

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321977473>

# A PEDAGOGIZAÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO: SOBRE O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Article · June 2016

CITATIONS

0

READS

3

4 authors, including:



**Ketlin Kroetz**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

9 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



A pedagogização do sujeito infantil na Campanha de Nacionalização: Sobre o governo da infância [View project](#)



## A PEDAGOGIZAÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO: SOBRE O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Pedagogisation of children through nation identity campaign: about the childhood government

Ketlin Kroetz<sup>I</sup>

Isabel Cristina Machado de Lara<sup>II</sup>

(Recebido em 25/05/2016; aceito em 27/07/2016)

**Resumo:** Este artigo, fundamentado nos estudos de Bujes (2001) e Foucault (1987), objetiva analisar, por meio das narrativas de um grupo de colonos alemães da região do Vale do Rio dos Sinos, de como se deu a pedagogização desses sujeitos e como eles foram governados por meio da escola e suas relações pedagógicas no período da Campanha de Nacionalização promovida pelo Estado Novo (1937 – 1945) no Brasil. Conclui, por meio da Análise do Discurso (FOUCAULT, 2013), que a escola agia como uma instituição que conduzia a conduta dos sujeitos e os governava, utilizando técnicas de controle como vigilância e punição para disciplinarem seus corpos. Tais atitudes resultaram na pedagogização dos colonos por meio de um ensino considerado verdadeiro, bem como por um modo considerado 'correto' de ser aluno e sujeito pertencente a uma comunidade alemã.

**Palavras-chave:** Pedagogização; Instituição escolar; Campanha de Nacionalização; Disciplinamento.

**Abstract:** This article is based on studies of Bujes (2001) and Foucault (1987) with the purpose to analyze, through narratives of a german colony in the Vale do Rio dos Sinos region, how was the pedagogisation of these subjects and how they were governed by the school and the pedagogical relations during the period of National Identity Campaign promoted by the new State (1937-1945) in Brazil. We conclude that, through Discourse Analysis (FOUCAULT, 2013), the school was as an institution to shape the behavior of the subjects and to governed them, using control techniques as surveillance and punishment to discipline their bodies. Such attitudes have resulted in pedagogisation of the settlers by mean of a education considered 'appropriated' and 'correct' for being a students and subjects belonging to a german community.

**Key-words:** Pedagogisation; School institution; National Identity Campaign; Disciplining.

**How to cite this paper:** KROETZ, K.; LARA, I. C. M. A A pedagogização do sujeito infantil na campanha de nacionalização: sobre o governo da infância. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v.9, n.19, p. 72–81, jul-dez, 2016.

<sup>I</sup> Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [ketlin.kroetz@acad.pucrs.br](mailto:ketlin.kroetz@acad.pucrs.br)

<sup>II</sup> Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [isabel.lara@pucrs.br](mailto:isabel.lara@pucrs.br)

## Introdução

Frente à complexidade das temáticas que dizem respeito à Educação Infantil e suas práticas pedagógicas, este artigo apresenta o contexto desse nível escolar no período da Campanha de Nacionalização promovida pelo Estado Novo e implementada no Brasil no período de 1937 a 1945 por Getúlio Vargas. É no final do século XVIII que começa a necessidade de preparar a criança para a vida adulta, e foi por meio das instituições e de um disciplinamento rigoroso que tal objetivo foi se concretizando ao longo dos anos, quando a infância passa a ser alvo de uma série de projetos que tiveram como alvo governá-la, produzindo desde cedo determinado tipo de sujeito infantil (ARIÉS, 1981)

A noção românica do sujeito infantil, como tendo que ser preparado desde cedo para tornar-se adulto, pode ser problematizada tomando como fundamento os estudos de Michel Foucault. Nessa direção, o artigo tem como objetivo analisar como ocorreu a pedagogização de três sujeitos de uma localidade de colonização alemã da região do Vale do Rio dos Sinos, verificando como eles foram governados por meio da instituição escola e suas relações pedagógicas no período da Campanha de Nacionalização promovida pelo Estado Novo (1937 – 1945) no Brasil.

