

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LILIAN ALBOZ**

**Sobre infância e poder: o que diz a produção  
acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a  
2010?**

(versão corrigida)

São Paulo  
2012

**LILIAN ALBOZ**

**Sobre infância e poder: o que diz a produção  
acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a  
2010?**

(versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Mestre em Educação

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria Letícia Barros  
Pedroso Nascimento

São Paulo  
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

372.2 Alboz, Lilian

A339s Sobre a infância e poder: o que diz produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010? Lilian Alboz; Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s.n.; 2012. 107 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Periódicos científicos 3. Artigos científicos 4. Poder  
I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient.

---

Nome: ALBOZ, Lilian

Título: Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em :

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pois sem seu suporte total a realização deste trabalho não seria possível.

À meu marido pela paciência, cumplicidade, compreensão e apoio.

À minha filha, pelas inúmeras horas que passou sem minha companhia, por sua presença sempre animadora e afetuosa em todos os momentos.

À minha família, pelo interesse, apoio, cumplicidade e compreensão, especialmente à Elaine pela contribuição.

Às minhas companheiras de trabalho, pela compreensão nos momentos de minha ausência, especialmente à Rosana, Ana, Patrícia e Valdenise pela generosidade, acolhimento e amizade.

À minha orientadora Letícia Barros Nascimento pela paciência, coragem, sinceridade e contribuições valiosas para o desenrolar da pesquisa.

Aos professores que contribuíram com orientações e sugestões para a execução deste trabalho, especialmente ao professor Julio Groppa Aquino pela generosidade e sugestões valiosas.

À Lisandra pela leitura e sugestões importantes.

## RESUMO

ALBOZ, Lilian. **Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

Este trabalho dedica-se a observar quais contornos a produção acadêmica da educação de orientação pós-crítica sobre a infância, especialmente os trabalhos inspirados na obra do filósofo francês Michel Foucault, tem adquirido nos últimos anos, analisando em que medida coloca em xeque as relações de poder/saber que envolvem a infância e em que medida têm sido fiéis aos questionamentos pós-críticos. Para tanto, selecionamos artigos de periódicos científicos da educação publicados no período de 2000 a 2010, observando se os artigos possuíam referencial bibliográfico foucaultiano, se suas temáticas envolviam crianças ou a infância, se nos resumos havia referências a conceitos desenvolvidos por Michel Foucault. Na análise que procedemos, verificamos que a abordagem pós-crítica utilizada nos textos contribui para a desnaturalização de visões românticas e essencializadas a respeito da infância e das crianças e põe em evidência o caráter inventado tanto da própria infância, quanto das práticas e saberes que a ela se destinam, não havendo lugar para saberes e conhecimentos universais sobre a infância, mas para a multiplicidade de perspectivas, para a contingência dos saberes e visões sobre ela; que a escola e a pedagogia funcionaram e continuam operando como potentes máquinas na fabricação da infância e em seu governo e que os trabalhos elucidam mecanismos de poder-saber, tecnologias e aparatos que possibilitam o exercício do poder sobre os outros e sobre si mesmo, atuando na conformação e governo da infância. Assim, parece-nos que é significativa a contribuição dos textos analisados em fornecer elementos para que o campo da cultura e da educação sejam tomados como uma *arena* onde estão constantemente em jogo e em luta visões de mundo, representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo e a tarefa da pesquisa e do pesquisador, entrelaçados que estão com estes elementos, seria *travar uma batalha nesta arena*, não em busca de estabelecer verdades a respeito da infância e sua educação, mas de interrogar constantemente a respeito das verdades estabelecidas.

**Palavras-chave:** infância, poder, produção acadêmica, periódicos científicos, teoria pós-crítica.

## ABSTRACT

ALBOZ, Lilian. **About childhood and power: what does the academic production of scientific journals of education say from 2000 to 2010?** Dissertation for master's degree. Faculty of Education, University of Sao Paulo, 2012.

This work is dedicated to observe which outlines academic production of education guidance post-critical about childhood, especially the works inspired by the French philosopher Michel Foucault, has acquired in recent years, analyzing in which measure put in check the relation of power-knowledge that involves the childhood and to what measure have been faithful to the post-critical questions. Thereunto, have selected scientific journals articles of education published in the period from 2000 to 2010, noting if the articles had Foucault's bibliographic references, if the issues involved children or childhood, if the summaries had references to the concepts developed by Michel Foucault. In the analysis, it was possible to verify that the post-critical approach utilized in the texts contribute to the unnaturalization of romantic and essentialized visions about childhood and the children and put in conspicuousness the character invented both as the own childhood as the practices and knowledge that it is destined, having no place to universal knowledge about childhood, but to the multiplicity of perspectives, for the contingency of knowledge and visions about it; that the school and pedagogy worked and keep operating as powerful machines in the manufacture of childhood and in its government and the works analyzed elucidate mechanisms of power-knowledge, technologies and tools which enable the power exercise on the others and on itself, operating in the conformation and childhood's government. It seems that a significant contribution of the analysed texts is to offer tools so that the culture and education field are gotten as an *arena* where are constantly in game and fight of world vision, representations, narratives, meanings about things and beings from the world and the task of the research and researcher, mixed that are with these elements, would be wage *a battle in these arena*, not searching for establish thruth about the childhood and their education, but of constantly question about the established thruths.

**Keywords:** childhood, power, academic production, scientific journal, post-critical theory.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E PODER.....	15
1.1 Infância: uma construção moderna.....	17
1.2 Escola e ciências sociais: mecanismos de produção da infância .....	19
1.2.1O poder disciplinar e a governamentalidade .....	20
1.2.2 Narrativas e imagens da infância.....	28
CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	37
2.1 Situando o referencial teórico pós-crítico.....	38
2.1.1Das teorias críticas às pós-críticas.....	40
2.1.2 Elementos que caracterizam as teorias pós-críticas .....	44
2.1.2.1 Crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social .....	45
2.1.2.2 Crítica à linguagem como representação da realidade .....	46
2.1.2.3 Desenvolvimento de uma analítica do poder .....	47
2.1.2.4 Crítica a ideia de verdade e ao conhecimento científico universal .....	48
2.1.2.5 Crítica às metanarrativas .....	50
2.1.2.6 A noção de tecnologia de Heidegger .....	51
2.1.2.7 Crítica política aos valores iluministas .....	52
2.1.2.8 A noção de diferença .....	53
2.2 Contribuições de Michel Foucault para pensar questões relacionadas à infância .....	54
2.2.1 Ser-saber .....	55
2.2.2 Ser-poder .....	58
2.2.3 Ser-consigo .....	59
2.3 Sobre os artigos selecionados .....	62
CAPÍTULO 3 – INFÂNCIA E PODER NA TEORIA PÓS-CRÍTICA DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA.....	65
3.1 <i>O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder</i> – Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000).....	65
3.2 <i>Infância e risco</i> - Maria Isabel Edelweiss Bujes (2010).....	69
3.3 <i>E os pequeninos senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa</i> – Sandra Mara Corazza (2000) .....	72
3.4 <i>Infância, gênero e sexualidade</i> – Jane Felipe (2000) .....	76
3.5 <i>Infância sexuada freudiana: condições históricas de seu aparecimento</i> – Amadeu de Oliveira Weinmann (2006).....	78
3.6 <i>Contos de fadas e infância (s)</i> – Betina Hillesheim; Neusa Maria de Fátima Guareschi (2006) .....	80
3.7 <i>Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness</i> – Maria Rita de Assis César; André Duarte (2009) .....	83
3.8 <i>Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil?</i> – Dora Lilia Marín-Díaz (2010) .....	86



3.9 <i>Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si</i> – Pedro Angelo Pagni (2010) .....	88
3.10 <i>Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade</i> – Thomas Popkewitz (2010) .....	90
3.11 <i>Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência</i> – Ana Lúcia Silva Ratto (2006) .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho inscreve-se em meu percurso na busca pelo aprimoramento profissional na área da educação. Trabalhar nessa área foi uma escolha e tem sido objeto de meu interesse desde os quinze anos de idade, quando optei por cursar a Habilitação Específica Para o Magistério de nível médio. Durante quinze anos trabalhei com a educação infantil e, nos últimos quatro anos, tenho trabalhado com o ensino fundamental I, ou seja, a educação da infância, seja de crianças bem pequenas ou de uma faixa etária maior, tem sido objeto de meu interesse desde o início de minha carreira profissional. Nesse percurso, passei por vários movimentos na compreensão, na atuação e na forma de olhar para a infância. No início da carreira, durante o curso de Magistério, apesar de presente uma pluralidade de temáticas e concepções, e de estas serem postas em discussão, identifico que a predominância da formação era técnico-metodológica com ênfase nas estratégias e nos modos de ensinar aos alunos, e que meu olhar para todos esses elementos era um *olhar que via na superfície*, sem a preocupação de entender o que foi visto. Muito pouco falávamos ou estudávamos (professores e estudantes) sobre as concepções de homem, mundo, infância, sociedade; muito pouco compreendíamos sobre o por que e de onde vinham todas as críticas à escola tradicional, todos os *métodos inovadores*. O que conhecíamos sobre as crianças ou sobre os alunos, em geral, estava pautado por um discurso pedagógico *normativo* que ditava o modo como o professor deveria agir com seus alunos.

O início do curso de pedagogia na universidade pública inaugura uma segunda etapa em meu percurso profissional, marcada pelo aprofundamento teórico, proporcionado pelo acesso ao conhecimento acadêmico e a discussões de questões mais amplas do que aquelas específicas da problemática da sala de aula. Nesse período, pude aprofundar alguns aspectos sobre a educação infantil, buscando maior compreensão sobre o objeto de meu trabalho: o que caracterizava essa etapa da educação; qual sua história; o que se pensava sobre a educação de crianças pequenas, por exemplo.

Na busca pelo aperfeiçoamento profissional, procurei por cursos de formação continuada e, ao longo do tempo, no enlace entre as questões da prática cotidiana e as discussões e o aprofundamento almejado, pude construir concepções mais apuradas e fundamentadas sobre as crianças como sujeitos e a infância como construção social; sobre a educação infantil; sobre a escola pública e democrática. Nessa época, também tive as primeiras aproximações com as teorias pós-críticas em educação. O contato com seus pressupostos, num primeiro momento, foi um choque para meus ideais sobre a educação. Tais

teorias questionam o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder; o sujeito e seus diferentes modos e processos de subjetivação; os textos educacionais e as diferentes práticas que estes produzem e instituem; as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras. Assim, surgiram questionamentos como: seria possível pensar a educação sem o protagonismo do sujeito? Como a educação poderia não ser tão redentora quanto parecia? Como pensar em democracia sem pensar em autonomia, progresso, conhecimento? Esse *jeito diferente de pensar a educação* despertou curiosidade, e o contato com materiais de inspiração pós-crítica permitiu um melhor entendimento sobre seus pressupostos, estimulando o aprofundamento e a compreensão sobre as implicações dessa teoria para a educação.

A decisão por cursar o mestrado em educação ocorreu em um momento de intenso envolvimento com a elaboração da proposta curricular de um município do ABC Paulista e com os questionamentos acerca das escolhas que precisam ser feitas quando se delineia um currículo. Assim, o projeto inicial de pesquisa previa a análise dessa proposta curricular a partir do referencial pós-crítico, com vistas a discutir e analisar os modos como a infância e a diversidade vinham ali sendo narradas e objetificadas, e a observação sobre suas implicações do ponto de vista das políticas públicas para a educação infantil. No entanto, no exame de qualificação, após discussões e considerações sobre a relevância e a viabilidade do projeto e as possíveis relações entre o objeto de pesquisa e o referencial teórico adotado, fui alertada, pelos componentes da banca, que tal empreitada não seria apropriada e que, do ponto de vista da análise, qualquer proposta curricular seria inadequada. Aceitei, então, a sugestão de buscar a produção acadêmica sobre o tema a partir de publicações em periódicos, uma vez que, dentre as possíveis contribuições para a pesquisa em educação, tal empreitada também me ajudaria a melhor compreender as teorias pós-críticas, seus propósitos e contribuições para se pensar a infância e sua educação.

Um olhar sobre as produções de orientação pós-crítica, pautado principalmente no trabalho de Marlucy Alves Paraíso (2004), publicado nos *Cadernos de Pesquisa* e que faz uma revisão das produções sob essa rubrica no país, permitiu-me perceber que os trabalhos de filiação pós-crítica que abordam a infância são recentes (têm seu início de publicação no final da década de 1990 e início dos anos 2000) e que as primeiras contribuições têm, marcadamente, inspiração na obra de Michel Foucault. Tais trabalhos abordam as noções foucaultianas de poder, discurso e governamentalidade, questionando a produção de verdades sobre a infância e mostrando como as subjetividades infantis são reguladas. Paraíso (2004) também identifica três linhas mais exploradas por tais pesquisas: a das relações de poder na

educação, a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação) e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Assim, preocupam-me aqui questões como: de que modo as relações de poder são exercidas em relação à população infantil? Como as crianças e a infância têm sido objetivadas e subjetivadas? Quais conhecimentos têm sido produzidos nos últimos anos a esse respeito? Que instrumentos e análises tais trabalhos fornecem sobre a infância? Pretendo, pois, neste trabalho, observar quais contornos a produção acadêmica da educação de orientação pós-crítica sobre a infância, especialmente os trabalhos inspirados na obra do filósofo francês Michel Foucault,<sup>1</sup> têm adquirido nos últimos anos, analisando em que medida ela coloca em xeque as relações de poder-saber que envolvem a infância e em que medida tem sido fiel aos questionamentos pós-críticos. A fim de efetivar os objetivos propostos, defini como recorte analítico as produções acadêmicas sobre a infância orientadas por um referencial foucaultiano e veiculadas no período de 2000 a 2010; tais produções foram selecionadas a partir de periódicos com boa avaliação no sistema Qualis da CAPES.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado em quatro partes. No primeiro capítulo, abordo a infância como uma construção da modernidade e seu processo de conformação como uma população governada pelos adultos. Foi na modernidade que a infância adquiriu contornos e características específicas: a dependência pessoal, a menoridade, a incompletude tornam-se, então, determinantes de sua condição e identidade social. Objeto de um escrutínio pormenorizado das ciências sociais emergentes, como a pedagogia e a psicologia, e do sequestro institucional escolar, a infância foi produzida e confirmada por meio da discriminação etária, justificada pela necessidade de educação e formação do homem do futuro. Nesse capítulo, chamo atenção para as relações de poder-saber presentes nesse processo e mecanismos como o poder disciplinar, a governamentalidade, as narrativas e as imagens que fizeram com que tal infância se tornasse uma idade menor, subordinada ao mundo dos adultos.

No capítulo 2, busco justificar as escolhas teórico-metodológicas realizadas, sinalizando as contribuições das teorias pós-críticas para a educação e procurando elucidar as características de tais teorias a fim de fundamentar minha análise no capítulo seguinte. Descrevo, também, os procedimentos metodológicos empregados na busca e na seleção dos artigos analisados.

---

<sup>1</sup> Referirei-me a esses trabalhos, em alguns momentos, como trabalhos de orientação foucaultiana.

No capítulo 3, realizo a análise dos artigos selecionados a partir dos oito critérios apresentados no capítulo 2 como característicos da teoria pós-crítica, a saber: crítica à noção de um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social; crítica à linguagem como representação da realidade; desenvolvimento de uma analítica do poder; crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal; crítica às metanarrativas; presença da noção de tecnologia de Heidegger; crítica política aos valores iluministas; presença da noção de diferença.

Finalmente, na quarta e última parte, teço as considerações finais, salientando que nem todos os textos analisados apresentam todas as oito características que, no segundo capítulo deste trabalho, relacionei como pertencentes às teorias pós-críticas. A presença ou não dessas características, além de estar relacionada à filiação teórica, também se refere à escolha do objeto de análise, aos objetivos traçados e às ferramentas de análise utilizadas pelos autores. Tal constatação não retira das produções analisadas a relevância de sua contribuição ao campo da educação da infância dentro da perspectiva pós-crítica. A abordagem pós-crítica utilizada nos textos contribui para a desnaturalização de visões românticas e essencializadas a respeito da infância e das crianças e põe em evidência o caráter inventado tanto da própria infância, quanto das práticas e dos saberes que a ela se destinam, não havendo lugar para saberes e conhecimentos universais a seu respeito, mas para a multiplicidade de perspectivas, para a contingência dos saberes e visões sobre a infância. Na análise dos textos, fica evidente que a escola e a pedagogia obtiveram êxito e continuam operando como potentes máquinas na fabricação da infância e em seu governo; que os trabalhos elucidam mecanismos de poder-saber, tecnologias e aparatos que possibilitam o exercício do poder sobre os outros e sobre si mesmo e que operam na conformação e no governo da infância. Parece-nos que uma significativa contribuição das teorizações pós-críticas, a partir da leitura do material selecionado para análise, sobre a infância e sua educação, a nosso ver, encontra-se no entendimento de que o campo da cultura, da educação, enfim, das relações sociais é uma *arena* onde estão constantemente em jogo e em luta visões de mundo, representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo e a tarefa da pesquisa e do pesquisador, entrelaçados que estão com estes elementos, seria *travar uma batalha nesta arena*, não em busca de estabelecer verdades a respeito da infância e sua educação, mas de interrogar constantemente a respeito das verdades estabelecidas.

A partir das análises tecidas sobre os artigos publicados sob a rubrica pós-crítica no Brasil, pretendo, neste estudo, fornecer uma amostra das contribuições dessas pesquisas para o campo da educação da infância.



## CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E PODER

Não é difícil, num dia comum do cotidiano, depararmo-nos com diferentes situações em que crianças estão envolvidas: é certo ligarmos a televisão pela manhã e assistirmos a desenhos educativos dedicados às crianças; sermos interpelados por propagandas que vendem brinquedos e produtos a elas; acompanharmos, no noticiário, as notícias às vezes trágicas sobre os males e tragédias que as afetam, como a fome, a miséria, maus-tratos, ou às vezes promissoras e reconfortantes sobre novidades que as favorecem ou programas a elas destinados para garantir seus direitos. Também é possível sairmos de casa e vê-las pelas ruas envolvidas em diferentes situações: brincando em *playgrounds*, pedindo esmolas nos semáforos, acompanhando os pais apressados a caminho da escola. Além disso, na escola, como profissionais da educação, depararmo-nos com a tarefa de educá-las, seguindo as normativas pedagógicas, e os programas curriculares a elas destinados.

Partindo de vários lugares, encontramos, hoje, vozes e discursos que tentam explicar o que acontece ou procuram ajudar a resolver as situações problemáticas que envolvem as crianças, como as mencionadas anteriormente. Tais discursos, saberes e práticas, sejam eles provindos de círculos acadêmicos, do senso comum ou de instituições governamentais, apontam soluções que estão relacionadas aos modos como concebemos e nos relacionamos com as crianças e com a infância, histórica e culturalmente.

