanto, precisarei fazer uso das imagens registradas nas fotografias que trazem registros das atividades desenvolvidas, nesta escola, durante o Projeto *É conversando que a gente se entende*. É de minha responsabilidade, como pesquisadora, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecília Irene Osowski, não divulgar o nome da escola e nem das pessoas que farão as narrativas sobre as fotografias.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o desenvolvimento desta pesquisa, conforme foi descrita. Assino o presente documento em duas vias de igual teor, ficando uma via em minha posse.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

\_\_\_\_\_  
Assinatura