Para alcançar tal objetivo, serão analisadas as narrativas<sup>III</sup> desses sujeitos por meio dos aportes teórico-metodológicos de Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), bem como os estudos realizados por Bujes (2001) sobre a infância. O material coletado foi organizado e identificado de acordo com o que Veiga-Neto (2004, p. 117) enfatiza acerca da realização de uma análise do discurso, na qual “[...] é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade.” Não se buscou, nesse sentido, o que estava oculto, pois até mesmo “[...] os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 117).

Quando Foucault (2013, p. 60), em *Arqueologia do Saber*, define o discurso, trata-o como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” Os discursos são feitos de signos, “[...] mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse ‘mais’ que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Mais do que feitos de signos, Foucault (2013, p. 58) sugere que se encontre o que está escondido no discurso, mas que seja mantida sua coerência fazendo-o surgir “[...] na complexidade que lhe é própria [...]”.

Ao desconhecer a diversidade dos discursos, Veyne (2009, p. 18) destaca que somos acostumados a interpretá-los de maneira generalizada, “Pensamos

---

<sup>III</sup> As narrativas dos participantes foram produzidas em entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada sujeito, sendo realizadas duas entrevistas de aproximadamente 3 horas de duração com cada entrevistado. Como os sujeitos falam apenas a língua alemã, estas entrevistas foram transcritas para o português e em seguida, analisadas. A entrevista foi realizada na língua *Hunrückisch*, traduzida pela pesquisadora e revisada por uma auditora. Para transcrever partes da entrevista, foi utilizada a seguinte legenda: P – pesquisadora; EA – entrevistada A; EB – entrevistado B e EC – entrevistado C.

vulgarmente através de esteriótipos, generalidades, e é por isso que os discursos permanecem inconscientes para nós, escapam aos nossos olhares.”. Fischer (2001), nessa mesma linha, destaca que o discurso não pode ser entendido apenas como um ato de linguagem. Ao adotar uma perspectiva foucaultiana, a autora aborda o discurso como prática social que sempre será produzido em razão do poder.

### ***Sobre a constituição do sujeito infantil***

A constituição do sujeito infantil se dá quando esse passa a ser institucionalizado e capturado por instituições que agem diretamente sobre seu corpo e sua mente. É no século XXI, conforme os escritos de Bujes (2001), que se passa a ter uma visão da infância como dependência,

[...] com as crianças gradualmente conquistando sua autonomia intelectual e, por extensão, a sua autonomia moral; a infância como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constituição e orientação predominante no senso comum, quando pensamos este período da vida dos sujeitos humanos (BUJES, 2001, p. 20-21).

A invenção do sujeito infantil ocorreu graças a uma vontade de poder e de saber que se tinha sobre as crianças. É juntamente a uma perspectiva adultocêntrica que tem engendrado discursos verdadeiros sobre os sujeitos infantis que as crianças são definidas sempre em referência aos adultos, que as definem como seres imaturos, desprotegidos e débeis. (BUJES, 2001). Trata-se, no entanto, de uma definição relacional que nunca vem delas, mas sempre de um adulto. Por esse motivo, parece que é responsabilidade dos adultos “[...] tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido.” (BUJES, 2001, p. 15).

Esse novo modo de conceber o sujeito infantil só foi possível porque a criança se tornou objeto de ciência e passou a ser vista como um ser inferior e diferenciado do adulto, que ao descrevê-la e interpretar seus desejos, passa a interpretar também “[...] suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites [...]” (BUJES, 2001, p. 37). Nessa direção, o sujeito infantil pode ser concebido como uma invenção, dado que é definido sempre pelos discursos que se enunciam sobre ele.

Para compreender como as relações de poder e de saber engendradas nas práticas discursivas dos adultos sobre as crianças tomam conta do corpo infantil, Bujes (2001) recorre às teorizações foucaultianas com o propósito de examinar como se deu a constituição da infância moderna, como ela está associada a um discurso sobre o que é ser criança, como os saberes operam sobre o corpo do sujeito infantil e como este é produzido no interior de relações de poder e saber. Desse modo, a autora traça a relação entre a invenção da infância e o governo da população infantil recorrendo à definição de biopoder. O biopoder é definido por Foucault (2002) como uma nova tecnologia do poder que atua sobre a vida da população,

[...] se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como

**ARTIGO**

o nascimento, a morte, a produção, a doença (FOUCAULT, 2002, p. 289).