De fato, nas últimas décadas do século XX, impulsionada por iniciativas de organizações multilaterais e pela declaração dos direitos das crianças, por exemplo, a infância tem feito parte de discursos educacionais, dos discursos *politicamente corretos*, sejam eles emitidos por programas televisivos, por políticos em campanhas eleitorais ou por propagandas de programas sociais com reivindicações que proclamam a garantia de seus direitos, sua inclusão social, entre outras enunciações que têm sido palavras de ordem na atualidade.

A enunciação e a defesa desses discursos ganham força num momento histórico em que diferentes contradições e paradoxos sociais, econômicos e culturais podem ser observados e, muitas vezes, acentuados. Contrastando nesse panorama, temos, de um lado, conquistas fundamentais no plano dos direitos humanos e no exercício da superação das desigualdades e, de outro, mecanismos que funcionam inversamente, como o processo de globalização, em que a predominância do neoliberalismo busca livrar os determinismos econômicos de todo tipo de controle e submeter governos e cidadãos às forças do livre mercado. Dentre as consequências desse processo, podemos citar: o aumento das desigualdades econômicas entre os países e no interior de cada um deles, o desemprego, o desaparecimento progressivo de universos

autônomos de produção cultural (como culturas locais, regionais) pela imposição de valores comerciais, assim como a destruição das instâncias coletivas capazes de fazer frente aos efeitos desse sistema (MOREIRA, 2001).

Sônia Kramer (2000) sinaliza que vivemos paradoxo semelhante quando focalizamos as problemáticas da infância, as quais, sem dúvida, são intrínsecas ao contexto que descrevemos. Manuel Jacinto Sarmiento (2008) e Jens Qvortrup (1995) afirmam que a infância tem sido marcada por paradoxos e que nunca, como hoje, as crianças foram objeto de tantos cuidados, atenções, estudos; ainda assim, é sobre elas que se acumulam indicadores exponenciais de exclusão, sofrimento e pouca ou nenhuma voz no cenário político e social.

Podemos afirmar, a partir do contexto descrito, que sofremos os efeitos daquilo que foi construído pela modernidade e que vem sendo desconstruído paulatinamente no contexto pós-moderno, isto é, uma organização social-político-econômica-cultural caracterizada como um

agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o “privado” e o “público”; a emergência de um sistema mundial de nações-estado; uma ordem econômica capitalista expansionista, baseada na propriedade privada, o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola. (DEACON; PARKER, 2008, p. 98-99)

É possível afirmar, também, que a modernidade configura-se como o momento histórico em que a infância adquiriu contornos e características específicas, e em que a dependência pessoal, a menoridade, a incompletude tornaram-se determinantes de sua condição e identidade social. Objeto de um escrutínio pormenorizado das ciências sociais emergentes, como a pedagogia e a psicologia, e do sequestro institucional escolar, a infância foi produzida e confirmada por meio da discriminação etária, e justificada pela necessidade de sua educação, ou seja, da formação do homem do futuro. Podemos dizer que a infância pode ser destacada como um dos grupos, assim como as mulheres e os deficientes, que, ao longo do tempo, foi reduzido a um *status* de menoridade e subjugado pelos adultos.

Recentemente, alguns campos das ciências sociais, como a sociologia, a antropologia, e a filosofia, têm problematizado os lugares sociais ocupados pelas crianças na sociedade. A sociologia, por exemplo, a partir de preocupações acerca da condição da infância na contemporaneidade, passa a problematizar conceitos e imagens construídos sobre ela e procura tomar como objeto de estudo uma concepção de infância como categoria social geracional, e das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2008). Algumas produções de



orientação pós-crítica também têm se interessado em problematizar as relações de poder-saber que produzem a infância e que devem governá-la, indicando mecanismos responsáveis pela conformação da infância moderna, contribuindo para a desnaturalização de visões românticas e essencializadas a seu respeito, e deixando em evidência o caráter inventado tanto da própria infância, quanto das práticas e dos saberes que a ela se destinam (BUJES, 2002a; NARODOWSKI, 2001; CORAZZA, 1998).

Postos esses elementos, passaremos, a seguir, a expor como a modernidade constitui a infância e a elucidar alguns dos mecanismos que contribuíram para sua conformação numa condição de menoridade.

### **1.1. Infância: uma construção moderna**

A partir dos novos raciocínios populacionais e da nova paisagem social que se consolidam a partir do século XVIII, aprofunda-se a compreensão e estabelece-se um novo lugar para a infância (BUJES, 2000a). As crianças passam a ser alvo privilegiado das operações que administram corpos e visam à gestão calculista da vida, tornando-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada. Uma série de fenômenos políticos, econômicos e demográficos marca o início dos tempos modernos no Ocidente, representando um conjunto de transformações mais ou menos simultâneas que tecem laços sutis de solidariedade, os quais se implicam mutuamente num jogo que constitui a condição de possibilidade de invenção da infância moderna. Dentre esses fenômenos destacamos: o aumento da população urbana, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista de acumulação e de propriedade, a organização dos Estados nacionais, a emergência de novos modos de ver os indivíduos e as populações. A tais mudanças correspondem leves transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e conformados (BUJES, 2002a).

Nesse sentido, os estudos de Philippe Ariès (1981) fornecem elementos para o início desta exposição, pois, embora tenha recebido diferentes críticas,<sup>2</sup> sua obra constitui-se como um marco importante para a compreensão da construção da infância, gestada no processo

---

<sup>2</sup> Segundo Sarmiento (2007), o trabalho de Ariès recebeu críticas em relação a seus aspectos metodológicos; à ausência de uma filtragem teórica que permitisse interpretar os dados históricos recolhidos à luz de sua natureza, dependente da classe social e do tipo de relações sociais donde emanam; à visão linear do desenvolvimento histórico, minimizando as contradições e os retrocessos que ocorrem na sociedade; ou, ainda, à ausência de consciência da infância no passado.

histórico que levou à era moderna e à ascensão da burguesia, tendo sido consagrada a partir da filosofia do Iluminismo. Sarmiento (2007) sinaliza que a historiografia mais recente sobre a infância tem considerado que, na Idade Média e na pré-modernidade, existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação de ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Segundo ele, os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas profundas mudanças na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente.

Para Ariès (1981), o sentimento de infância não existia na Idade Média. Assim que as crianças passavam a gozar de certa independência em relação às suas mães ou amas, elas eram integradas à vida adulta. Um fator que ilustra o modo como as crianças eram concebidas pelos adultos é a produção artística do início da Idade Média, quando as crianças eram representadas como adultos em miniatura. As crianças muito pequenas não eram consideradas como integrantes significativos do mundo social, pois, devido ao alto índice de mortalidade infantil da época, elas poderiam desaparecer a qualquer momento. A morte de crianças era considerada natural e elas só passavam a ser consideradas como integrantes da família ou do grupo social quando atingiam certa idade que lhes conferia mais resistência e afastava-as do risco de morte. Havia uma indiferenciação em relação à infância, proveniente do modo como se concebia a continuidade cíclica e inevitável entre as diferentes idades. Tal entendimento era estendido aos mais diferentes fenômenos da natureza, como fases da lua e as estações do ano.

Por volta do século XVI começa a fortalecer-se um sentimento que Ariès (1981) denominou de *paparicação*. Para os adultos, as crianças eram objeto de distração e de diversão, devido à sua ingenuidade e à sua graça. Esse sentimento se difunde entre as classes abastadas e populares e se desenvolve principalmente no seio familiar. Por volta dos séculos XVI e XVII, intensifica-se outro sentimento que se contrapõe ao primeiro, passando-se a considerar a criança como um ser imperfeito, incompleto e que precisa ser educado para se tornar uma pessoa honrada e um homem racional. Ao contrário do primeiro, esse sentimento não surge no seio da família, mas entre os moralistas e educadores da época. Pode-se dizer que, nesse cenário, tem início o sentimento de infância que passa a compor a era moderna. Surge uma dupla atitude em relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

As noções de inocência – presentes no sentimento de *paparicação* – e de razão – presentes na ideia de *moralização* das crianças –, explicitadas por Ariès (1981), são os

elementos básicos que fundamentam o conceito de criança ou infância como essência ou natureza. Embora pareçam opostos, esses dois sentimentos complementam-se e levam à necessidade de preservação e educação das crianças: preservá-las em sua inocência e pureza, ou seja, em sua essência, e educá-las para que se tornem adultos racionais, isto é, para onde a natureza humana deve conduzi-las. Como veremos mais adiante, esse binômio, ou sentimentos, como denomina Ariès, dará origem ao que Bujes (2002a) chama de ideia de *criança natural*, noção presente nos discursos científicos sobre a infância.

Os últimos quatro séculos são protagonistas de uma verdadeira especialização das práticas e dos saberes sobre a infância. Segundo Bujes (2002a), a infância tornou-se objeto de uma *vontade de saber* e a produção de saberes sobre ela esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas a eles. No quadro das transformações modernas, sobretudo a partir do projeto iluminista, a infância tornou-se objeto do olhar específico do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e familiar.

## **1.2. Escola e ciências sociais: mecanismos de produção da infância**

A escola moderna foi elemento essencial na constituição da infância. Segundo Ariès (1981), ela desempenhou papel fundamental no fortalecimento e na ampliação do período de duração da infância. A necessidade de proteção e formação da criança gerou a necessidade de separá-la, distinguindo-a cada vez mais dos adultos, sendo a escola a principal instituição responsável por essa separação e esse tipo de educação. Todavia, tal função não foi assumida de maneira imediata pela escola, tendo sido esta um invento da era moderna. De acordo com Ariès (1981), a escola medieval não era destinada às crianças. Ela acolhia indiferentemente crianças, jovens e adultos, e destinava-se à formação, principalmente de clérigos. Não tinha como função a preocupação com a formação moral e social, mas sim com a formação cultural de seus alunos.

A partir do século XV e, sobretudo, nos séculos XVI e XVII, a escola iria dedicar-se à formação da juventude. A disciplina foi então introduzida como elemento fundamental ao aperfeiçoamento moral e espiritual e como condição necessária ao trabalho em comum. A questão disciplinar também impôs às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral, o que favoreceu a ampliação da infância até quase toda a duração do ciclo escolar. Vale ressaltar que a frequência escolar favoreceu o prolongamento da infância para os filhos das classes ricas. Durante muito tempo, nas classes populares, o trabalho prematuro continuaria a ser

realidade para as crianças.

Segundo Gimeno Sacristán (2005), nas sociedades modernas, a vida escolar é entendida como o período que transcorre enquanto se alcança a idade adulta; trata-se de uma etapa de preparação para o avanço da sociedade e para a mobilidade social. Ele afirma que:

Quando as classes sociais mais abastadas viram que sua posição social não era assegurada por sua origem familiar, por seu patrimônio ou pela proximidade ao poder, diante da ascensão da burguesia, compreenderam que sua sobrevivência e progresso dependiam também da educação de seus herdeiros.

Estar escolarizado é uma forma de proteger e preencher a condição inacabada do ser humano que, por sua vez, atrasa a disponibilidade das condições objetivas para ser adulto e seu reconhecimento (capacidade de viver de maneira independente), prolongando a condição social concedida de ser menor. (p. 48-49)

Com efeito, de acordo com Bujes (2002a), a educação da infância insere-se num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, por meio do controle e da normalização. A pedagogia irá conformando-se como ciência educacional, tomando a criança como seu sujeito pedagógico. Segundo a autora, a articulação entre as práticas institucionalizadas e os discursos que nomeiam o sujeito pedagógico serão responsáveis pela sua captura e conformação. Ou, nas palavras de Mariano Narodowski (2001), “a pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos” (p. 187).

Detenhamo-nos um pouco mais nos mecanismos que realizam as referidas operações.

### **1.2.1. O poder disciplinar e a governamentalidade**

Nos dias de hoje, quando pensamos em uma escola, é comum visualizarmos uma instituição que, em geral, tem como público-alvo as crianças; organiza suas turmas em séries; em que a transmissão de conhecimentos se dá de forma gradativa e progressiva; em que a organização espacial obedece a determinadas regras, por exemplo, a disposição dos alunos em carteiras enfileiradas; em que a organização do tempo é fracionada em aulas com duração determinada de horas ou minuto; e em que há avaliações por meio das quais são atribuídas notas, determinando, assim, o nível de aprendizado do aluno.

Narodowski (2001), ao analisar as obras por ele consideradas emblemáticas na consolidação do discurso pedagógico moderno, demonstra que tais elementos já podiam ser ali encontrados, elementos estes que, pode-se dizer, são fundadores da pedagogia moderna. Aspectos como a universalidade de ensino a todos, o sistema de gradação no ensino dos conteúdos, a simultaneidade e a homogeneidade das aulas, a temporalidade – isto é, todos

devem ir à escola ao mesmo tempo – e a vigilância do professor em relação aos alunos são exemplos de mecanismos disciplinares que aí são instituídos, estando presentes na organização escolar até os dias de hoje.

Walter Omar Kohan (2005), recorrendo a Michel Foucault, salienta que o termo *disciplina* foi utilizado pelo filósofo para referir-se a um modo predominante de se exercer o poder nas sociedades europeias durante os séculos XVII e XVIII. Na conjuntura histórica desse período, em que há o aumento expressivo da população conjugado ao crescimento do aparelho da produção, o qual se torna mais extenso, complexo e custoso, o poder disciplinar irá compor táticas de poder que serão utilizadas para docilizar e tornar mais produtivos os agrupamentos humanos, obedecendo a três critérios: o exercício do poder deve ser menos custoso, seus efeitos devem alcançar intensidade máxima e seu exercício deve levar os aparelhos a um maior rendimento. As disciplinas visam à incorporação de formas apropriadas de conduzir-se, de pensar e de sentir, sutilmente construídas a partir das táticas que empregam, operando de maneira natural e invisível. Elas se exercem por meio de uma série de dispositivos, de processos múltiplos que operam sobre os corpos por meio de técnicas que fazem seu controle minucioso, isto é, o controle de suas atividades, de seu tempo, de suas forças (BUJES, 2002a). Kohan (2005) afirma que Foucault identifica três técnicas principais dos dispositivos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Também segundo Kohan (2005), a vigilância hierárquica funciona como uma máquina indiscreta composta de técnicas que se baseiam no jogo do olhar. São técnicas que permitem ver sem ser visto e que induzem a efeitos de poder a partir de seu próprio emprego técnico, sem importar o que se vê ou deixa-se ver. Nesse sentido, pode ser citada como exemplo a distribuição espacial das crianças no espaço, permitindo que o professor as observe constantemente.

A sanção normalizadora opera como um sistema *penal menor*, agindo no espaço vazio deixado pelas leis e estabelecendo um conjunto articulado de micropenalidades aplicadas àquele que desvia das regras, as quais têm uma referência natural ou jurídica (atrasos, falta de zelo, desobediência, sujeira, gestos impertinentes, falta de pudor, etc.). O castigo que serve de punição é o exercício da própria observância da regra, tendo finalidade corretiva, corrigindo os desvios, estabelecendo uma lógica binária de qualificação (bom e mau, adequado e inadequado) e normalização.

Por último, o exame é uma técnica que mescla vigilância e sanção normalizadora. Além de combinar os poderes dos dois primeiros instrumentos, ele se torna um campo de produção de novos saberes e de aplicação dos saberes existentes. Trata-se de um instrumento

que toma os indivíduos como objeto e que objetiva aqueles que a ele são submetidos. É uma tática que inverte a economia da visibilidade no exercício tradicional do poder, pois o examinador torna-se invisível e o examinado, permanentemente visível; faz entrar a individualidade no campo documental, pois está sempre acompanhada de sistemas de registro, métodos de identificação, sinalização e descrição; e faz de cada caso um caso, pois o caso é o indivíduo tal como se pode descrever, julgar, medir, comparar, classificar, excluir, normalizar (KOHAN, 2005).

Segundo Bujes (2002a), foi graças à manutenção de registros que favoreceram o acúmulo documental que o indivíduo pôde tornar-se um objeto analisável, descritível, possibilitando tanto a análise de cada indivíduo em sua evolução sob o controle de um saber permanente, quanto a instituição de um sistema comparativo, além de permitir a medida de fenômenos globais da população.

Baseando-nos em Veiga-Neto (2007), podemos afirmar que, para Foucault, a aliança entre o poder disciplinar e o poder pastoral funcionou como condição de possibilidade para a estatização da sociedade e para o surgimento de novas formas de poder. Passemos a descrever esse processo.

Para Bujes (2002a) o poder pastoral, institucionalizado nas práticas cristãs medievais, constitui-se numa herança de formas peculiares de poder entre o senhor e seu servo, entre religiosos e seus fiéis, entre o pai e sua família, entre o mestre e seus discípulos, em que cada um desses governantes zela pelo seu rebanho por meio do olhar, não por um olhar de dominação, mas por uma prática de cuidados. Esse poder se exerce, de acordo com Veiga-Neto (2007), segundo um conjunto de princípios:

Ele é *vertical*: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas, por sua vez, o pastor também depende do rebanho. Ele é *sacrificial e salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e salvação significa, aqui, garantia de uma vida eterna não-terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma. (p. 68)

Por outro lado, o poder de soberania, isto é, o poder político exercido pelo soberano nas sociedades medievais, tem um déficit em relação ao poder pastoral: ele não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante, são coisas que não cabem ao soberano (VEIGA-NETO, 2007). Além disso, a crescente urbanização que se inicia na Europa nos séculos finais da Idade Média faz surgir problemas que demandam estratégias que deem conta das formas urbanas de convivência, como a ocupação do espaço urbano, a circulação de

peças e mercadorias, etc. Essa tensão entre as formas de governo mais diretas sob o domínio do pastor e as necessidades criadas pela concentração populacional acaba por instalar um vácuo (BUJES, 2002a).

Segundo Veiga-Neto (2007), a solução moderna para esse vácuo surge com o poder disciplinar.

Foi ele que, como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte, numa sociedade européia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora. (p. 68)

O surgimento do poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio passasse do âmbito religioso para o âmbito sociopolítico mais amplo, possibilitando que o olhar do soberano fosse abandonado em detrimento das tecnologias disciplinares de controle social, mais eficientes e mais econômicas do que o olhar do rei. Foucault assinala o surgimento da sociedade estatal ou Estado moderno a partir da combinação entre o poder pastoral e o poder de soberania, graças à entrada do poder disciplinar no jogo político (VEIGA-NETO, 2007). O Estado adaptará aos seus fins o poder pastoral cristão, mantendo o que lhe serve e mudando o que não lhe é proveitoso: manterá sua característica salvacionista, mas, em vez de assegurar a salvação das pessoas num outro mundo, procurará assegurá-la por meio de outros significados seculares, como saúde, bem-estar, segurança, proteção; manterá a figura do pastor, mas os administradores diversificam-se, passando a serem instituições públicas como escolas, hospitais e polícia, e instituições privadas filantrópicas, empresas de serviços; desenvolverá formas específicas de conhecer o ser humano em duas dimensões: uma globalizante relativa à população e outra analítica referente aos indivíduos. Assim, o Estado vale-se de procedimentos totalizadores e, simultaneamente, de técnicas individualizadoras, especificando essa tecnologia de poder em suas instituições numa série de micropoderes, que são modos de praticar uma mesma forma de racionalidade política (KOHAN, 2005).