No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento das relações de poder. Ao regular o nascimento, a qualidade de vida, as migrações e uma série de fatores políticos, sociais e demográficos que agem sobre a população, o biopoder se torna uma problemática no campo de diferentes saberes, tais como a estatística, a medicina sanitária e outras ciências responsáveis pelo controle populacional. Para gerir a vida das pessoas, o biopoder começa a agir sobre a população bloqueando a taxa de natalidade e prevenindo a mortalidade, por exemplo.

No perspectiva do biopoder, as instituições modernas passam a se encarregar das crianças “desde a mais tenra idade.” (BUJES, 2001, p. 34), e com essa separação entre o mundo das crianças e dos adultos, a educação do sujeito infantil pode ser inserida num processo de governo, onde a criança é concebida como um sujeito imaturo que necessita de correção e proteção constantes. Tal fato vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância, pois ao tomar sua condição de cidadãos e de sujeitos que possuem direitos, as crianças começam a se tornar alvo das relações de poder, mas sem a utilização da força, pois o poder é exercido sobre as crianças de maneira invisível e “[...] impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória.” (FOUCAULT, 1987, p. 156).

A respeito do termo governo, no século XVI sua utilização se dava no sentido de dirigir a conduta dos indivíduos, e

[...] não recobria apenas formas instruídas e legítimas de sujeição política e econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (BUJES, 2001, p. 20).

Assim como nas teorizações foucaultianas, Bujes (2001) utiliza o termo governo não apenas em termos de Estado, mas à toda forma de agir que afeta o modo como os indivíduos conduzem a si mesmos. O governmentamento dos sujeitos não se daria, nessa direção, na medida em que lhes são impostas leis, e sim, quando se dispõe as coisas, utilizando “[...] mais táticas do que leis”, ou utilizando “[...] ao máximo as leis como táticas” (FOUCAULT, 1979, p. 284). Nessa direção, exerce-se um bom governmentamento quando são utilizadas estratégias para exercer certos objetivos e finalidades. A infância torna-se, assim, “[...] alvo de determinadas instituições e objetos de sujeitos ao exercício do poder e do saber.” (BUJES, 2001, p. 75).

***A Campanha de Nacionalização como um mecanismo regulador***

Preservar a tradição, o ensino rígido, disciplinado e tradicional eram as principais características encontradas na política cultural e social imposta pelas instituições criadas pelos alemães. As diretrizes educacionais dessas escolas, conforme Souza (2007), foram criadas por membros, em sua maioria, de ascendência germânica e, apesar da escola apresentar-se como ‘aconfessional’, seu lema era extremamente religioso, dado que a aprendizagem era concebida pelos alemães como “[...] essencial para o acesso

## ARTIGO

e a compreensão da bíblia, aquela que serviria como principal fonte de conhecimento de sua fé, havendo, pois uma compreensão generalizada, entre esses indivíduos, a respeito da importância da escolarização” (SOUZA, 2007, p. 73). Rambo (1994) destaca que o desenvolvimento das escolas alemãs contribuiu para a configuração de um currículo que era constituído apenas por aquilo que os colonos achavam importante ensinar, o que incluía: religião, leitura e escrita, matemática e, algumas vezes, aulas de canto. Um dos objetivos, talvez o essencial, era formar os filhos dos colonos no idioma materno, o alemão.

Com o passar dos anos, a língua começou a se difundir e passou a ser vista como símbolo entre a comunidade, tomando conta da mídia e se expandindo para outras províncias. Surgem, com a difusão da língua, dificuldades com relação à identidade, dado que a língua era tida como fator identitário responsável pela ligação com a pátria abandonada. Esse período, todavia, dura até meados de 1939, quando ela passa a ser proibida pela Campanha de Nacionalização (1937 – 1945) promovida pelo Estado Novo no Brasil. Apoiada nos estudos de Foucault, Wanderer (2007), em sua tese de doutorado, analisa a Campanha de Nacionalização como um “mecanismo político” que atuava na regulamentação da população, associando-a à biopolítica de Foucault.