Kohan (2005) sinaliza que uma das figuras privilegiadas de exercício do poder pastoral pelo Estado moderno é a figura do professor. Ele é a figura de máxima autoridade dentro da sala de aula, responsável por todos os acontecimentos que ali ocorrem e por organizar o cotidiano dos alunos; para cumprir essa função com a máxima eficiência, precisa conhecer todos os seus alunos, diagnosticando seus saberes, seus modos de agir, suas características. Por certo, será responsável por ensinar-lhes sobre os sacrifícios necessários para desfrutar de uma vida feliz dentro de uma sociedade justa. O autor ainda lembra que o

professor não é o vilão da história, mas que o poder se exerce em rede e que essa técnica de exercício do poder não está isenta de racionalidade e não consiste numa violência meramente instrumental, mas pressupõe e necessita de indivíduos livres, pois sem liberdade não há exercício do poder, mas estados de dominação e pura determinação física.

Para Foucault, segundo o relato de Veiga-Neto (2007), a inserção dos mecanismos disciplinares no corpo político e social não foi isenta de contradições e nem o problema da soberania foi eliminado com o Estado moderno. Segundo ele, não aconteceu uma simples substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Para o autor

(...) o Estado moderno havia se governamentalizado como resultado de uma sequência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos Estados de Justiça – na Idade Média –, e passando pela sociedade de regulamento e disciplina dos Estados Administrativos – nos séculos XV e XVI –, havia chegado à sociedade de segurança dos Estados de Governo (ou Estados modernos) – a partir do século XVIII. (VEIGA-NETO, 2007, p. 72)

Aqui entram em cena a governamentalidade e o biopoder. O biopoder surge como novo tipo de poder no final do século XVIII, tomando a população como objeto. Não se trata de substituir o poder disciplinar, pois, muitas vezes, o biopoder vale-se dele; sua atuação se dá em outra escala, sobre os indivíduos naquilo que eles têm em comum: a vida e o pertencimento à espécie. Por meio de diferentes saberes que vão se constituir ao longo dos séculos em que a modernidade se estabelece (estatística, demografia, medicina, psicologia, entre outras ciências) e de medidas políticas regulamentadoras, o biopoder vai atuar quantificando, mensurando e descrevendo as populações, buscando regulá-las (VEIGA-NETO, 2007).

Afirma Foucault (2010):

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. As



disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. (p. 151-152)

Nas palavras de Veiga-Neto (2007)

Estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores. Tais esferas situam-se em polos opostos, mas não antagônicos: num polo, a unidade; no outro, o conjunto. (p. 73)

Para Foucault (2010), o que se passou no final do século XVIII foi nada menos do que a entrada da vida na história, ou seja, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder, no campo das técnicas políticas. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da vida em geral, a melhoria das técnicas agrícolas, as observações e medidas visando à vida e à sobrevivência dos homens contribuíram para um relativo domínio sobre a vida e para um afastamento de algumas iminências de morte; nesse terreno, os procedimentos de poder e saber buscaram controlá-la e modificá-la. Há a produção de múltiplos saberes, como a estatística, a demografia, a medicina, entre outros, que buscam controlar as populações e prever seus riscos mediante a regulamentação da vida coletiva (VEIGA-NETO, 2007). Isso significa dizer que, nos procedimentos da biopolítica, trata-se não apenas de distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos no interior de espaços determinados, mas de dar conta de fenômenos mais amplos da vida biológica: organizar meios para permitir circulações (população, produtos, etc.) e regular processos da vida (natalidade, mortalidade, deslocamentos, epidemias, etc.) segundo o princípio geral da segurança, ou seja, trata-se de atuar sobre os fenômenos naturais que se manifestam em determinada população (FOUCAULT, 2008).

Segundo Veiga-Neto (2007), será a norma a responsável por articular os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). “A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo.” (p. 74) De acordo com o autor, a norma é o elemento que individualiza e remete ao conjunto dos indivíduos, permitindo a comparação entre eles. Nesse processo, dão-se comparações entre os indivíduos e o conjunto, chamando-se de *anormais* aqueles que desviam do padrão estabelecido, sendo a diferença considerada um desvio, algo indesejável,

que desvia do rumo. Todos os casos são abarcados pela norma: o normal e o anormal, o que A torna saturante. Para Foucault (2010), uma “sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (p. 157).

O conceito de governamentalidade foi formulado por Foucault pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978, *Segurança, território, população*, ministrada no Collège de France, onde ele lecionou até sua morte.

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análise e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

A governamentalidade pode ser entendida, então, como racionalidade política, um tipo de aparato intelectual ou maquinaria que permite tornar a realidade pensável de modo que possa ser submetida à programação política. Trata-se de práticas que permitem formular e justificar esboços idealizados para representar a realidade, analisá-la, retificá-la, possibilitando que diferentes autoridades levem a cabo programas de governo que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais ou institucionais. (BUJES, 2002a) Como nos mostra Foucault no trecho citado, tal forma de exercício de poder expandiu-se pelo Ocidente, sendo a maneira predominante com que os Estados modernos vão conduzir a conduta dos homens.

Com base no que foi exposto até o momento, podemos afirmar que a escola é uma instituição em que as disciplinas imperam. Nela, as crianças não fazem o que querem quando querem, mas são submetidas a experiências reguladas, organizadas, planejadas em seus espaços, tempos, metodologias, formas de avaliação, etc., proporcionando-lhes modos de objetivação e subjetivação específicos. Concordamos com Kohan (2005) quando ele afirma:

O que percebemos, dizemos, julgamos, pensamos e fazemos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram condições para que tenhamos um certa experiência de nós mesmos; em outras palavras, para que sejamos aquilo que estamos sendo. (p. 80-81)

Além disso, podemos dizer que as crianças sofreram um processo de confinamento nas instituições escolares a partir da modernidade, sendo submetidas à aplicação técnica das táticas disciplinares, o que possibilitou seu processo de individualização. Por outro lado, tal processo, ao permitir que seus traços fossem observáveis, dizíveis, registrados, explicáveis de acordo com certos esquemas explicativos, dá visibilidade a aspectos da população infantil, permitindo que elementos referentes à vida dessa parcela da população tornem-se sujeitos a iniciativas deliberadas e planejadas de intervenção política; em outros termos, a infância também passa a ser alvo do biopoder, da biopolítica, da governamentalidade (BUJES, 2002a).

É importante ressaltar que, numa perspectiva foucaultiana, para se governar uma população é preciso conhecê-la, ou seja, em tal operação, o saber torna-se instrumento essencial de poder. Assim, de acordo com Bujes (2002a), que se inspira em Rose

as relações de poder que se estabelecem entre as populações nesta estrutura governamentalizada utilizam-se, de forma vital, de táticas multiformes e da existência de uma variedade de especialistas, disseminados por inúmeras agências que geram as políticas sociais, econômicas, culturais, etc. e que vão ‘operar tanto para constituir os problemas sociais para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos’. (ROSE, 1996b) Assim, uma população e uma infância – que também é parte deste fenômeno e deste conjunto maior, que é a população – que podem ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente podem também se tornar ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber. (p. 80)

Nesse sentido, Marisa Vorraber Costa (2001) explicita um dos mecanismos-chave para a compreensão desse processo e que nos fornece elementos para prosseguir na exposição dos mecanismos de poder que constituíram a infância moderna. Segundo ela, as narrativas constituem o aparato de conhecimentos e saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais fala. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas. Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Para Costa (2001), nesse caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como este está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, é quem estabelece o que tem ou não estatuto de realidade. Dessa forma, não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. Para ela, representar é produzir significados segundo um jogo de

correlação de forças. O poder pode ser alcançado pela posição política e geográfica que se ocupa, pela língua que é falada, pelas riquezas materiais ou simbólicas, ou por alguma outra prerrogativa. Assim, grupos mais poderosos atribuem significados aos mais fracos e impõem a estes seus próprios significados. Para a autora, essa disputa por narrar *o outro*, tomando a si próprio como referência, como normal, e ao outro como diferente, como exótico, é a forma pela qual são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, científicos e universais e que inundam os currículos escolares, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indeléveis nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nos discursos pedagógicos, familiares, religiosos, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas.

Assim, a seguir, dedicar-nos-emos a abordar as narrativas e imagens produzidas pela modernidade no que diz respeito à infância.

### **1.2.2. Narrativas e imagens da infância**

Por meio de suas teorias, diferentes pensadores do Iluminismo forneceram elementos para a construção de narrativas e imagens em que se reconhecem as atitudes construídas em relação à infância identificadas por Ariès (1981): a proteção diante da corrupção do meio na tentativa de manter a inocência infantil, e de fortalecê-la, desenvolvendo sua razão. Alison James, Chris Jenks e Alan Prout (2004) identificam algumas dessas imagens: a criança má, a criança imanente, a criança inocente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente; e Sarmiento (2007) as sumariza de maneira bastante clara, como se verá a seguir.

A primeira imagem que podemos apontar é *a criança má*. De acordo com Sarmiento (2007), essa imagem é baseada na ideia de *pecado original* e está associada a toda uma conceitualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam ser controladas. A criança, por ser considerada próxima à natureza e dominada pelo instinto, é concebida como expressão de forças do mal. Segundo o autor, a referência filosófica para a construção dessa imagem é a teoria de Hobbes sobre a exigência de controle dos excessos pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual. Na atualidade, essa concepção é presente nas imagens produzidas sobre as crianças de classes populares, evocando ações de vitimização perpetradas por crianças ou convocando os *perigos* da sociedade moderna para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adoção de medidas de repressão infantil.

A segunda imagem é *a criança imanente*. De acordo com Sarmiento (2007), a principal

referência filosófica dessa ideia é a teoria de John Locke. Para esse filósofo, a criança é uma tabula rasa em que podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a irracionalidade, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vistas a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projeto de futuro, mas que depende sempre da *moldagem* a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e, nesse sentido, precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde.

A terceira imagem a ser destacada é *a criança inocente*. Sarmiento (2007) salienta que essa imagem contrapõe-se à primeira, fundando-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. O *Emílio* de Rousseau é seu paradigma filosófico e baseia-se na tese de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças *monstruosas* da natureza indomada. O pensamento de Rousseau encontra muitos ecos nas teorias pedagógicas centradas nas crianças, e frequentemente a ideia das crianças como *futuro do mundo* associa-se a uma concepção romântica da bondade infantil.

Narodowski (2001) toma a obra *Emílio* de Rousseau como emblemática do discurso pedagógico na constituição da infância. Para ele, é em *Emílio* que a infância é abordada em suas características modernas, quando ocorre uma operação discursiva que trata de detectar e definir um lugar para ela, nomeando-a e designando as coisas relativas a ela até onde for possível. Nessa obra, as características infantis são associadas ao espaço atribuído pela natureza, e pleiteia-se um modelo de atividade educativa para a infância; enfim, define-se um *status* discursivo da infância dentro do campo da reflexão pedagógica. Nas palavras de Narodowski (2001):

*Èmile* é para a pedagogia ponto de partida, palavra inicial, raiz. A obra descobre a infância nomeando-a e normatizando sua existência; situando-a naquela posição das coisas que merecem um nome e portanto ser estudadas e respeitadas; a pedagogização da infância não é, em absoluto, coisa de criança. (p. 31)

O autor identifica como característica dessa infância o contraponto do *adulto em miniatura*, imagem que predominava na Idade Média. Ao mesmo tempo em que a infância é definida como uma condição natural que antecede a adultez, com características próprias e fortemente definidas, instala-se como um estágio da vida em que se é desprovido de razão, em que a criança é incapaz de se comportar de forma autônoma. Diferentemente das imagens que destacamos anteriormente, a falta de razão desemboca na necessidade de proteção. O adulto deve guiar a criança cuidando para que ela siga sua ordem natural e torne-se um adulto, sendo

dependente do primeiro. A fim de elucidar tais colocações, citamos, mais extensamente, o próprio Narodowski (2001):

É a concepção motriz de toda a racionalidade pedagógica moderna: a criança como ser eticamente amoral por ausência de juízo e portanto condenado à racionalidade do juízo adulto. Em *Èmile*, a moralidade não implica de forma alguma maldade na alma infantil mas sim ingenuidade e inconsciência, carências sobre as quais não se devem apregoar preconceitos mas sim sobre as quais é necessário seguir o natural caminho para a idade adulta.

Este é o ponto central da operação de nomeação na obra: aquilo escondido, oculto, agora vem à luz: a passagem de um estágio a outro da vida é a passagem da dependência à liberdade. A infância é o limite da heteronomia; a infância é pura necessidade; incompletude gregária que necessita da condução dos já completos. Não é “adulto pequeno” no sentido clássico de infância porque não é que possua uma menor capacidade racional ou uma capacidade jurídica diminuída mas sim diretamente nenhuma capacidade a mais que a de aprender a ser adulto. A criança é um ser inacabado que possui a capacidade inata de alcançar conquistas superiores de acabar-se como adulto. (p. 35)

Como Narodowski (2001) sinaliza, essa narrativa sobre a infância é a *pedra de toque* da pedagogia moderna, que, embora a reconheça como um período da vida com características peculiares, situa-a num lugar de subordinação ao adulto.

Analisando a emergência da infância como realidade social, Manuel Pinto (1997) constata que o aprofundamento do sentido de infância no campo da produção das teorias e pensamentos será conduzido por um número crescente de pensadores, especialmente pelos pedagogos e pelos fundadores da psicologia, a partir do século XIX, refletindo e suscitando o interesse que a sociedade foi devotando às crianças e à sua educação. Já Bujes (2002a) sinaliza que o sujeito infantil passa a inserir-se num espaço normativo que a todos engloba ao tornar-se objeto do olhar científico e moral, ao ter sua conduta documentada em minúcias. São os processos de repartição disciplinar, como operações sobre os corpos, mas também como campos delimitados de saberes sobre esses mesmos corpos, que vão possibilitar a caracterização do indivíduo como tal. São as táticas disciplinares que vão servir de base a uma *microfísica do poder*, ao inserirem cada indivíduo num espaço celular que, ao mesmo tempo em que torna mais visível e singular, possibilita sua colocação numa ordem múltipla. Esse movimento de classificação vinculou-se ao desenvolvimento das ciências sociais e à classificação das populações. Tais estudos colocaram o indivíduo como objeto apropriado ao olhar científico, permitindo a instituição tanto de uma nova psicologia como de uma pedagogia que buscava caracterizar-se como científica. Nesse sentido, Pinto (1997) destaca os estudos de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Decroly como pioneiros na busca por novos métodos para educar os pequenos no campo da pedagogia.

De acordo com Bujes (2002a), inspirado em Rousseau, Froebel é o autor que melhor traduz as ideias sobre a educabilidade do sujeito infantil. Foi ele quem organizou de modo sistemático uma doutrina para a educação infantil. Segundo a autora, o jardim da infância é entendido como o local em que “a criança, vista como frágil semente, será regada, cuidada, alimentada - de corpo e espírito - para que desabroche sua riqueza interior” (p. 65). O jogo e a palavra são entendidos como instrumentos para a exteriorização de sua natureza harmônica e boa. Para a autora, a pedagogia froebeliana coloca a atividade da criança, livre, espontânea e natural, no controle de sua filosofia educativa, configurando-se como um *novo paradigma* que vai demonstrar uma profunda confiança na natureza infantil. Suas formulações representam uma reação às pedagogias disciplinares, cujo apogeu se deu no século XVIII, tendo subsistido no contexto europeu até o século XIX. De acordo com Bujes (2002a), ainda é na pedagogia froebeliana que alguns conceitos muito atuais na teorização sobre a infância têm suas raízes: a visão de uma essência infantil positiva, uma ideia *melhorista* de desenvolvimento, a espontaneidade da progressão intelectual, o ideal de liberdade nas práticas com a criança pequena.

Bujes (2002a) afirma que a corrente escolanovista, representada por Montessori, Decroly, Freinet, Dewey, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, sofre influências das ideias froebelianas e tem como referência de seu discurso a criança como centro da atividade educativa, tomando a sua ação como parte inalienável da aprendizagem, devendo as instituições educativas estar a serviço dos interesses e das necessidades das crianças, a fim de adaptar-se às tendências naturais dos sujeitos infantis. O controle nestas pedagogias desloca-se para a organização do meio; não está mais centrado no mestre, com suas práticas disciplinares, como o exame, e a rígida organização do espaço e do tempo escolares. As disciplinas se tornam autodisciplina. Para a autora, a tendência escolanovista põe em marcha novos métodos e técnicas, inventa novos materiais, estabelece outros controles espaciais e temporais para as atividades da educação escolar, organiza-se a partir de uma pretensão de vir a erigir-se como uma pedagogia científica e a psicologia e a antropologia, principalmente, ao lado de outros campos científicos, vão contribuir com seu arcabouço teórico.

Pinto (1997) destaca ainda os estudos de autores como Sigmund Freud, George Herbert Mead, Talcott Parsons, Lev Vygotsky, Jean Piaget como contribuintes para o aprofundamento e complexificação da visão de infância, desenvolvimento infantil, processos de socialização e aprendizagem. A proliferação de teorias no interior do campo da psicologia, segundo Bujes (2002a), “abre novas perspectivas para o discurso pedagógico e constitui uma poderosa estratégia para o governo das populações pelos efeitos de normalização que os

saberes que aí são produzidos possibilitam, em especial” (p. 68). Cabe atermo-nos um pouco mais em Jean Piaget, um dos autores cuja teoria influenciou fortemente o pensamento pedagógico da atualidade, fundando as bases da teoria construtivista.

Sua teoria baseia-se na investigação dos processos mentais e na noção de construção de conhecimento pelo indivíduo. Ela propõe estágios de desenvolvimento e a cada um deles faz corresponder formas específicas de socialização. Assim, do *egocentrismo*, a criança vai sucessivamente aprendendo a diferenciar sentimentos, a respeitar e interiorizar as imposições e as regras dos adultos, até chegar a desenvolver sentimentos e práticas de cooperação. É importante lembrar que os estudos de Piaget são extensos e abrangem conceitos complexos, tendo sido mencionados aqui, de maneira superficial, com base nas informações de Pinto (1997), alguns aspectos necessários para compreensão da análise que se segue. Vale ressaltar que sua teoria está fundada num paradigma de racionalidade científica, segundo o qual existe determinado grau de abstração e generalização, de natureza lógico-dedutiva, para o qual o processo de socialização e construção cognitiva da criança deve caminhar. Esse paradigma revela a determinação de um modelo humano *a priori*, preservando a ideia de que existe uma natureza humana e reafirmando a concepção da criança como um vir a ser, uma vez que estabelece como ponto de chegada de seu processo de desenvolvimento um padrão racional de cognição.

A psicologia do desenvolvimento, principalmente os trabalhos de Jean Piaget, dão origem a outra imagem de infância identificada por James, Jenks e Prout (2004): *a criança naturalmente desenvolvida*. Sarmiento (2007), num breve resumo do que foi narrado pelos autores, assevera que essa teoria constituiu-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, exercendo profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação quotidiana dos adultos com as crianças. Essa imagem foi construída em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais; a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. A psicologia do desenvolvimento não é apenas responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, por meio do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de medição do desenvolvimento natural da criança. Embora haja uma crítica interna à própria psicologia do desenvolvimento, influenciada, principalmente, pelo construtivismo social de Vygotsky sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas de sua corrente hegemônica, ela não foi suficiente para evitar que essa imagem de infância fosse uma



das mais poderosas contemporaneamente.

A *criança inconsciente*, assim nomeada por James, Jenks e Prout (2004), constitui-se numa outra imagem da infância construída a partir da psicanálise, tendo Freud como sua figura de referência. Nas palavras de Sarmiento (2007), essa imagem social atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional da idade infantil, especialmente na relação com as figuras paterna e materna. A criança é vista como um preditor do adulto, mais do que como ser humano completo e ator social com sua especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir de seu próprio campo. Acresce ainda o determinismo, que leva frequentemente à atribuição de comportamentos desviantes a vivências infantis, o que não deixa de ser uma inesperada deriva da imagem da *criança má* que se revela quando adulta.

No campo da sociologia, o desenvolvimento do conceito de socialização com raízes na obra de Émile Durkheim também foi contribuinte para que as crianças fossem narradas na condição de seres pré-sociais, segundo Sarmiento (2005). Para esse autor, o conceito, em suas múltiplas reinterpretações, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controle social que assumiam a garantia de sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para lugares, comportamentos, atitudes ou práticas sociais pertinentes.

Podemos observar uma diversidade de imagens ou narrativas sobre a infância, construídas ao longo da produção do pensamento moderno, que continuam povoando o imaginário e a cultura contemporânea. Segundo Sarmiento (2007):

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. (p. 33)

Tais imagens, identificadas por James, Jenks e Prout (2004) como *imagens da criança pré-sociológica*, têm em comum, de acordo com Sarmiento (2007), princípios de redução da complexidade, de abstracionismo das realidades e de interpretação para fins normativos da criança ideal. Para o autor,

a construção da infância moderna desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a

imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapontamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Bujes (2002a) corrobora essa constatação e, a partir de um referencial pós-estruturalista, afirma que os discursos que enunciam as crianças, sejam eles médicos, psicológicos, biológicos, antropológicos, que procuram descrevê-las, segundo interesses particulares de cada campo do saber, operam de forma a homogeneizar, tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal. A autora aponta para o fato de que a noção de infância como fato biológico, tendo como modelo a ideia de evolução e de progresso, vai influenciar todas as explicações sobre essa fase da vida. Para ela, tal modelo explicativo, extremamente permeável, gerou profundas consequências na compreensão da infância e dos fenômenos a ela associados, produzindo identidades infantis, e também justificando a construção de teorias e práticas implicadas em sua educação. Afirma Bujes (2002a):

A produção de uma nova racionalidade – moderna e naturalizada – esteve associada ao Iluminismo e às pedagogias dele derivadas. Ao conceber assim a criança, o embrião do Homem – não uma dádiva de Deus, mas um produto da biologia da evolução, um agente de progresso –, estava-se fazendo frente a um processo de distanciamento das explicações religiosas ou míticas da realidade. A religião é substituída pela ciência, sendo esta vista como instrumento de libertação. As forças do progresso estão, neste caso, ao lado da ciência e da natureza (WALKERDINE, 1998). O que caracteriza as teorias pedagógicas que se elaboram dentro desta perspectiva moderna é que elas se dirigem a uma infância tomada como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais. (p. 69)

A autora assevera que a ideia de *criança natural* presente nos discursos científicos a respeito da infância tem dois desdobramentos que estão presentes em nossas concepções de sujeito infantil: a visão da criança raciocinante, ou sujeito cognitivo, e a visão da criança inocente. À primeira delas, associam-se as interpretações que colocam o sujeito infantil primordialmente na posição de aprendiz, com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação, e com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de forma quase espontânea. À segunda visão associa-se a ideia de uma infância ameaçada, prestes a desaparecer, que precisa ser defendida das vicissitudes do mundo adulto. Esse binômio, ao pressupor a necessidade de educação e proteção às crianças, dá aos adultos a responsabilidade e, portanto, o controle sobre a vida na infância.

Para Bujes (2002a), essas representações aqui discutidas correspondem a narrativas culturais que acabam por colonizar nossas percepções sobre a infância, orientando as práticas voltadas a ela, e por constituí-la segundo uma vontade de poder que impera na sociedade, justificando um corpo de conhecimentos especializados e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis, legitimando, assim, a ampliação do papel dos adultos no controle dos mundos infantis.

Nessa linha, podemos afirmar que a modernidade construiu a *norma da infância*, aprisionando-a por meio do discurso científico. Com base no que afirmam Sandra Duschatzky e Carlos Skliar (2001), é possível identificar que essa norma foi construída pautando-se na díade adulto-criança ou adultez-infância, a partir de uma lógica binária em que o adulto ou a adultez constituem-se no componente positivo, e a criança ou a infância, no componente negativo dessa relação. Tal oposição binária sugere o privilégio da primeira em relação à segunda, numa dependência hierárquica. Isso significa dizer que o adulto ou a adultez tornam-se o modelo de racionalidade, completude, moralidade, autonomia e civilidade, ao passo que a criança ou a infância são concebidas em sua condição de incompletude, irracionalidade e heteronomia, em vias de construção da moralidade e da civilidade. Encontramos, assim, semelhanças entre a construção das imagens da *criança pré-sociológica* e a narrativa sobre *o outro como fonte de todo mal*, identificada por Duschatzky e Skliar (2001) e que, segundo os autores, simbolizou a forma predominante de relação cultural, social e política no século XX.

Vale lembrar que as narrativas constituem o aparato de conhecimentos e saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais fala. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações. Observamos, dessa forma, que as narrativas sobre a infância moderna operaram como mecanismos para reafirmar o lugar social dos adultos como figuras de poder. Identificar as crianças como seres incompletos (puros, maus, *em branco*, em desenvolvimento) e passíveis de educação, confinando-as nas escolas e disciplinando-as, foi uma das formas mais eficazes que a modernidade construiu para governar<sup>3</sup> a infância e colocá-la num lugar de subalternidade.

Após ter explicitado algumas das formas de poder e saber que configuraram a infância como uma idade menor, subordinada ao mundo dos adultos, no próximo capítulo, procuraremos melhor justificar as escolhas teórico-metodológicas realizadas ao longo deste trabalho.

---

<sup>3</sup> A palavra *governar*, aqui, refere-se ao sentido que Foucault lhe atribui como condução da conduta.



## CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O projeto inicial de pesquisa de mestrado pretendia avaliar uma proposta curricular para a educação infantil de um município do ABC Paulista, com vistas a discutir e analisar os modos como a infância e a diversidade vinham ali sendo narradas e objetificadas e quais eram suas implicações do ponto de vista das políticas públicas para a educação infantil. Entretanto, no exame de qualificação, após discussões e considerações sobre a relevância e a viabilidade do projeto, bem como sobre as possíveis relações entre o objeto de pesquisa e o referencial teórico adotado, soubemos, por meio da banca, que tal empreitada não seria apropriada e que, do ponto de vista da análise, qualquer proposta curricular seria inadequada. Aceitamos a sugestão de buscar a produção acadêmica sobre o tema a partir de publicações em periódicos, a fim de observar quais contornos a produção acadêmica de orientação pós-crítica sobre a infância têm adquirido nos últimos anos, em que medida colocam em xeque as relações de poder-saber que envolvem a infância e em que medida têm sido fiéis aos questionamentos pós-críticos.

Esse recorte justifica-se porque os periódicos científicos contêm o que de mais atual e significativo no campo acadêmico vem sendo produzido, uma vez que grande parte do material publicado é originária das pesquisas, teses e dissertações produzidas pelos pesquisadores em atividade na área, passando pelo crivo da seletiva política editorial: leitura realizada pelos seus corpos editoriais que procuram considerar sua relevância para a pesquisa no campo.

Pautando-nos na constatação de que a produção pós-crítica sobre educação que se interessa pela infância no Brasil é recente (final dos anos de 1990 e início de 2000), definimos os anos de 2000 a 2010 como recorte temporal a ser pesquisado – o que abrange o período entre o início das publicações pós-críticas sobre infância e o início desta pesquisa – e fizemos um inventário de produções científicas publicadas nos periódicos acadêmicos de educação selecionados.

Os periódicos escolhidos foram aqueles que possuem classificação Qualis A1, no sistema Qualis<sup>4</sup>/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a

---

<sup>4</sup> *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo de coleta de dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o sistema *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos. A classificação de

saber, *Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Pró-posições, Revista Brasileira de Educação*.

Considerando a produção da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), selecionamos também a revista *Educação e Realidade*, publicação da Faculdade de Educação da referida universidade, uma vez que tal publicação possui um número significativo de artigos de orientação pós-crítica,<sup>5</sup> embora seja classificada como A2.

## 2.1. Situando o referencial teórico pós-crítico

A fim de colhermos elementos para a análise dos artigos selecionados, recorreremos, num primeiro momento, ao texto *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*, publicado nos *Cadernos de Pesquisa* no ano de 2004, de autoria de Marlucy Alves Paraíso, buscando ilustrar as repercussões dessas pesquisas no campo educacional no Brasil.

Em seu artigo, a autora sustenta que, nos últimos anos, as teorias pós-críticas têm influenciado as teorizações e as pesquisas de diversos campos das ciências sociais e humanas, inclusive da pesquisa em educação no Brasil. Além disso, traça um mapa das pesquisas publicadas sob essa rubrica no país, identificando que as primeiras publicações de orientação pós-crítica acontecem na 16ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 1993. Os dois trabalhos apresentados são: um de autoria de Silva (1993 apud PARAÍSO, 2004) e outro de Santos (1993 apud PARAÍSO, 2004). O primeiro procura discutir as questões centrais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, mostrando as continuidades e rupturas em relação à pedagogia e à sociologia críticas; o segundo discute as relações entre poder e conhecimento com base na noção de poder-saber de Michel Foucault. A partir daí ocorre o que ela chamou de contágio, isto é, são apresentadas, nas Reuniões da ANPEd que se seguem e também por meio de livros, diversas produções que procuram, por um lado, sintetizar e divulgar as potencialidades analíticas das teorias pós-críticas e, por outro, buscar experimentar suas ferramentas analíticas para discutir diferentes objetos do campo educacional, o que denota o interesse de alguns pesquisadores em difundir e testar as possibilidades dessa perspectiva para a problematização do campo da educação. Paraíso (2004) também salienta que as pesquisas pós-críticas no Brasil têm

---

periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero. (Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 29 maio 2011)

<sup>5</sup> Rosa Maria Bueno Fischer, Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Sandra Mara Corazza, Silvio Gallo, Guacira Lopes Louro, Jorge Ramos do Ó, Jorge Larrosa, reconhecidos pesquisadores da linha pós-crítica, têm textos publicados no periódico.

contribuído para o questionamento do conhecimento e de seus efeitos de verdade e de poder; do sujeito e dos diferentes modos e processos de subjetivação; dos textos educacionais e das diferentes práticas que estes produzem e instituem; das promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras. A autora sinaliza que as teorias pós-críticas têm abdicado da exclusividade da categoria de classe social para também discutir questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, e questões relativas aos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna. Tais teorias, segundo ela, também têm pensado, de diferentes formas, a respeito da diferença, da identidade e da luta por representação, e renunciado à função de prescrever, de dizer como se deve ser, fazer e agir; com isso, buscam implodir e radicalizar a crítica ao que já foi significado na educação, e procuram fazer aparecer o que ainda não estava significado.

A partir de tais elementos, é possível afirmar que tais produções têm lançado novas luzes a temáticas já visitadas da educação, de modo que aspectos ainda pouco explorados vem sendo abordados. Nas palavras de Paraíso (2004) que inspira-se em Silva:

Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, dos sujeitos, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, “dançar”. (SILVA, 2001) É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno. (p. 295)

Vejamos, então, porque tais teorias provocam esse *rebuliço* apontado por Paraíso (2004). Trataremos a seguir de revisitar alguns exemplos das teorias críticas a fim de, na sequência, buscar caracterizar as teorias pós-críticas e tentar explicitar seus pressupostos teóricos e algumas problematizações que realizam.

### 2.1.1. Das teorias críticas às pós-críticas

As chamadas teorias críticas em educação há algum tempo vinham desempenhando um papel importante no que diz respeito à análise da cultura e da educação como campos de lutas por hegemonia, de imposição simbólica e de exercício do poder (SILVA, 1996).

De acordo com Silva (2001), a influência das teorias críticas em educação remonta à década de 1960, momento histórico marcado por grandes agitações e transformações: movimentos de independência das antigas colônias europeias, protestos estudantis na França e outros países, movimentos de contracultura, movimento feminista, lutas contra a ditadura militar no Brasil, dentre outros movimentos culturais e sociais que caracterizaram a época. Não por acaso, nessa década, surgiram teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, teorizações estas a que Silva (2001) chama de teorias críticas. Para ele, tais teorias efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Enquanto estas últimas tomavam de maneira não problemática o *status quo* e a organização escolar, centrando-se em questões de ordem técnica, pretendendo ser teorias científicas neutras e desinteressadas, as primeiras começam a colocar em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo*, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais, argumentando que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente implicada em relações de poder. O autor afirma que as teorizações críticas receberam influências das obras de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Baudelot e Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Paulo Freire, Dermeval Saviani, dentre outros. Apresentaremos a seguir uma breve síntese de suas principais ideias a fim organizar elementos necessários para o prosseguimento desta exposição na elucidação e compreensão das teorias pós-críticas, uma vez que não é objetivo deste trabalho discutir aprofundadamente as teorias críticas.

Para Silva (2001), a problemática central de análise das teorias críticas da educação de orientação marxista consiste em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Segundo ele, Louis Althusser, em seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, fornece as bases para as críticas marxistas em educação que se seguiram a partir de sua publicação, fazendo uma importante conexão entre a educação e a ideologia central às análises que se organizam a partir dessa rubrica. Althusser defende que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos, como a força de trabalho e seus meios de produção, e da reprodução de seus componentes ideológicos por meio de mecanismos e instituições



encarregadas de garantir que o *status quo* seja aceito de maneira natural e não seja contestado. Tais efeitos podem ser obtidos por meio da força e da repressão, ficando este mecanismo a cargo dos aparelhos repressivos do Estado, ou por meio do convencimento e da ideologia, ficando estes últimos a cargo dos aparelhos ideológicos de Estado, sendo a escola um deles. A escola atua ideologicamente a partir de seu currículo, promovendo mecanismos discriminatórios por meio dos quais as classes subordinadas são inclinadas à submissão e à obediência, e as classes dominantes aprendem a mandar e controlar. Na mesma linha, Baudelot e Establet, em sua obra intitulada *A escola capitalista na França*, desenvolvem em detalhes a tese de Althusser (SILVA, 2001).

Bowles e Gintis, no livro *A escola capitalista na América*, introduzem o conceito de correspondência para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção. É por meio de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional, em que a escola é reflexo da economia capitalista, incorporando em sua rotina elementos do local de trabalho; por sua vez, o local de trabalho recebe o tipo de trabalhador que necessita (SILVA, 2001).

Para Bourdieu e Passeron, é por intermédio da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. Na medida em que a cultura adquire valor em termos sociais, ela faz com que as pessoas tenham vantagens materiais e simbólicas, constituindo-se como *capital cultural*. O processo de dominação simbólica ocorre pela definição da cultura dominante como a cultura verdadeira, válida socialmente, e pela ocultação das forças que tornam possível sua imposição arbitrária; a esse mecanismo Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural. A escola opera aí por meio de um processo de exclusão. Uma vez que seu currículo está baseado na cultura dominante, ou seja, expresso na linguagem dominante, ele é transmitido por meio do código cultural dominante e torna-se pouco acessível à classe dominada, já que ela não está familiarizada com tal cultura. Assim, crianças e jovens da cultura dominante são bem-sucedidos, o que lhes permite ter acesso aos graus superiores do sistema educacional, enquanto as crianças e os jovens da classe dominada encaram o fracasso e ficam pelo caminho. Há uma valorização e um fortalecimento do capital cultural da classe dominante e uma desvalorização da cultura nativa. Para os autores, é essencialmente via essa reprodução que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2001).

Dermeval Saviani (2009) chama as teorias anteriormente descritas de *teorias crítico-reprodutivistas*, argumentando que elas postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, havendo uma cabal percepção da dependência entre educação e sociedade; entretanto, nas análises desenvolvidas por essas teorias, conclui-se, invariavelmente, que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Segundo Silva (2001), embora tais teorias tenham recebido críticas, sobretudo em função de seu suposto determinismo econômico, em seu conjunto, elas formam a base da teoria crítica que se desenvolveria nos anos seguintes. No Brasil, dentro da perspectiva crítica, Silva (2001) destaca como significativos os trabalhos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, os quais abordamos a seguir.

Enquanto as críticas sociológicas da educação tomam como base a estrutura e o funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos, Paulo Freire preocupa-se com o desenvolvimento e com a educação de adultos nos países subordinados. Suas reflexões devem muito mais à filosofia do que à sociologia, e a análise que desenvolve do processo de dominação está baseada na dialética hegeliana, colocando o foco muito menos na dominação como reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação. Sua teorização é claramente pedagógica: ele tece uma crítica à escola tradicional, sintetizada no conceito de educação bancária, que constitui uma visão epistemológica do conhecimento como sendo composto de informações e fatos a serem transmitidos do professor para o aluno. Em lugar disso, ele propõe o conceito de educação problematizadora. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento não se separa do ato de conhecer e daquilo que se conhece. Para ele, o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar *presente* o mundo para a consciência. Essa consciência inclui a consciência não apenas das coisas e das próprias atividades, mas também a consciência de si mesmo, o que distingue o ser humano dos animais. Assim, na educação problematizadora, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento; o educador e o educando criam dialogicamente um conhecimento de mundo, e, por meio da intercomunicação e da intersubjetividade, os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. Paulo Freire defende que os conteúdos de ensino sejam selecionados a partir da experiência dos educandos, ou seja, que tais experiências tornem-se fonte primária da busca por temas significativos que vão constituir o currículo dos programas de educação de adultos. Outro conceito fundamental em sua teorização é o de cultura, noção entendida em seu sentido antropológico, como oposição à natureza, criação e produção humana, ou seja, ela é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Tal concepção permite que qualquer

cultura, inclusive a popular, seja valorizada como tal e faça parte do currículo escolar (SILVA, 2001).