A respeito das narrativas dos sujeitos, foram evidenciadas as dificuldades que eles vivenciaram, quando crianças, no período da Campanha de Nacionalização, bem como o poder que o Estado exerceu sobre os imigrantes ao proibi-los de utilizarem seu idioma materno, o alemão. A proibição da língua não deixa de evidenciar, como nos estudos de Wanderer (2007), a Campanha de Nacionalização como um mecanismo regulamentador de toda a população durante esse período imposto pelo Estado Novo, “[...] como um espaço discursivo de onde emergem enunciados sobre consciência nacional, proteção à família, ao trabalho e à pátria, buscando pela identidade nacional em prol de um Estado moderno, unido, único e forte” (WANDERER, 2007, p. 59).

A respeito da proibição da língua alemã nas escolas, os entrevistados B e C afirmam:

*EC: Nossa escola antigamente, cuida só, vou te contar. Era assim: a gente falava só em alemão. P: Nada em Português? EC: Nada, nada. A gente ganhava professores das cidades, aqui não tinha professor. Aí tinha uma época que não podia falar alemão, a gente ia brincar, mas não falava nada. A gente não sabia falar português. P: E falavam alemão? EC: Se falava alemão: **‘tu não ganha recreio’**, nos falavam. Mas escondido a gente falava. P: Então ficavam de castigo? EC: Sim, eles também batiam e eram bem sérios. Estávamos brincando e os professores queriam nos ensinar português: ‘Mas como aprender se a gente não sabia e não entendia nada?’ eles falavam em português e a gente não entendia nada. Nos recreios, a gente brincava quieto, porque não podíamos falar alemão, aí ficávamos quietos **e os professores cuidando. Quem falava uma palavra em alemão ficava sem recreio.** P: Como foi essa época da proibição do alemão? EB: Bom, a gente chegava assim... saia meio atravessado [o português... risos]. P: Como foi essa mudança do alemão para o português? EB: A professora, ela disse que não podia mais falar alemão. Quem falava alemão apanhava. P: E você entendia alguma coisa? EB: Não, pouco... pouco. Um e outro entendia um pouco.*

**ARTIGO**

É possível visualizar nesses excertos que embora a entrevistada A não tenha vivenciado o período de proibição da língua alemã na escola, lembra-se perfeitamente o modo como a Campanha atingiu a comunidade, a família e o meio social naquele período. Em suas residências, os sujeitos afirmaram que utilizavam a língua alemã, contudo, na escola, comunidade, vendas, igreja e lugares mais públicos, tinham que ter muita cautela. A utilização da língua alemã no período da Campanha de Nacionalização, mesmo que em suas residências, indica uma forma de resistência, uma vez que os sujeitos destacam que quem falava alemão era tratado, na maioria das ocasiões, com agressividade e violência.

Para Foucault (2010, p. 291):

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo a que seja possível para alguns agir sobre a ação dos outros. Uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são em uma dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas, abolir outras.

A história da imigração alemã evidencia o quanto o contexto social, econômico e político daquela época se manteve produtivo para que os adultos governassem as crianças. Muitos imigrantes sofreram pela suspensão da língua alemã em meados de 1930, pois além da proibição da língua materna, foram eliminadas praticamente todas as associações fundadas pelos alemães, as publicações feitas em periódicos, jornais e revistas e muito do que caracterizava o caráter étnico da sua cultura.

Diante dessas afirmações, evidencia-se a falta de consideração pelo pluralismo étnico e o desejo de homogeneizar a cultura, o que acarretou no surgimento de uma "unificação política do Estado" (BAUMAN, 2003, p. 83), na qual foram negadas as diferenças culturais, linguísticas e de qualquer diversidade, pois "[...] dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico" (BAUMAN, 2003, p. 84). Com o objetivo de homogeneizar a cultura brasileira e unificar a política do Estado, a proibição da língua pode ser vista como um modo de controlar um ambiente mais amplo.