Saviani (2009), buscando intencionalmente construir uma pedagogia crítica que superasse tanto as teorias tradicionais quanto as teorias crítico-reprodutivistas, sintetiza o que ficou conhecido como pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos e suas ideias (SILVA, 2001). Para Saviani, uma pedagogia crítica reconhece seu caráter condicionado e determinado pela estrutura social; ele entende, entretanto, que educação e sociedade relacionam-se dialeticamente, ou seja, o elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante. Assim, a escola, para ele, adquire importância fundamental na superação das desigualdades sociais. A educação torna-se política na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural a ser utilizado na luta política mais ampla (SILVA, 2001). O autor propõe que os métodos empregados na escola estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor; favoreçam o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levem em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos (SAVIANI, 2009). Para ele, a educação é um processo de passagem de uma condição de desigualdade para uma situação de igualdade, de uma situação em que a democracia é uma possibilidade no ponto de partida e uma realidade no ponto de chegada. Segundo Silva (2001), na teorização de Saviani há uma evidente ligação entre conhecimento e poder que, entretanto, limita-se a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e no fortalecimento do poder das classes subordinadas.

Podemos afirmar, com base no que foi explicitado, que as teorias críticas contribuíram com importantes ferramentas analíticas que permitem análises da relação entre educação e sociedade na perspectiva da economia política marxista, a partir de conceitos como ideologia e classe social. Para tais teorias, a escola é um espaço que carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder, reproduzindo culturalmente as estruturas sociais, funcionando como aparelho ideológico do Estado e transmitindo a cultura dominante. A formação de consciências ocorre de acordo com a gramática social da escola. Por outro lado, analisando as contribuições da perspectiva pós-crítica em educação, Silva (1996) argumenta que a chamada *virada linguística*<sup>6</sup> na teorização social e em outros campos começa a desalojar alguns

---

<sup>6</sup> Segundo Veiga-Neto (2007), adota-se a expressão *virada linguística* para designar a mudança no entendimento do papel principal da linguagem: de denotacionista para atributiva.

conceitos e análises das teorias críticas, desconstruindo-os e colocando em dúvida aquilo que justamente seria fundante nessas teorias, a saber: a ideia de um sujeito consciente, centro e agente do mundo social; a linguagem como representação da realidade; a razão como fonte do progresso e da ciência; a existência de um conhecimento verdadeiro e puro, livre de ideologias, que levaria a humanidade a uma situação de redenção; as metanarrativas; o poder centrado que emana de instituições como o Estado.

### 2.1.2. Elementos que caracterizam as teorias pós-críticas

Na tentativa de caracterizar as teorias pós-críticas e melhor esclarecer os aspectos anteriormente enumerados, recorreremos a alguns autores que comentam essa perspectiva (SILVA, 1996, 2001; PETERS, 2000; PARAÍSO, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007). A partir da leitura de seus trabalhos, é possível afirmar que tais teorias constituem um campo bastante heterogêneo, ou seja, recebem contribuições de diferentes autores, teorias e linguagens, sendo difícil precisar sua natureza ou suas características. Vejamos o que dizem alguns deles:

O campo das ideias pós-estruturalistas/pós-modernistas é difícil de ser definido. Por um lado, não fica nunca clara qual a distinção entre pós-estruturalismo e pós-modernismo, quais características definem uma e outra tendência e nem quais autores pertencem a uma ou outra delas, embora, é claro, em última análise, se definam em relação àquilo que negam ou questionam, isto é, ao estruturalismo e ao modernismo. (SILVA, 1996, p. 138)

Cabe registrar que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras.

[...]

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. (PARAÍSO, 2004, p. 284)

Por meio dos trechos citados, buscamos ilustrar a heterogeneidade e certa falta de precisão na caracterização das teorias pós-críticas. Enquanto Paraíso (2004) deixa claro seu caráter aberto a diferentes contribuições e sua pouca determinação, lembrando que apresentam mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas, Silva (1996) sinaliza a dificuldade de definição do campo, apontando que, em última instância, é possível recorrer àquilo que se opõem. Já Michael Peters (2000), como elucidaremos a seguir, prefere adotar a

distinção entre pós-estruturalismo e pós-modernismo recorrendo ao último critério mencionado por Silva (1996).

[...] gostaria de argumentar que existe um importante conjunto de diferenças teóricas e históricas que compreenderemos melhor se examinarmos a diferença entre seus respectivos objetos teóricos. O pós-estruturalismo toma como seu objeto teórico o “estruturalismo”, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto teórico o “modernismo”. Embora os dois movimentos – pós-estruturalismo e pós-modernismo – estejam agora entrelaçados e sejam muito frequentemente tomados como idênticos, confundindo-se seus termos e significados, eles se distinguem por preocupações teóricas diferentes, as quais estão mais claramente visíveis em suas respectivas genealogias históricas. (PETERS, 2000, p. 10)

Embora tanto Peters (2000) quanto Silva (1996) apontem a possibilidade de distinção entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, optaremos, neste trabalho, por mantê-los sob a denominação *teorias pós-críticas* utilizada por Silva (1996, 2001) e por Paraíso (2004), a fim de respeitar e preservar a heterogeneidade do campo e evitar utilizar classificações inadequadas.

Apesar de termos constatado sua heterogeneidade e optado por preservá-la, baseando-nos nos autores citados anteriormente (SILVA, 1996, 2001; PETERS, 2000; PARAÍSO, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007; POPKEWITZ, 2008), foi possível sintetizar alguns aspectos que se não congregam aos menos parecem ser significativos nas produções de orientação pós-crítica, a seguir:

#### **2.1.2.1. Crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social**

As teorias pós-críticas veem o sujeito em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas. Fazem uma crítica à filosofia humanista do Renascimento e do sujeito racional, autônomo e autotransparente; suspeitam da consciência humana como autônoma, diretamente acessível e única base da compreensão e da ação, pressupostos estes presentes no que Popkewitz (2008) chama de filosofias da consciência e que exercem influência sobre a tradição do pensamento educacional em suas diferentes pedagogias (críticas e não-críticas).

Segundo Silva (1996), a suposição da existência de uma consciência humana que seria fonte de todo significado e toda ação é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso. Silva (2001), em uma perspectiva foucaultiana, afirma que, para essas teorias, não existe sujeito, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural, social e

discursiva. Tal perspectiva reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e a provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos vários e cambiantes discursos em que são constituídos, e interroga esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixarem-se numa posição única que, afinal, mostra-se ilusória.

### **2.1.2.2. Crítica à linguagem como representação da realidade**

A linguagem e a cultura são concebidas em termos de sistemas linguísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre elementos que os constituem são vistas como mais importantes do que os elementos considerados isoladamente. As teorias pós-críticas sustentam que

os signos linguísticos operam de forma reflexiva e não de forma referencial: eles dependem da operação autorreflexiva da diferença. De acordo com essa inspiração, os sistemas simbólicos (...) podem, em sua maior parte, ser analisados como uma espécie de código, isto é, eles podem ser concebidos, em termos semióticos, como uma linguagem. (PETERS, 2000, p. 37-38)

Segundo Silva (1996), dentro dessa perspectiva, a linguagem assume papel central na construção da realidade. Ela não é mais vista como veículo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante de sua própria constituição e definição. A linguagem também não é vista como fixa, estável ou centrada na presença de um significado que lhe seria externo e ao qual ela corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Ela é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. A linguagem, a palavra e a escrita precedem a realidade, nomeiam a realidade e, portanto a instituem, isto é, instauram regimes de verdade e produzem efeitos de verdade.

Na perspectiva pós-crítica, encontramos uma série de diferentes métodos e abordagens, como a arqueologia, a genealogia e a desconstrução, cada um com características próprias e que, considerados em seu conjunto, enfatizam as noções de diferença, determinação local, rupturas ou discontinuidades históricas, serialização, repetição e crítica, as quais procuram dismantelar e desmontar as construções discursivas estabelecidas e naturalizadas como verdades. Essa postura pode ser interpretada como uma espécie de antirrealismo, ou seja, como uma posição epistemológica que não vê o conhecimento e a verdade como uma representação exata da realidade (PETERS, 2000). Assim, todo conhecimento é uma construção discursiva que instaura regimes de verdade e produz efeitos de verdade.

### 2.1.2.3. Desenvolvimento de uma analítica do poder

Uma das características centrais das teorias pós-críticas é tomada de Foucault e denominada analítica do poder, ou seja, o diagnóstico das estruturas de poder-saber e a denúncia das tecnologias de dominação (PETERS, 2000).

Para Foucault (2007), o poder não é algo centrado, que emana de alguma instituição ou centro de poder, mas é inerente às relações sociais; trata-se de relações onipresentes e descentradas.

[...] a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um exercício considerável de fenômenos. Na realidade o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (FOUCAULT, 2007, p. 248)

Segundo o autor, o poder é produtivo e está disperso por todo o sistema social. Ele não é apenas repressivo, mas cria novos saberes, que podem oprimir ou libertar. Nesse sentido, Deacon e Parker (2008), comentando sobre a concepção foucaultiana de poder, afirmam que as relações de poder não são simplesmente *danosas* (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas, e proibitivas), mas são também *benéficas* (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas).

O poder está em estreita relação com o saber, pois este último é produzido por meio do exercício do primeiro, o que significa que não existe saber neutro, isento de intencionalidade; todo saber carrega a marca do poder que o produziu. Assim, todo conhecimento ou saber é passível de ser colocado sob suspeita, pois se relaciona com o poder e vice-versa. O fato de não existir uma única fonte de onde emana o poder leva à constatação de que não existe uma situação de não-poder, mas sim um estado de permanente luta contra posições de poder, identificando como elas se exercem.

Para Veiga-Neto (1996), na concepção foucaultiana, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia de modo a estruturar o campo possível da ação dos outros. Mas o conceito de poder como ação sobre ações não descarta outras duas acepções: o poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos; o poder como capacidade que cada um tem de

comunicar informações. Esses domínios são estreitamente vinculados e não podem ser separados.

Enfim, para Foucault (2007),

o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (p. 183)

As palavras de Foucault citadas evidenciam o caráter descentralizado do poder e o lugar que o indivíduo ou sujeito ocupa nessa rede, tal como ele a denomina. O sujeito é efeito e centro de transmissão do poder, não estando, de maneira alguma, isento dele. O poder é condição imanente das relações que envolvem o sujeito.

#### **2.1.2.4. Crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal**

De acordo com Peters (2000), a fenomenologia e o existencialismo tem suas raízes no pensamento humanista do Renascimento, que estava baseado na existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão. Tal tradição de pensamento inspirada em Bacon e Descartes, enfatiza uma forma *científica* de conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, sendo capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo. Assim, o conhecimento científico poderia ser tomado como verdadeiro, certo e bom, podendo ser aplicado a todas as práticas e instituições humanas (PETERS, 2000, p. 36). Tais pressupostos encontram-se fortemente arraigados nas concepções das teorias tradicionais e críticas da educação. As teorias pós-críticas efetuam críticas agudas aos pressupostos *universalistas* da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista.



Para Silva (1996), a perspectiva pós-crítica coloca em questão o predomínio de uma razão, universal e abstratamente definida. Nessa visão, a noção predominante de razão é encarada como produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universalizante. Tal razão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica e não pode ser generalizada. Uma das consequências dessa concepção de razão é, por exemplo, ao conceber a formação de um ser humano universal e racional, tender a universalizar e abstrair essa noção, ocultando seu caráter particular e histórico, e despolitizando o processo de pensamento, na medida exata em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico.

Outro argumento, apoiado na concepção de linguagem já explicitada anteriormente, é o fato de que todo conhecimento é uma construção discursiva e, como tal, segundo Veiga-Neto (2007), sua logicidade é construída, sua axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, sua fundamentação tem de ser buscada fora de si, nas condições que permitiram sua produção; discursos são contingentes e também subjetivos. Silva (1996) argumenta que as categorias que usamos para definir e dividir o mundo constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensá-lo, vê-lo e dizê-lo. A representação é, pois, de acordo com esses autores, um processo de produção de significados sociais. Por meio dos diferentes discursos, os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada; eles são produzidos e postos em circulação por meio de relações sociais de poder e carregam a marca do poder que os produziu.

Tal argumento leva à conclusão de que, se o conhecimento é uma construção discursiva, não existe discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade (SILVA, 1996). Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem *regimes de verdade*, têm efeitos de verdade, não existindo lugar para uma perspectiva que pretenda enxergar para além das aparências do discurso, simplesmente porque a aparência é tudo o que existe; nesse caso, a aparência é a realidade. Diferentes pensadores pós-estruturalistas – Deleuze, Lyotard, Derrida, Foucault – enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas *asserções de verdade*, ou seja, dos conhecimentos produzidos que se pretendem verdades universais (PETERS, 2000).

Enfim, sob a influência do pensamento de Nietzsche – em particular, de sua crítica da verdade e sua ênfase na pluralidade da interpretação; da centralidade que ele concede à questão do estilo, visto como crucial, tanto filosófica quanto esteticamente, para que cada um

supere a si próprio, em um processo de perpétuo autodevir; da importância dada ao conceito de vontade de potência e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber –, o movimento pós-crítico questiona o cientificismo das ciências humanas, adotando uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatizando certo perspectivismo em questões de interpretação. Isso lhe permite questionar o racionalismo e o realismo com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida a pretensão de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral (PETERS, 2000).

### **2.1.2.5. Crítica às metanarrativas<sup>7</sup>**

As teorias pós-críticas suspeitam das metanarrativas, ou seja, das explicações globais e totalizantes sobre o mundo e a sociedade. Para Peters (2000), elas são grandes narrativas que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças com a finalidade de legitimá-las, e funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é autenticar ou fundar uma série de práticas, uma autoimagem cultural, um discurso ou uma instituição; foi Jean François Lyotard quem abordou essa questão pela primeira vez, em *A condição pós-moderna* (1979).

De acordo com Silva (1996), as metanarrativas são utilizadas para construir teorias filosóficas, para analisar sociológica e politicamente os contextos e as conjunturas, e para compor os currículos escolares (metanarrativas históricas, religiosas, sociais, científicas, etc.), entre tantos outros usos e presenças. Para esse autor, as grandes narrativas nascem do desejo de conter o fluxo constante e a complexidade do mundo e da vida social. Elas representam tentativas de ordenar, classificar, controlar a organização e a interação social. De acordo com a visão pós-estruturalista, em sua vontade de poder e controle, elas frequentemente têm contribuído para oprimir, suprimir e excluir. Os mapas explicativos totalizantes e universalizantes, em sua ânsia de controle e contenção, apenas têm servido de justificativa para as mais variadas formas de opressão e dominação.

As narrativas mestras são encaradas, dentro dessa perspectiva, mais como instrumentos de poder, como construções interessadas do social, do que como resultado de ações epistemológicas neutras e desinteressadas. Elas são, assim, colocadas no incômodo contexto da política e do poder, e retiradas do confortável domínio da epistemologia. Silva (1996) ainda acrescenta que, em sua ambição universalizante, as metanarrativas parecem ter

---

<sup>7</sup> Inspirando-nos em Peters (2000), fazemos uso dos termos metanarrativas, grandes narrativas e narrativas mestras como sinônimos.

falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade.

#### 2.1.2.6. A noção de tecnologia de Heidegger

Dentre as inovações das teorias pós-críticas estão as incorporações e elaborações teóricas a partir da noção de tecnologia de Heidegger. De acordo com Peters (2000), a filosofia da tecnologia de Heidegger está vinculada à sua crítica da história da metafísica ocidental. Segundo Trigueiro (2009), sua abordagem propõe a primazia da práxis. Heidegger questiona sobre quais as condições de possibilidades que fazem a tecnologia uma realidade concreta. Segundo o Trigueiro (2009), para Heidegger

A tecnologia é um modo de “desvelamento”; em outras palavras, é “um modo de verdade”, “um campo dentro do qual as coisas e as atividades podem aparecer como elas são”. Aquilo que faz com que as coisas apareçam. Tecnologia não é um meio, mas um caminho de revelação, ou de “descobrimento” ou “desvelamento”; é também *poiésis* (trazer à luz), no sentido que os gregos atribuíam a essa noção. Em suma, a estratégia de Heidegger é tentar localizar o que é ontológico por meio da análise fenomenológica do que é *ôntico*. (p. 177)

Comentando sobre o conceito de tecnologia desenvolvido por Heidegger, Peters (2000) acrescenta que para o filósofo a essência da tecnologia moderna encontra-se no que ele denomina *Gestell* ou *armação* servindo como *um depósito de reserva*, isto é, um conceito que se refere aos recursos armazenados com vistas ao consumo futuro. Seria o conjunto das atividades humanas que tornaria possível a tecnologia. Segundo Peters (2000), a essência da tecnologia em Heidegger seria “um sistema (*Gestell*), uma visão abrangente da tecnologia, descrita como um modo de existência humana que se concentra na forma como a tecnologia da máquina pode alterar nosso modo de ser, distorcendo nossas ações e aspirações”. (p. 42) Ainda de acordo com Peters (2000), Heidegger cuida para que seu trabalho não seja nem otimista nem pessimista vendo-o “como uma preparação para um novo começo, permitindo-nos escapar do niilismo e possibilitando que o indivíduo decidido alcance a autenticidade” (p. 42)

Peters (2000) ressalta que a filosofia de Heidegger teve uma forte influência tanto sobre Derrida quanto sobre Foucault, exemplificando que a noção de *tecnologia* presente na expressão *tecnologias do eu*, utilizada por Foucault, deriva conceitualmente de Heidegger. O autor destaca que o conceito heideggeriano de tecnologia está presente também nas análises feitas por vários pós-estruturalistas sobre o poder das novas tecnologias de informação e

comunicação e da mídia, em geral, para reestruturar e reconfigurar nossas subjetividades e identidades.

Em Foucault, de acordo com Castro (2009), o conceito de tecnologia está relacionado à sua ideia de prática. Enquanto para o filósofo as práticas se referem a racionalidades e a regularidades que organizam o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e geral, constituindo uma experiência ou um pensamento, os termos técnica e tecnologia agregam ao primeiro conceito as noções de estratégia e tática. Assim, estudar as práticas como técnicas ou tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre os meios e os fins. Segundo Castro (2009), Foucault teria utilizado esta terminologia e conceitualização, à princípio, para estabelecer uma metodologia de análise do poder e, posteriormente, estendeu esta perspectiva ao estudo da ética.

#### **2.1.2.7. Crítica política dos valores iluministas**

De acordo com Peters (2000), as teorias pós-críticas efetuam uma crítica política dos valores iluministas, o que representa um aprofundamento da noção de democracia. Para tais teorias, as democracias liberais modernas forjam a identidade política com base em uma série de oposições binárias (por exemplo, nós/eles, cidadão/não-cidadão, responsável/irresponsável, legítimo/ilegítimo) produzindo efeitos de exclusão de certos grupos culturais ou sociais de sua ordem social e cultural. Para o autor, alguns trabalhos pós-estruturalistas estão interessados em escrutinar como as fronteiras sociais e políticas são construídas, mantidas e policiadas: alguns destes trabalhos pautam-se na operação de desconstrução das hierarquias políticas baseadas em oposições binárias, sendo fundamentais nas discussões sobre multiculturalismo e sobre feminismo; outros pautam-se no questionamento das noções de representação e de consenso possibilitado pelas chamadas *filosofias da diferença*, influenciando diversas análises das configurações políticas contemporâneas. De maneira geral, as *filosofias da diferença* criticam os valores supostamente universais da cultura política eurocêntrica do Iluminismo, questionando as justificativas filosóficas que os fundamentam e que são utilizadas para o estabelecimento de certos *direitos*. Tais *filosofias da diferença* analisam sua construção genealógica e discursiva, destacando seu caráter local, histórico e contingente, demonstrando as transições do *direito divino* para o *direito natural* e do *direito natural* para o *direito humano*.

Segundo Peters (2000), nesse sentido, a noção de *governamentalidade* presente nos últimos trabalhos de Foucault inspirou o desenvolvimento de diversos trabalhos

contemporâneos em filosofia política que tratam da ideia de razão política. De acordo com o autor, Foucault cunhou o termo *governamentalidade* no contexto de sua análise do liberalismo e do neoliberalismo, utilizando-o para se referir à arte do governo, assinalando a emergência de um tipo característico de governo, o qual se tornou a base da política liberal moderna.

Ainda conforme Peters (2000), o que distingue a abordagem de Foucault é que ele está interessado na questão de como o poder é exercido, criticando, assim, de forma implícita, a tendência contemporânea a supervalorizar o lugar do Estado, reduzindo-o a uma unidade dotada de certa funcionalidade.

### **2.1.2.8. A noção de diferença**

Peters (2000) afirma que o conceito de diferença é um elemento fundamental dentre as características das teorias pós-críticas, utilizado por vários pensadores de formas variadas. De acordo com ele, a noção de diferença tem sua origem em Nietzsche, em Saussure e em Heidegger. Dentre os autores que abordam o conceito, ele aponta: Gilles Deleuze, que, em *Nietzsche e a filosofia*, interpreta a filosofia de Nietzsche como uma crítica à dialética hegeliana, crítica que está baseada precisamente no conceito de *diferença*; e Jacques Derrida, que vincula duas fontes principais – a concepção de Saussure de que os sistemas linguísticos são constituídos por meio da diferença e a noção de diferença de Heidegger. Derrida apresentou uma evolução do conceito de *différence* (diferença) para *différance*, que se refere não apenas ao movimento que consiste em diferir, por adiamento, delegação, prorrogação, dilação, rodeio, retardo ou reserva, mas também ao desdobramento da diferença, da diferença ôntico-ontológica que Heidegger destacou como sendo a diferença entre o Ser e os entes; Lyotard inventou o conceito de *différend* (diferendo), o qual estabelece a própria condição para a existência do discurso, ou seja, a de que não existe, em geral, uma regra universal de julgamento que permita decidir entre gêneros heterogêneos de discurso, isto é, não existe qualquer gênero cuja hegemonia sobre outros possa ser considerada justa. Para Lyotard, segundo Peters (2000), um diferendo é um caso de conflito entre dois ou mais partidos que não pode ser equitativamente resolvido por falta de uma regra de julgamento aplicável a ambos os argumentos.

Enfim, postos esses elementos e voltando-nos para a educação, grande área na qual se inscreve esse trabalho, podemos afirmar, a partir das colocações de Silva (1996), que a educação sintetiza os ideais da modernidade e do Iluminismo, pois corporifica as ideias de

progresso constante por meio da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público via cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. Segundo o autor, a educação está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos, mas tem na escola a instituição encarregada de transmiti-los, de generalizá-los, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A educação confunde-se, assim, com o próprio projeto da modernidade, sendo a escola a instituição moderna por excelência. As teorias pós-críticas vão colocar em xeque os ideais da modernidade e, entre eles, a escola. Nas palavras de Silva (2001), os questionamentos empreendidos por essas teorias constituem um ataque à própria ideia de educação.

Baseando-nos no trabalho de Paraíso (2004) já mencionado no início deste capítulo, pudemos constatar que, no Brasil, as primeiras apresentações na ANPEd de trabalhos de cunho pós-crítico que abordam a infância surgem no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, o que indica ser recente no país a produção acadêmica sob a rubrica pós-crítica acerca do tema. Tais produções, segundo os dados apresentados pela autora, apresentam influências da obra de Michel Foucault, abordando suas noções de poder, discurso, governamentalidade, e questionam a produção de verdades sobre a infância, mostrando como as subjetividades infantis são reguladas. Assim, a fim de melhor circunscrever o foco de análise desta pesquisa, isto é, tendo em vista que a produção acadêmica de orientação pós-crítica sobre a infância é recente e que os primeiros trabalhos sob essa rubrica têm um referencial foucaultiano, iremos abordar a seguir aspectos da obra de Michel Foucault, procurando identificar algumas de suas contribuições para pensar questões relacionadas à infância.

## **2.2. Contribuições de Michel Foucault para pensar questões relacionadas à infância**

O objetivo de trabalho de Michel Foucault, segundo o próprio filósofo, foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (1995, p. 231). Dentre suas obras, encontramos referências esparsas sobre a infância. Isso não significa que suas teorizações não contribuam para pensá-la. Ao contrário, Bujes (2000a) afirma que é a partir dos estudos de Foucault que se aprofunda a compreensão de que,

na nova paisagem social, mas também nos novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, estabelece-se um novo lugar para a infância.

Antes de tratar especificamente de suas contribuições para pensar questões relacionadas ao infantil, abordaremos alguns aspectos de suas teorizações a fim de tentar deixar mais evidentes suas relações com a infância.

Roger Pol-Droit (2006), ao referir-se ao filósofo, diz que se trata de um homem de mil faces e que busca fugir das classificações, dos enquadramentos convencionais. Veiga-Neto (2007), citando Richard Rorty, refere-se a ele como um filósofo edificante:

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são intencionalmente periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar – admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito. (RORTY apud VEIGA-NETO, 2007, p. 16)

Comentando as tentativas de classificação ou periodização da obra de Foucault, Veiga-Neto (2007) afirma que já foram feitas várias tentativas de sistematizá-la, mas todas têm suas próprias inconsistências. Segundo o autor, vários especialistas costumam apontar três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética, buscando combinar critérios metodológicos e cronológicos. À fase arqueológica corresponderiam as obras *História da loucura*, *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber* (1961-1969); à fase genealógica corresponderiam *A ordem do discurso*, *Vigiar e punir* e *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1971-1976); à fase ética corresponderiam os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – o uso dos prazeres e o cuidado de si* (1984). Outros especialistas utilizam apenas o critério cronológico, identificando as fases I (1954 a 1961), II (1961 a 1976) e III (1984). A cada fase poder-se-ia fazer corresponder uma das perguntas fundamentais que nortearam Foucault em sua produção: *o que posso saber?*; *o que posso fazer?*; *quem sou eu?*. Veiga-Neto (2007) ressalta alguns problemas referentes a tais classificações: o fato de que, na terceira fase, não haveria um método novo, mas um campo de problematizações (ética) que se vale da arqueologia e da genealogia; o uso que é feito da palavra método como critério demarcatório de uma obra, uma

vez que seria necessário dar a ela uma conotação bastante menos rígida<sup>8</sup> do que a tradição moderna vem fazendo; o fato de que essa classificação leva à ideia de que Foucault teria percorrido uma sequência cronológica com rupturas entre uma fase e outra, com teorizações e técnicas que se encerram em cada uma delas, quando, na verdade, há uma sucessiva incorporação de uma pela outra num alargamento de problematizações; e, por fim, o fato de não haver um abandono da arqueologia por Foucault, sendo possível reconhecê-la em textos tardios, assim como o enfoque genealógico também está presente em *História da loucura*. Com base em tais argumentos, Veiga-Neto (2007) prefere adotar a proposta de Miguel Morey (1991 apud VEIGA-NETO, 2007), que faz uma tripartição da obra tomando como ponto de partida a pergunta foucaultiana sobre a ontologia do presente para se chegar aos três eixos em torno dos quais se poderia ordenar a obra do filósofo, a qual descrevemos brevemente a seguir.

Para Veiga-Neto (2007) “a ontologia do presente é uma ontologia crítica de nós mesmos” (p.39). Segundo ele, a questão kantiana *quem somos nós?* é deslocada para outra questão enfatizada por Nietzsche e que pode ser formulada como: *o que se passa com nós mesmos?*. De acordo com Veiga-Neto (2007), essa nova pergunta enfatiza os acontecimentos do presente, deixando de lado o questionamento sobre as condições necessárias para determinar a verdade das coisas; põe em evidência a historicidade da verdade e a contingência daquilo que se passa conosco. Assim, para o autor, o que importa não é descobrir o que somos nós; importa perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, contestar aquilo que somos, abrindo novos espaços de liberdade para que seja possível escapar da dupla coerção política que a modernidade inventou e que nos aprisiona: a individualização crescente; a totalização e saturação das coerções impostas pelo poder (VEIGA-NETO, 2007).

Os três eixos<sup>9</sup> propostos por Miguel Morey diferenciam-se entre si em função de como Foucault entende a constituição da ontologia histórica e são sintetizados por Veiga-Neto (2007) da seguinte maneira: saber (ser-saber), ação de uns sobre outros (ser-poder), ação de

---

<sup>8</sup> Ao comentar sobre a suposta existência de uma metodologia foucaultiana, Veiga-Neto (2007) afirma que não existe um método foucaultiano, a menos que se tome a palavra *método* num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe atribuiu o pensamento moderno. A partir do entendimento de *método* como certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição, o autor afirma ser possível dizer que Foucault toma a arqueologia e a genealogia como metodologias emprestadas de Nietzsche.

<sup>9</sup> Veiga-Neto (2007) faz uma ressalva com relação ao uso da palavra *eixo*, a qual não deve ser entendida no sentido espacial, geométrico, o que poderia sugerir certa regionalidade do pensamento de Foucault. Ele concorda com Roberto Machado (1996), que defende que Foucault assume uma perspectiva temporal, histórica e para a qual caberia a expressão *fases*. Entretanto, ele sinaliza o risco de que esta última expressão faria ressurgir o entendimento de que haveria uma sucessão temporal em tais fases, argumentando ser evidente que, com o emprego de *eixos*, estes se mantêm como referenciais e aglutinadores ao longo de toda a obra do filósofo. Em virtude dessa polêmica, Veiga-Neto prefere empregar a expressão *domínios foucaultianos* para referir-se aos eixos definidos por Morey.



cada um consigo próprio (ser-consigo). Ao primeiro eixo pertencem *História da loucura, O nascimento da clínica, As palavras e as coisas*; ao segundo pertencem *História da loucura e Vigiar e punir*; ao terceiro pertencem *História da loucura* e *História da sexualidade*.

### **2.2.1. Ser-saber**

A ferramenta fundamental utilizada por Foucault neste domínio é a arqueologia. De acordo com Veiga-Neto (2007) a arqueologia seria um procedimento de escavação vertical das camadas descontínuas dos discursos já pronunciados, com vistas a trazer à luz fragmentos de ideias e conceitos já esquecidos a fim de entender como e por que os saberes aparecem e se transformam. Para o autor, o objetivo da arqueologia é compreender como um texto vem a ser o que é e não explicá-lo ou interpretá-lo. Entendendo o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação, a arqueologia pergunta sobre esse sistema de formação, o qual é entendido sempre como contingente e variável.

Segundo Veiga-Neto (2007), a análise arqueológica busca, também, articulações entre práticas discursivas e não-discursivas, tais como condições econômicas sociais, políticas, culturais, etc., mas sem tentar traçar efeitos de causalidade entre elas. Ela busca homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada *episteme*, ou seja, regularidades específicas, particulares, que formam uma rede única de necessidades a partir da qual se engendram as percepções, os conhecimentos, os saberes.

Assim, segundo Veiga-Neto (2007), nesse domínio “Foucault faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados, e ocupa-se em isolar o nível das práticas discursivas e formular regras de produção e transformação dessas práticas.” (p.45) Dessa forma, em *As palavras e as coisas*, ele procura mostrar de que maneira diferentes modos de investigação buscaram, ao longo dos três últimos séculos, instituir o sujeito moderno como um novo objeto de discursos, como um objeto que produz ou como um objeto que vive num mundo natural, em *A arqueologia do saber*, ele explica detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para analisar o modo como nos tornamos o que somos como sujeitos do conhecimento e como assujeitados ao conhecimento, a partir da modernidade.

### 2.2.2. Ser-poder

Em termos gerais, nesse domínio, Foucault estuda as transformações de certas práticas institucionais que ocorreram na passagem do antigo regime para a modernidade. Foi principalmente em *Vigiar e punir* e nos cursos ministrados no Collège de France que ele demonstrou como surgiram, a partir do século XVII, novas técnicas de poder que, centradas nos corpos dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macropolítico. Seu objetivo era traçar uma genealogia das relações entre poder e saber, para mapear a ontologia do presente em termos do ser-poder. (VEIGA-NETO, 2007) Foucault tratou das práticas disciplinares e de vigilância, do poder pastoral, do biopoder, da norma, da governamentalidade, aspectos estes que já desenvolvemos mais extensamente no primeiro capítulo, quando tratamos das relações entre infância e poder, e que aqui recuperamos apenas para sinalizar sua inserção nesse domínio da obra foucaultiana.

É a partir de *Vigiar e punir* que Foucault inaugura sua fase genealógica, interessando-se, então, pelo poder como elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.

Segundo Veiga-Neto (2007), “a genealogia faz um tipo especial de história” (p. 56) e se interessa em descrever uma gênese no tempo. Entretanto, essa gênese não deve ser entendida como *origem*, mas como *proveniência*, isto é, “como um ponto recuado no tempo em que o eu inventa para si uma identidade ou uma coerência”. (p.57) Trata-se de partir dos acontecimentos para explicar como se inventaram pontos de apoio. A genealogia procura descrever a antítese das essências, buscando mapear as *ascendências* na forma de condições de possibilidade para a *emergência* do que hoje é dito, pensado e feito.

Para Veiga-Neto (2007), a *ascendência* ou *proveniência* é entendida como uma investigação que busca transitar sobre os fragmentos, as omissões e incoerências que haviam sido deixadas de fora da história tradicional, permitindo que a genealogia realize uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas, desnaturalizando e desessencializando enunciados repetidos como se fossem descobertas e não invenções. A *emergência*, segundo o autor, é o ponto de surgimento no passado, sendo preciso tomar cuidado para não localizar nesse passado um conceito, uma ideia ou um entendimento que é próprio do presente. Tal conceito “refere-se ao presente não como resultado final de uma evolução histórica, mas como uma etapa no processo de confrontação entre forças opostas na busca de controle e dominação” (p.61) Assim, para

Veiga-Neto (2007) estudar a emergência de um objeto não é perguntar de onde ele veio, mas como, de que maneira e em que ponto ele surge.

Realizando uma análise comparativa entre a arqueologia e a genealogia, Veiga-Neto (2007) sinaliza que o que muda de uma para a outra é principalmente a regionalidade e a ênfase que cada uma dá ao tempo envolvido nas mudanças e nos saberes. Enquanto a primeira pretende alcançar certo modo de descrição dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve, a segunda tenta explicar, recorrendo às relações de poder, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever. Isso significa dizer que, enquanto a arqueologia seria um método próprio de análise das discursividades locais, examinando o momento, a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, coloca os saberes em jogo, oferecendo uma perspectiva processual da teia discursiva.

### 2.2.3. Ser-consigo

Foucault desenvolveu os aspectos relacionados a esse domínio nas produções dos últimos anos da década de 1970, especialmente nos dois últimos volumes de *História da sexualidade*. A sexualidade interessou ao filósofo por constituir-se como um modo importante de subjetivação, por meio do qual nos subjetivamos como seres do desejo. Nas palavras de Veiga-Neto (2007):

A sexualidade interessa na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar de nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo. Diferentemente de outras interdições, as “proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo”.  
(p. 80)

Analisando textos da antiguidade greco-romana a partir do uso combinado da arqueologia e da genealogia, Foucault investiga por que, quando e como o ser humano se constituiu como um ser de desejo. Por meio de seu historicismo radical, Foucault busca definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é e o mundo no qual ele vive. O autor recorre, assim, à ética por ele entendida como o modo pelo qual o indivíduo constitui-se a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações, isto é, como relação de si para consigo mesmo. A ética, para o filósofo, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que estabelecem o que é correto fazer e pensar, atribuindo valores a

diferentes comportamentos em termos morais. Ela é colocada em movimento como um dos elementos de uma ontologia que pressupõe os eixos do ser-saber e do ser-poder atuando simultaneamente. Nesse sentido, o sujeito é produto dos saberes, dos poderes e da ética (VEIGA-NETO, 2007).

É nesse terceiro domínio que Foucault amarra o processo de subjetivação do sujeito moderno, identificando um conjunto de tecnologias que podem ser agrupadas em quatro tipos e representam matrizes de razão prática:

- 1) tecnologias de produção: que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas;
- 2) tecnologias de sistemas de signos: que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados;
- 3) tecnologias de poder: que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipo de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito;
- 4) tecnologias do eu: que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre sue corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidades. (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2007, p. 83)

Veiga-Neto (2007) salienta que as tecnologias do eu são o chão privilegiado desse domínio e que Foucault dedica-se a analisar as técnicas antigas de cuidado de si, o cristianismo arcaico e a maneira como determinadas práticas são colocadas em funcionamento na constituição da subjetividade.

Após essa breve síntese sobre a obra de Foucault, inspirando-nos em Bujes (2000a), para quem seus estudos fornecem elementos para compreender o lugar ocupado pela infância, buscamos a seguir apontar algumas contribuições de suas teorizações para os estudos sobre a infância.

A partir da leitura das obras *História da sexualidade I: a vontade de saber*, *Vigiar e punir* e *Microfísica do poder*, podemos afirmar que, embora não tenha tratado especificamente da infância como objeto de estudo, Foucault fornece elementos para pensar a problemática infantil na modernidade. Tanto nas análises que desenvolve sobre o dispositivo da sexualidade, como em suas reflexões sobre o poder disciplinar, as prisões, os hospitais, a medicina e a governamentalidade, ele vai fornecendo pistas sobre como a infância se insere na racionalidade moderna. Fica evidente que a modernidade toma a infância como matéria de grande importância, especialmente a partir do século XVIII. Impulsionada por uma vontade de saber e por mecanismos de uma sociedade disciplinar (principalmente pela escola),

múltiplas formas de poder-saber foram desenvolvidas pela civilização ocidental ao longo dos séculos, estabelecendo verdades sobre a infância. Ela torna-se objeto de investigação, investimento e preservação em função da preocupação crescente com o fator populacional, especialmente com sua procriação e sexualidade (FOUCAULT, 2004, 2007, 2010).

Como já destacamos no primeiro capítulo, a ideia de população entra no pensamento político comum exercendo papel organizacional eficaz, desenvolvendo-se uma série de tecnologias e saberes com a finalidade de conhecê-la e controlá-la. Torna-se necessário assegurar a sujeição dos indivíduos e o aumento constante de sua utilidade, pois a população é peça importante para o Estado, inclusive em termos mercantis. A necessidade de assegurar a preservação e a utilidade dos indivíduos torna necessária a preocupação com a saúde da população, em geral, e dos infantis, em específico. Objetiva-se controlar a proliferação desenfreada de homens e mulheres, e torná-la adequada aos princípios de uma regulação útil. Políticas de saúde surgem com o intuito de prevenção de doenças e intervenção nas condições de vida. Essa preocupação com a saúde deve-se à necessidade de manutenção de uma força de trabalho, mas também ao “efeito econômico-político de acumulação dos homens” (FOUCAULT, 2007).