Sendo os sujeitos descendentes de alemães mais velhos da comunidade que engendravam as verdades e colocavam em funcionamento os discursos considerados verdadeiros antigamente, colocavam-se em circulação práticas de observação sobre os sujeitos infantis que tomam seus corpos como objeto de vigilância, direcionando os modos corretos de sentar, falar, escrever, pensar e agir em sala de aula. É demarcado nesse aspecto, conforme Bujes (2002), um tipo de sujeito infantil desejável, e suas vidas passam a ser reguladas por jogos de poder "[...] em um espaço normativo que a todos engloba" (BUJES, 2002, p. 39). Assim configura-se um sujeito étnico na tentativa de conservar determinados valores e manter a cultura alemã.

São visíveis nos seguintes enunciados, questões de punição e docilização:

*EC: Se um livro encostava um pouco e apagava o que a gente escrevia, já apanhávamos em casa também. Assim era antigamente, e não apenas eu*

## ARTIGO

apanhava, os outros também, a gente apanhava se não cuidasse. P: Como vocês apanhavam? EC: Com uma vara. P: E como eram os professores? EC: Os professores escreviam no quadro e deu. Tinha muito respeito, e **quem não se comportava ganhava castigo**. Eles escreviam no quadro e a gente tinha que copiar, e a gente copiava. Mas a gente nem escrevia certo. Quando faltava um pingo no i, também não estava certo. P: Como eram os professores? EA: **Eles eram bem rigorosos com a gente, a gente apanhava com vara e tudo** se a gente não se comportava. P: Lembra de um algo que ocorreu na escola e te marcou? EB: Eu ainda me lembro, meu pai era professor, quando a gente estudava. Aí quando era recreio, né? E as crianças saíam todas para brincar, o pai disse que eu tinha que ficar na sala. Aí ele pegou o sabugo de milho e tirou as sementes, colocou num canto da sala, e eu tinha que me ajoelhar em cima dessas sementes. Assim duro era. Assim **a gente aprendia a não fazer mais**, né? As outras crianças brincando lá fora e eu ajoelhado nas sementes de milho. **Naquela época a gente estudava**. Hoje não podem fazer mais, né? P: Você lembra o que havia feito? EB: Não, não lembro mais o que eu fiz. Não lembro. De vara apanhávamos também. P: As outras crianças também apanhavam? EB: Sim, todas, a gente tinha respeito por eles. Quando o pai falava todo mundo ficava quieto. P: Então não podiam falar nada? EB: Quietos, nem uma palavra. Mas hoje não é mais assim, não pode mais ser assim, né? Mudou tudo, não tem professores assim.

O rigor dos professores, os castigos e punições verbais e físicas aplicadas aos estudantes eram uma forma 'eficaz' de controlá-los. As penalidades aplicadas aos sujeitos infantis iam do castigo às pequenas humilhações. Parte dessa problemática a visão de que "[...] as crianças, objetos de controle, 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, 2002, p. 125). As práticas adotadas, principalmente pelos professores, produzem os indivíduos por meio de instrumentos disciplinares utilizados nas práticas pedagógicas.

Ademais, pode ser evidenciado por meio das narrativas dos sujeitos que a instituição alemã era responsável pelo controle e utilização do tempo com técnicas que se ramificavam numa hierarquia de saberes, organizando estágios por meio de provas graduadas "[...] que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries" (FOUCAULT, 1987, p. 135). Os conhecimentos do ambiente escolar eram concebidos como os únicos capazes de gerar conhecimento, e outros saberes que não utilizavam regras classificadas como corretas eram excluídos. A Matemática e o Português, principalmente, eram concebidos como disciplinas hierárquicas, com pré-requisitos, em que era necessário saber o básico para ir adiante, pois como destaca o sujeito B, o professor teria afirmando: "como vocês querem aprender o resto se vocês não sabem isso?", e ainda: "O *einmaleins* sabíamos de cor até 20 pra depois aprender o resto".

A postura pedagógica adotada pelos docentes normalizava tanto as atitudes quanto os saberes dos estudantes, constituindo determinados tipos de sujeitos. Verifica-se que os conhecimentos apresentados no ambiente escolar eram vistos como os únicos capazes de gerar conhecimento, excluindo outros saberes que não utilizavam regras classificadas como corretas. Conforme as narrativas dos entrevistados, os professores escreviam tudo no quadro e

**ARTIGO**

faziam-nos decorar a tabuada, o que, na concepção de ensino tradicional, pressupõem que o professor detinha todo o poder e o conhecimento em sala de aula, e os sujeitos submetiam-se ao que se esperava deles.