É em face desse investimento na vida que a infância passa a ser visualizada e enunciada como um problema. Isso implica uma necessária intervenção na reprodução dos indivíduos, nos nascimentos e, conseqüentemente, na condução daqueles que vieram ao mundo. É preciso produzir um melhor número de crianças, mas, também, gerir convenientemente essa época da vida. A partir dessas preocupações, muitos médicos, pedagogos e professores dirigem conselhos e recomendações à família, à escola, às autoridades. Eles permanecem vigilantes, prescrevendo a conduta infantil, à medida que as más condutas são combatidas ferozmente. Uma grande literatura de preceitos e advertências ganha amplitude, gerando condições para que vários discursos multipliquem-se, entrecruzem-se e hierarquizem-se numa gama de relações de poder. O poder de verdade desses discursos faz com que as crianças passem a ser vigiadas e controladas pelos adultos, sendo tais práticas legitimadas pelo saber especializado (FOUCAULT, 2007).

Além de contribuições como as destacadas anteriormente, a obra de Foucault tem inspirado pesquisas sobre a infância e as problemáticas que a cercam, tal como já apontamos aqui. Dentre as obras inventariadas por Paraíso (2004) em seu artigo sobre as produções pós-críticas no Brasil, apontamos as seguintes: Corazza (1999), que investiga os modos de subjetivação infantil, discutindo a fratura da subjetividade infantil moderna e os novos modos de enunciação do infantil; Bujes (2000a), que discute a fabricação do sujeito infantil; Sommer

(2000), que aborda a produção de verdades sobre a infância em projetos de informática educativa; Santos (2000a), que investiga a constituição do infantil logogizador; Uberti (2000, 2003), que, no primeiro trabalho, analisa o governo moral do infantil pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no segundo, problematiza a política de subjetividade da infância na atualidade, por meio da análise da economia de controle da subjetividade em um programa da mídia televisiva. Tais trabalhos abordam as noções foucaultianas de poder, discurso e governamentalidade, questionando a produção de verdades sobre a infância e mostrando como as subjetividades infantis são reguladas. Paraíso (2004) também identifica três linhas mais exploradas por tais pesquisas: a das relações de poder na educação, a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação), e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos). Os trabalhos destacados distribuem-se pelas linhas de pesquisa identificadas pela autora, especialmente pela linha das relações de poder na educação.

### **2.3. Sobre os artigos selecionados**

A seleção dos artigos foi pautada na análise de títulos, palavras-chave, resumos e referências bibliográficas. Observamos se os artigos possuíam referencial bibliográfico foucaultiano, se suas temáticas envolviam crianças ou infância e se, nos resumos, havia referência a conceitos desenvolvidos por Michel Foucault.

Foram encontrados 111 artigos que apresentam referenciais bibliográficos foucaultianos e que, de alguma forma, contêm referências desse conteúdo em seus títulos, resumos ou palavras-chave. As publicações encontram-se distribuídas ao longo do período selecionado, nas diferentes revistas, havendo maior número de publicações na revista *Educação e Realidade*. Levantamos como hipótese para tal fenômeno o fato de que existe uma maior concentração de pesquisadores que trabalham com a perspectiva pós-crítica no sul do país. Observamos que a *Revista Brasileira de Educação* e a revista *Educação e Realidade* apresentam publicações anuais de artigos com esse referencial, enquanto as demais apresentam intervalos entre eles. Observamos também maior número de publicações nos anos de 2004, 2009 e 2010.

Do total de artigos encontrados, selecionamos 21 para uma leitura mais detalhada. Dentre estes, há aqueles que fazem referência à infância tendo-a como uma de suas temáticas principais, como *Infância e risco*, de Maria Isabel Edelweiss Bujes, e aqueles que a abordam de maneira secundária, ou seja, tratam de objetos relacionados à infância, apontando

implicações para com ela, como é o caso do artigo *Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão*, de Marisa Vorraber Costa, cujo principal foco de análise é um programa de televisão voltado ao público infantil. Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de que a maioria dos autores dos textos é vinculada a instituições do sul do país, com exceção de Pedro Angelo Pagni da UNESP (Universidade Estadual Paulista) e Thomas Popkewitz, que é estrangeiro e filiado à University of Wisconsin-Madison. Acreditamos que a maior concentração de pesquisadores de referencial pós-crítico no país esteja na região sul em virtude de a disseminação dessas teorias ter-se iniciado por pesquisadores dessa região, como Tomaz Tadeu da Silva, e devido à existência de grupos de pesquisa que trabalham com esse referencial nas universidades da região.

A partir da leitura do material selecionado na primeira etapa, dentre os 21 textos, excluímos dois da análise pelas seguintes razões: um deles trata das representações infantis sobre a velhice e apresenta em suas referências autores que fazem uso de conceitos foucaultianos, mas não retoma os conceitos na análise; o outro utiliza conceitos foucaultianos e trata da literatura infantil, mas identifica narrativas sobre a diferença presentes nos livros infantis, não abordando o tema da infância.

Dentre os dezenove artigos restantes, um breve olhar sobre seus títulos é suficiente para perceber que eles possuem temáticas variadas: gênero e sexualidade, teoria freudiana, conto de fadas, ciências, mídia, discursos e dispositivos pedagógicos, cinema e educação, entre outros. Apesar dessa variedade, eles possuem em comum o objetivo de analisar e discutir os mecanismos por meio dos quais a infância se torna objeto de exercício do poder. Percebemos também que certos textos giram em torno de problemáticas semelhantes: alguns textos abordam aparatos e discursos pedagógicos ou educacionais na constituição e no exercício do poder sobre a infância, como é o caso de Corazza (2000), Felipe (2000), César e Duarte (2009), Marín-Díaz (2010), Pagni (2010), Hillesheim e Guareschi (2006), Bujes (2000a, 2002b, 2002c, 2010), Popkewitz (2010), Weinmann (2006) e Ratto (2006); outros abordam as relações entre infância e mídia (filmes, propagandas, revistas, programas de televisão), como os trabalhos de Dorneles (2010), Felipe e Guizzo (2003), Santos (2005), Marcello (2008), Fischer (2008) e Costa (2002); há, ainda, aqueles que se aproximam por procurarem evidenciar a complexidade e as dimensões ainda não capturadas da infância ou vislumbrar a possibilidade de resistência desta, como é o caso dos artigos de Fischer (2008), Marcello (2008), Pagni (2010), Hillesheim e Guareschi (2006). A partir desses aspectos, optamos por restringir as análises ao grupo de artigos que abordam aparatos e discursos pedagógicos ou educacionais na constituição e no exercício do poder sobre a infância, tendo

em vista que a educação escolar vem desempenhando papel significativo em tais processos nos últimos quatro séculos e que esse recorte interessa-nos como campo de atuação, embora não deixemos de reconhecer que, na contemporaneidade, outros mecanismos de poder sobre a infância existam e sejam tematizados pelos demais artigos. Outro aspecto considerado foi o fato de que Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000a, 2002b, 2002c, 2010) apresenta quatro artigos, sendo três deles com temáticas semelhantes, embora com ênfases de análise diferentes sobre o mesmo objeto. Assim, optamos por analisar apenas um dos artigos que abordam o RCNEI e o outro artigo com temática inédita como amostra de sua contribuição para a pesquisa de cunho pós-crítico sobre a infância.

Feitas essas considerações, no capítulo que se segue, iremos centrar-nos na análise de tais artigos a partir dos objetivos desta pesquisa.



### **CAPÍTULO 3 – INFÂNCIA E PODER NA TEORIA PÓS-CRÍTICA DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA**

Explicitados os elementos principais da dissertação, pretendemos aqui analisar os textos selecionados a partir dos oito critérios apresentados no capítulo anterior como características significativas da teoria pós-crítica, a saber: crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social; crítica à linguagem como representação da realidade; desenvolvimento de uma analítica do poder; crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal; crítica às metanarrativas; presença da noção de tecnologia de Heidegger; crítica política dos valores iluministas; presença da noção de diferença. Optamos por realizar a análise do material a partir destas características, pois entendemos que como elementos que as diferenciam das demais teorias (críticas e não críticas), servir-nos-iam como *ferramentas* para identificar elementos significativos para o alcance do objetivo deste trabalho. Entendemos que a eleição destas características a partir de autores como Silva (1996; 2001), Peters (2000), Paraíso (2004), Dahlberg; Moss; Pence (2007), Popkewitz (2008) não tem a pretensão de buscar capturar, cercear, enquadrar, estabelecer a verdade sobre tais teorias ou sobre os textos analisados, uma vez que reconhecemos a heterogeneidade e o caráter aberto e contestador de tais teorias, que exercitam uma aguda e persistente crítica interna de suas teorizações, metodologias e objetos de estudo, o que as faz ao mesmo tempo produtivas, instáveis e contestadas. (SILVA, 2004) Assim, procuraremos, nos textos analisados, indícios da presença dessas características buscando observar como os autores as consideram em suas análises, com vistas a observar quais contornos a produção acadêmica da educação de orientação pós-crítica sobre a infância, especialmente os trabalhos inspirados na obra do filósofo francês Michel Foucault, tem adquirido nos últimos anos analisando em que medida coloca em xeque as relações de poder/saber que envolvem a infância e em que medida têm sido fiéis aos questionamentos pós-críticos.

#### **3.1. *O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder* – Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000a)**

O texto de Maria Isabel Edelweiss Bujes, de 2000, apresenta a infância como um acontecimento caracteristicamente moderno, sendo produto de uma série de condições que se conjugam e se estabelecem nessa época, entendendo-a como fenômeno cultural por excelência. Bujes destaca o processo por meio do qual a infância veio a ser conformada,

dando destaque aos mecanismos de poder e saber que a constituíram, ou seja, a escolarização e a emergência de saberes científicos a seu respeito. Assim, a autora toma a infantilidade como um dos dispositivos concretos da história genealógica do sujeito ocidental, e o sujeito infantil como produto de uma série de aparatos discursivos e não-discursivos inscritos em relações de poder que se configuram em determinada conjuntura histórica. A nosso ver, essas características indicam uma crítica ao sujeito moderno. Dentro da perspectiva adotada pela autora, não existe sujeito, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural, social e discursiva, característica esta que identificamos nas teorias pós-críticas com base em autores como Silva (1996, 2001) Peters (2000) e Popkewitz (2008).

A partir de tais pressupostos, Bujes toma o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) como estratégia específica da maquinaria escolar na constituição das subjetividades infantis. Ela afirma que o documento está calcado em determinada visão de criança que se vincula à ideia de sujeito moderno centrado, uno: trata-se de uma criança ativa, consciente, criativa, dotada de razão unitária e capaz de opor-se, resistir e lutar contra todas as formas de opressão e injustiça; ou seja, segundo a autora, o documento vê o sujeito infantil como um agente poderoso no campo das relações que estabelece com seus parceiros e com o mundo que o cerca. Assim, observamos que, a partir do entendimento de que os sujeitos são resultado de um processo de produção cultural, social e discursiva, Bujes tece uma crítica ao documento que analisa, na medida em que ele é organizado em torno da concepção de um modelo de sujeito moderno, ou melhor, de criança moderna.

Percebemos, também, que Bujes considera a linguagem como constituinte da realidade, outra característica das teorias pós-críticas. Embora não teça considerações extensas sobre esse aspecto, fica evidente seu posicionamento teórico quando se ampara em Silva, como no trecho a seguir:

A chamada “virada linguística”, ao reivindicar que o mundo social é constituído na e pela linguagem, fato que nos precede e, portanto, nos institui, coloca em questão alguns dos mais caros conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo, como os de autonomia, soberania e consciência. (SILVA apud BUJES, 2000a, p. 38)

Para a autora, a linguagem produz efeitos de realidade e é ferramenta de exercício do poder: “Este conjunto de proposições tomadas como verdadeiras tem por base especialmente os discursos institucional e científico, a palavra autorizada do poder político e o discurso sancionado do saber especializado (da Psicologia, de preferência)” (p. 32). Nesse trecho, fica claro, a nosso ver, o fato de que Bujes considera o RCNEI um dos textos (e, portanto,

linguagem) que produz, transmite e difunde verdades sobre a infância, bem como efeitos de verdade, e que, aliando-se a mecanismos como o discurso de especialistas e a autoridade de órgãos públicos especializados, adquire maior legitimidade e poder na constituição de práticas pedagógicas voltadas à infância. A consideração da linguagem como constituinte da realidade também está implicada em suas análises e críticas no que se refere à constituição do sujeito infantil, uma vez que este é constituído, também, por práticas discursivas; à produção de conhecimentos sobre a infância; às ideias de conhecimento, autonomia e cidadania presentes no documento que analisa, o que indica a crítica à linguagem como representação da realidade.

Bujes centra fogo nas relações de poder-saber presentes nos processos de subjetivação infantil. Assume a perspectiva teórica foucaultiana e afirma que sua pretensão é esquadrihar o RCNEI a partir de uma visão que vê o poder como “relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes” (p. 26). Quando descreve o processo que levou à conformação da infância moderna, na primeira parte do artigo, ela dá ênfase às relações de poder-saber que a constituíram, chamando a atenção para a inscrição da população infantil nos raciocínios populacionais do século XVIII, o que permitiu que se estabelecesse um novo lugar para a infância, tornando-a alvo das operações disciplinares e regulamentadoras, assim como objeto das ciências sociais emergentes, o que evidencia os mecanismos de poder envolvidos em sua constituição.

Na segunda parte de seu texto, a autora analisa os mecanismos de saber e poder presentes no RCNEI, ressaltando alguns pontos fundamentais:

- o discurso sobre qualidade relacionado à produtividade e à eficiência, que são as palavras de ordem do discurso ali presente, secundarizando as lutas políticas por ampliação de oportunidades de educação institucionalizada para crianças pequenas (presentes nas reivindicações da época), e escamoteando o descompromisso do Estado com o financiamento para essa etapa da educação básica;
- as tecnologias do eu colocadas em operação por meio de práticas voltadas à experiência de si, isto é, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação, ações práticas de autocontrole e autotransformação, que pretendem que o indivíduo seja levado a assumir noções de uma moral autônoma, cooperativa, solidária e respeitosa, como se as tivesse concebido e elaborado;

- o compromisso com o cultivo e a produção da racionalidade, em uma epistemologia única que toma o saber e a maneira de se chegar a ele como sendo universais.

Os aspectos abordados constituem-se em mecanismos de poder-saber na objetivação e subjetivação dos sujeitos infantis, o que, a nosso ver, evidencia a analítica do poder realizada pela autora. Além disso, dentre suas conclusões, Bujes assevera que os efeitos discursivos do RCNEI e o regime de verdade ao qual o documento se filia acabam por obscurecer questões como a lógica social altamente discriminatória de exclusão das crianças de meios pobres em relação às oportunidades de educação infantil institucionalizada, tais como: a distribuição iníqua de oportunidades de frequência às creches e pré-escolas, os efeitos nefastos da deficiente formação das professoras, a inexistência de dotações orçamentárias específicas para a educação infantil, o caráter paternalista da política predominante na área. Para ela, o documento deixa de considerar que razão e raciocínio inserem-se em sistemas de relações historicamente contingentes, cujos efeitos produzem poder; que tais processos estão submetidos a interesses humanos, conflitos, acordos, possibilidades materiais e lutas por legitimação.

A nosso ver, os elementos apontados, além de indicarem as relações de poder-saber existentes entre infância e o referencial curricular analisado pela autora, denotam uma crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal, pois também apontam o compromisso do RCNEI com o cultivo e a produção da racionalidade, com uma epistemologia única que toma o saber e a maneira de se chegar a ele como universais, tecendo uma crítica em relação a esses aspectos.

Identificamos, ainda, que Bujes emprega o conceito de tecnologias do eu, cunhado por Foucault e inspirado na noção de tecnologia de Heidegger, o que indica mais uma característica de inspiração pós-crítica. Na perspectiva foucaultiana, as tecnologias do eu são as práticas que possibilitam ao sujeito efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, uma série de operações que permitem a transformação de si mesmo a fim de alcançar determinado objetivo. Tais práticas remetem à experiência de si, que é resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2008). Bujes toma o RCNEI como um dispositivo pedagógico em que a experiência de si transforma-se a partir da contingência dos discursos que o constituem.

Por fim, a análise que Bujes tece dos RCNEI foca os discursos que tal documento coloca em circulação a respeito da infância e da educação infantil, discursos estes que estão

centrados em concepções fundadas pela teoria iluminista: a racionalidade, o conhecimento universal, a noção de criança cidadã. Para a autora, tais proposições apresentam-se no documento como unitárias, remetendo a uma realidade social não conflituosa, estável e harmoniosa. Ao contrário disso, a autora inscreve essas noções em sistemas de relações historicamente contingentes, cujos efeitos produzem poder. Para Bujes, a visão apontada pelo documento deixa de considerar que os referidos processos estão submetidos a interesses humanos, conflitos, acordos, possibilidades materiais e lutas por legitimação. Tais elementos levam-nos a afirmar que a autora tece uma crítica política dos valores iluministas, uma vez que ela defende que o documento não contribui para um aprofundamento da noção de democracia, desconsiderando as relações de poder e saber inerentes às relações sociais.

Assim, a partir dos aspectos abordados, identificamos que o texto de Bujes contribui para a desnaturalização de visões essencializadas e naturalizadas da infância, inscrevendo-a num processo de construção cultural, social e discursiva que envolve mecanismos de poder e saber, além de tecer uma análise que elucida como um documento como o RCNEI constitui-se em poderoso e interessado aparato de objetivação e subjetivação dos infantis. Longe de considerar o RCNEI um instrumento de promoção da democracia e escolarização redentora da infância, sua análise propõe aos leitores de seu trabalho olhar o documento por uma outra lógica que desconfia de suas boas intenções, que desconfia dos ideais de infância ali estabelecidos buscando descrever de que maneiras operam os mecanismos de poder-saber ali presentes e como se manifesta a vontade de verdade sobre a infância ali presente.

### **3.2. *Infância e risco* – Maria Isabel Edelweiss Bujes (2010)**

No artigo *Infância e risco*, Bujes, tomando como central os conceitos de governamentalidade, dispositivos de segurança e risco, examina algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser objetificados e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social por parte do Estado, a partir do momento em que foram considerados *em risco*. Suas análises preocupam-se em explicitar especialmente os mecanismos de poder presentes nessa racionalidade. Assim, podemos dizer que a autora realiza uma analítica do poder exercido sobre a infância a partir dos dispositivos de segurança, tomando como principal exemplo as políticas federais de investimento na educação infantil, tal como veremos a seguir.