A ação educativa das escolas alemãs pode ser associada aos estudos de Larrosa (2002) e sua concepção de sujeito infantil como carente de uma pedagogização, onde por meio da ordem e da disciplina são configuradas práticas educativas responsáveis pelo enclausuramento e disciplinamento das crianças. A constituição de um sujeito colono ideal, subjetivado pela escola, se deu principalmente por meio do disciplinamento e de um ensino formal e rígido baseado na repetição. Aos que não se comportavam como os professores desejavam, o castigo e a punição. Aos que atendiam suas vontades, a recompensa. A pedagogização e o governo dos sujeitos fabrica um sujeito considerado ideal, subjetivado por uma instituição cujas práticas educativas fundamentavam-se na necessidade de cuidar das crianças e torná-las alvo de saberes, pois são vistas como incapazes de se governarem sozinhas. A história da imigração alemã apresenta-se, nesse sentido, como fator influente para a constituição do sujeito colono alemão, pois apresenta fatos que comprovam que as escolas, família e comunidade alemã vigiavam, obrigavam, puniam e regulavam a população e a vida dos sujeitos com o intuito de garantir sua etnicidade.

**Considerações Finais**

Os colonos entrevistados, que na época eram crianças que tinham entre 7 e 11 anos, foram concebidos como objetos de conhecimento e alvo de novos saberes. Esse modo de agir ocorre não somente na escola, mas também na família e na comunidade, que constituem instituições alemãs que governavam a vida das crianças e privavam-nas da liberdade, monitorando seu desenvolvimento.

As atividades pedagógicas exercidas pelos professores nas escolas alemãs, fundamentadas na repetição do exercício, na vigilância, na maneira de sentar para escrever, podem ser compreendidas como “[...] mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo.” (LARROSA, 1998, p. 64). Tal experiência “[...] pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta ou por um conjunto axiológico de valores a serem alcançados” (LARROSA, 1998, p. 64). O autor destaca que a experiência de si funciona como uma tecnologia onde as crianças aprendem a valorizar determinados comportamentos de acordo com as experiências que são vividas, neste caso, no ambiente escolar.

A criança é vista, nesse processo de disciplinamento e governo, como um sujeito dependente, fraco e desfavorecido em todos os aspectos. Com toda essa pedagogização, pode-se compreender a maneira de atuação rígida das escolas sobre os sujeitos: a criança precisa de proteção constante. Essa concepção adultocêntrica leva a crer que a criança é incompleta, pois passa a ser analisada a partir do que ela deveria ser entre os adultos, e não ao que ela é. Os discursos e ensinamentos de matemática, religião e português das escolas alemãs e da comunidade em geral não giram em torno das crianças, mas do que as representa.

## ARTIGO

Acredita-se que a reflexão realizada, ao apontar algumas evidências que não são apontadas como verdades, possa abrir caminhos para outros trabalhos no âmbito da infância. Tal reflexão ocorre juntamente à necessidade de eliminar práticas que capturam as crianças e que ocorrem ainda no século XXI. Os significados atribuídos à infância advêm de práticas discursivas em constante transformação, que foram construídas num determinado momento histórico e fazem com que o sujeito infantil seja “[...] aquilo que foi feito dele” (SILVA, 1995, p. 249). Tais práticas, que se engendraram no interior de relações de poder, foram construídas de acordo com interesses da igreja, Estado e da preocupação ideológica da comunidade alemã com a produção do sujeito infantil.

## Referências

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, nov./2001, p.197-223. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22730/000311365.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22730/000311365.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 3 mai. 2016.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010, p. 231-249
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARROSA, J. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes. 1998, p. 46-75.
- RAMBO, A. B. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: ULBRA, 1994. p. 43-54.

**ARTIGO**

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SOUZA, R. M. S. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação**. v.7, n.2, p. 69-94, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/130/140>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Trad. Luís Lima. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

WANDERER, F. **Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.