A partir da reflexão sobre os atuais investimentos e preocupações do governo federal com a ampliação da oferta de vagas para creches a partir do IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica), sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação no país, a autora, baseando-se na noção de risco desenvolvida por Foucault, problematiza as políticas de investimento na infância que tomam parte ou parcela dessa população como suscetíveis a riscos para o desenvolvimento de tais políticas.

Ela ocupa-se em descrever o surgimento da arte de governar. Para tanto, aborda os deslocamentos ocorridos na ordem do poder ao longo dos séculos, apontando as transformações culturais, econômicas e sociais que os acompanharam. Sinaliza que a preocupação social com os doentes, os pobres, os desvalidos e as crianças tem assumido, no decorrer do tempo, feições diversificadas e vem sendo associada aos mais variados discursos e práticas; a autora dá destaque, porém, às iniciativas envolvidas com a assistência às crianças no período moderno.

A partir das transformações econômicas, sociais, culturais ocorridas no século XVI, Bujes sinaliza a emergência de problemas de ordem social desencadeados pela problemática da fome, da miséria, do emprego e o apontamento de soluções de ordem política, econômica e prática, que possibilitou a instalação de políticas de assistência aos pobres. Apesar da influência religiosa e moralizadora presente, a organização de assistência aos pobres construiu-se ao longo de um processo de paulatina secularização das instituições sociais. As soluções propostas vão passando da salvação na vida após a morte a situações bastante terrenas e concretas, como a insuficiência de meios de subsistência das populações mais pobres. A autora afirma que o Estado ampliou seu escopo por meio da disputa com a Igreja pela assistência aos pobres e da proposta de medidas policiais e de controle das doenças, evocando as crianças como parte dos objetos a serem governados.

O século XVII foi o momento do surgimento do poder disciplinar, que, como conjunto de micropoderes, passa a investir sobre os corpos individuais, substituindo um poder centralizado no Estado e no soberano. Com o aparecimento desse tipo de poder, as instituições de educação da infância ganham lugar, ampliando-se, assim, as formas de confinamento da infância e de administração da vida infantil.

Apoiada no surgimento da população como objeto de preocupação do Estado e de uma nova ordem de saberes a ela associados, a partir do século XVIII, inicia-se a era do biopoder, calcado em esforços por preservar a vida. É a partir dessa época que a sociedade passa a caracterizar-se como uma sociedade de segurança, que explora tanto os dispositivos disciplinares e de soberania quanto uma lógica estratégica de heterogeneidade. É também nessa época que se define mais precisamente a ideia de infância e que esta passa a ser alvo da governamentalidade. A escolarização desempenhou papel fundamental não só na constituição

da infância, como em sua governamentalização por meio de seus mecanismos disciplinares e da produção de saberes sobre ela. A autora assinala:

O século XIX vai presenciar a instituição da escola obrigatória na maioria dos países europeus, mas, ao mesmo tempo, acompanhará a proliferação de leis e estatutos que têm como objeto a infância; verá também o desenvolvimento de um tipo de assistência às populações pobres, que se pretende científica, e uma intensificação da produção de saberes que justificará grande parte das iniciativas práticas de confinamento e de educação das populações infantis. O que se pode indicar é que coexistiram, a partir do século XVIII, dois tipos de estratégias paralelas em relação à população infantil: a organização da família burguesa em torno da sua prole, centralizada no controle da sexualidade infantil, e um movimento de controle e moralização das famílias pobres/operárias. (BUJES, 2010, p. 168)

De acordo com Bujes, nas sociedades de segurança, os dispositivos de segurança possibilitam inserir determinado fenômeno dentro de uma série de acontecimentos prováveis, em que as reações do poder serão de um cálculo de custos. Isso significa que tais mecanismos operam uma proliferação/fabricação de riscos que são confrontados com uma forma de normalização que parte de uma definição do normal e do anormal, segundo curvas de normalidade.

Nesse sentido, ela constata que o discurso sobre o risco na infância está presente nos diferentes âmbitos do mundo social (políticas públicas, mídia, cotidiano, práticas médicas, etc.). Esse discurso coloca em ação um conjunto de modos de objetivar a infância e habilita-se a exercer o poder sobre tal objeto. Apoiando-se em Ewald (1991 apud BUJES, 2010), a autora afirma que os riscos são inventados, dando a certos eventos familiares um tipo de realidade que altera sua natureza. A segurança pode ser vista como uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem bons, nem maus, mas fenômenos naturais espontâneos. Assim, as técnicas de segurança, baseadas no risco, estão tornando-se dominantes porque servem para intensificar a efetividade do poder. Ao serem vistas como atuantes em relação aos fenômenos espontâneos, as tecnologias de segurança diminuem a resistência à regulação social, pois oferecem segurança ao manejar riscos. Isso faz com que elas tenham enfatizada sua natureza técnica em vez de seu caráter moral. A autora finaliza o texto apontando as potencialidades das técnicas de segurança e sinalizando a importância de problematizá-las.

Por fim, ressaltamos outros aspectos presentes em seu texto: o fato de inscrever a constituição da infância nas relações de poder-saber, num percurso histórico e contingente, permite-nos afirmar que não há espaço em seu texto para a compreensão de um sujeito centrado, uno, autônomo e transcendente como o moderno, pois a compreensão da infância

como constituição histórica e contingente leva-nos à constituição de um sujeito também histórico e contingente, o que nos indica a presença de uma crítica ao sujeito moderno; o emprego do conceito de governamentalidade em suas análises revela uma crítica política dos valores iluministas, inscrevendo a racionalidade presente nas políticas de assistência e de segurança pautadas na ideia de risco no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder, apontando-as como práticas e discursividades interessadas no controle da vida, dos corpos e da sociedade, e não como apenas políticas bem-intencionadas de proteção à infância.

Em face dos elementos aqui levantados, podemos afirmar que, nesse artigo, Bujes traz contribuições importantes que inscrevem a infância nas relações de poder-saber, especificamente nos raciocínios governamentais, sinalizando a contingência dos efeitos que essa lógica produz. Fornece-nos elementos para colocar em xeque as bem intencionadas políticas de atenção à infância, dentre elas as políticas voltadas à educação infantil, como estratégias do poder no controle, governo e produção da infância, no caso, da população infantil considerada *em risco*.

### **3.3. *E os pequeninos senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa* – Sandra Mara Corazza (2000)**

Em *E os pequeninos senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa*, Sandra Mara Corazza, a partir de uma abordagem arqueo-genealógica que discutiremos a seguir, escava os discursos religiosos e educacionais a fim de mostrar como e por quais mecanismos discursivos e não-discursivos foi conformada a imagem do infantil até que chegássemos a uma discursividade que a constitui como menor ou em falta.

Um primeiro aspecto a ser destacado sobre seu artigo é a abordagem metodológica utilizada pela autora. Esse tipo de abordagem traz implicações diretas para a análise que realizamos aqui, pois, no caso das produções de orientação foucaultiana, a própria metodologia<sup>10</sup> coloca-se como um posicionamento perante os pressupostos da ciência tradicional e do conhecimento.

A arqueologia seria um procedimento de escavação vertical das camadas descontínuas dos discursos já pronunciados, tendo em vista trazer à luz fragmentos de ideias e conceitos já esquecidos a fim de entender como e por que os saberes aparecem e se transformam (VEIGA-

---

<sup>10</sup> Entendida aqui no sentido mencionado no segundo capítulo, como certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição.



NETO, 2007). Já a genealogia constrói-se em oposição à história dos historiadores tradicionais, buscando restabelecer a singularidade do acontecimento, seu poder disruptivo. Ela opera cortes no saber, interrompendo a continuidade da administração de nosso futuro a fim de sacudi-lo e desestabilizá-lo, e tenta transformar a história desdobrando-a numa forma totalmente diferente do tempo. Em outras palavras, a genealogia funciona decompondo as séries particulares por meio das quais se organizam os acontecimentos, para criar uma série diferente para eles; ela se torna uma contra-história. A genealogia pode ser definida como anticiência, como insurreição contra a instituição da ciência, contra sua dominação sobre outras formas de conhecimento, isto é, ela é uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico (DUSSEL, 2004). Assim, embora não teça críticas explícitas ao conhecimento científico universal, por meio de sua abordagem arqueo-genealógica, uma combinação da arqueologia e da genealogia, a autora o faz, inscrevendo os acontecimentos e discursos que aborda numa ordem que é contingente, localizada, produto de condições de possibilidade que permitiram sua emergência, não possuindo, de maneira alguma, caráter universal.

A linguagem ou os aparatos discursivos assumem papel central em suas análises, já que ela os considera como constituintes da realidade que analisa, qual seja, a emergência da infantilidade. Vejamos alguns exemplos:

Assim, não diremos que um dos dois discursos é mais verdadeiro do que o outro, nem que eles dizem a mesma coisa acerca do infantil, ou que eles adotam a mesma perspectiva, tampouco que falam do mesmo ponto de vista. Não diremos isso, porque, do ponto de vista da produção da infantilidade, as relações desses dois momentos do discurso com o poder são diferentes. (CORAZZA, 2000, p. 69)

Assim o infantil foi constituído, na história da infantilidade, pelo conjunto daquilo que foi dito no grupo de todos os enunciados, e daquilo que foi exercido por todas as práticas não-discursivas que o nomearam, descreveram, explicaram, contaram seu desenvolvimento, indicaram suas diversas correlações, julgaram-no e eventualmente emprestaram-lhe a palavra. Palavra que, primeiramente, articulou, em seu nome, discursos que deviam fazer passar por seus, tal como no Batismo. Palavra que, depois, será tomada em nome próprio, conformando todas as vicissitudes que lhe tocou viver, até hoje. (CORAZZA, 2000, p. 73)

Os trechos destacados, além de exemplificar a centralidade do discurso e da linguagem nas análises tecidas pela autora, colocam em evidência outro aspecto central de seu texto: o poder.

Suas análises dão ênfase às linhas de força e aos deslocamentos (DELEUZE, 1990) que ocorrem na constituição do dispositivo de infantilidade, evidenciando, assim, como o

poder e os discursos vão se engendrando nesse processo. Desse modo, encontramos em seu texto uma analítica de como o poder se exerce na constituição da infância. A autora sustenta que a infantilidade foi constituída pela modernidade em virtude de uma série de condições de possibilidade que o permitiram, e que o discurso religioso, muito antes disso, inscreve o infantil na história de uma maneira que, posteriormente, será apropriada e deslocada pelo discurso pedagógico. Ela ressalta o discurso e as práticas pedagógicas como tributários dos discursos e práticas religiosas, fornecendo destaque ao dispositivo do batismo e às palavras do evangelho de São Marcos da *Bíblia*, no caso religioso, ao discurso da *Didática Magna* de Comenius e ao dispositivo de escolarização, no caso da educação secular, como elementos-chave de análise da constituição do dispositivo de infantilidade. Corazza defende que, a partir das palavras do evangelho de São Marcos e da *Didática Magna*, inscreve-se uma produção discursiva que concede ao infantil um lugar diferenciado dos adultos, calcado em sua inocência e pureza, delegando-lhe uma forte potência de dominação. Em suas análises, ela demonstrará que, por meio do argumento da culpa (pelo pecado original) e da necessidade de educação dos infantis, essa relação de poder será invertida com a emergência da modernidade. O dispositivo da escolarização assume o lugar da pastoral religiosa, pautando-se na pedagogia como ciência e na disciplina para construir outro lugar para a criança-aluno como o *outro* do adulto, inscrevendo a população infantil nas razões políticas do Estado. Dedicando-se à análise do dispositivo do batismo, a autora argumenta que a matriz do poder espiritual-pastoral deste deu lugar à do poder disciplinar da educação escolar, ambos baseados nos enunciados da inocência e da culpa infantis, homogeneizando as vidas infantis, também, como o *outro* dos adultos. Por fim, ela identifica o dispositivo do batismo como uma tecnologia do eu, uma vez que ele possibilita que alguém fale a verdade sobre o eu infantil, reafirmando seu lugar de *infans*. Ao examinar o batismo como tecnologia do eu, a autora afirma que, diferentemente das tecnologias do eu modernas, promovidas pela autorreflexão ou pelo discurso de si mesmo, a força do batismo vem da fala dos outros sobre o si infantil, isto é, a vontade de saber e de verdade sobre o infantil faz com que os pais, os padrinhos e o celebrante falem por esse eu. A abordagem do batismo como tecnologia do eu inscreve esse texto em mais uma das características das produções pós-críticas: o emprego da noção de tecnologia inspirada em Heidegger.

Concluindo seu artigo, Corazza afirma que a pastoral cristã e a educação escolarizada são contribuintes da constituição do infantil, sendo a segunda tributária da primeira ao herdar suas prerrogativas sobre os infantis (inocência e culpa), embora operando diferenças nas

formas de exercício do poder. A autora encontra semelhanças entre os dispositivos do batismo e da escolarização:

Graças ao dispositivo de infantilidade, o poder moderno estendeu sua rede aos menores movimentos do corpo e da alma infantis, através da construção histórica dessa tecnologia do eu específica: o batismo das crianças. Foi através do batismo que vários fatores – o corpo, o saber, o discurso, o poder – foram trazidos ao lugar comum da conversão e do controle do que é especificamente infantil. Do mesmo modo como estendeu sua rede através da tecnologia daí derivada: a escolarização do infantil. Ambas as tecnologias construíram a infantilidade de forma histórica, e não como um referente religioso, nem biológico, nem sociológico, nem psicológico. Assim, foi através da descrição de suas operações, que nós pudemos conhecer o infantil desde o século XVII, e a infância desde o século XVIII. Antes desses tempos tivemos apenas um corpo-carne impuro batizado. (CORAZZA, 2000, p. 89-90)

Por fim, os elementos abordados até aqui permitem-nos afirmar que Corazza compreende a constituição do sujeito infantil como fruto de uma série de aparatos discursivos e não-discursivos, perpassados pelas relações de poder, o que nos leva a considerar que seu texto possui mais uma das características das produções pós-críticas, que é a crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social, uma vez que ela vê o sujeito em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas.

Em face dos aspectos aqui abordados, podemos afirmar que o texto de Corazza apresenta importantes contribuições para a compreensão da infância como um fenômeno histórico, cultural, social e discursivo, fornecendo elementos para colocar em jogo concepções naturalizadas a seu respeito, inscrevendo-a em relações de poder-saber e desnudando alguns dos mecanismos que a forjaram. Sua abordagem metodológica permite apreender a infância como acontecimento que irrompe em tempo e espaço específicos, no interior de determinadas formações discursivas. Tal fato permite que conheçamos um pouco dos regimes de verdade que a constituíram. Ao descrever algumas das práticas discursivas e não discursivas que a constituíram seu trabalho expõe aquilo que não era óbvio, que ali estava numa determinada conjuntura histórica e possibilitou que a infância emergisse como tal. Tudo isso permite que a infância seja olhada não como objeto natural, inerente ao mundo social, mas como um construto que emerge a partir de uma sucessão heterogênea de práticas e discursos muito específicos.

### **3.4. *Infância, gênero e sexualidade* – Jane Felipe (2000)**

Jane Felipe, em *Infância, gênero e sexualidade*, considera os enunciados encontrados em revistas pedagógicas e livros destinados a educadores do século XIX e início do século XX, encontrando representações sobre meninos e meninas e recomendações referentes a uma educação diferenciada para ambos os sexos fundamentada em uma essência ou natureza feminina ou masculina. Embora não discuta especificamente a constituição da subjetividade infantil, a autora considera que as representações e os enunciados encontrados no material que analisa contribuem para a construção de identidades infantis masculinas e femininas. Ela argumenta: “Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres, instaurando saberes, produzindo ‘verdades’, de modo a regular e normatizar a vida das pessoas” (p. 119).

Assim, pautando-nos nesses elementos, podemos afirmar que Felipe apresenta indícios de que discorda da ideia de um sujeito centrado, uno, na medida em que, analisando relações de gênero, evidencia as representações que configuram identidades de meninos/homens e meninas/mulheres em situações de desigualdade. Nesse sentido, a autora dá especial ênfase aos aspectos culturalmente associados às representações de meninos e meninas, criticando a hipótese, presente nos enunciados que analisa, de uma essência masculina ou feminina.

Embora não trate do conceito de linguagem, Felipe compreende o conceito de representação a partir da perspectiva pós-estruturalista, ou seja, pautando-se em Tomaz Tadeu da Silva, adota tal noção como uma marca material, visível e significativa do conhecimento e não como mera representação mental. A representação é uma tentativa, sempre frustrada, de fixação e fechamento do processo de significação, uma marca do jogo de poder. Isso nos dá elementos para afirmar que a perspectiva adotada pela autora, à semelhança da crítica da linguagem como representação da realidade, contrapõe-se à ideia da representação como simulacro da realidade, uma vez que fica evidente que ela nunca consegue capturar de forma definitiva qualquer significado.

Durante suas análises, Felipe elucida uma série de mecanismos de poder-saber que perpassam as relações de gênero na educação das crianças no século XIX e início do século XX, o que podemos apontar como um exercício de análise das relações de poder-saber. Ela sinaliza diferenças nas recomendações de educação de meninos e meninas, e aponta como mecanismos responsáveis por estabelecer diferenças e desigualdades entre os gêneros de representações calcadas numa ideia de essência masculina ou feminina. O masculino é associado a qualidades como força, coragem, trabalho, virilidade, perseverança,

protagonismo, competitividade e sucesso, enquanto o feminino é associado a submissão, religiosidade, recato e discrição, tendo em vista a condição natural e a propensão que cada sexo tem para desenvolver tais características. As orientações giram em torno de forte controle sobre o corpo e vigilância sobre a sexualidade. Felipe ressalta o caráter regulador e de vigilância que a sexualidade na infância passou a receber, pautando-se em Foucault; ela ressalta também, com base em Britzman, o caráter de normalização que as prescrições de especialistas passam a ocupar.

Para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calcada na formação de bons hábitos (morais, físicos, passando inclusive pela higienização do corpo). A educação sexual deveria se dar de forma discreta e comedida, principalmente na tentativa de perceber e categorizar as possíveis tendências “viciosas” das crianças. Débora Britzman (1999, p. 102) mostra o quanto o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve atrelado e constituído pelos “discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”. (FELIPE, 2000, p. 126)

Felipe apresenta o processo de normalização como um dos modos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença, em que normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras são avaliadas e hierarquizadas. Ela conclui que os discursos que circulavam nos espaços institucionais e fora deles, naquela época, tentaram reafirmar, por meio de inúmeras estratégias de poder-saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e os homens.

A autora relaciona saber e poder no processo de construção das identidades e atribui papel fundamental aos especialistas no jogo de poder e disputa por narrar o outro. Segundo ela, eram os religiosos, médicos, psicólogos e pedagogos que desfrutavam de maior *status* social e procuravam definir padrões de comportamento considerados adequados para a formação dos indivíduos, tendo maior autoridade para dizer como formar meninos e meninas *normais*. Podemos afirmar que, ao tratar de representações relacionadas ao gênero e à sexualidade infantil, ela tece uma crítica aos saberes constituídos como verdades sobre essa questão e elabora, de certa forma, uma crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal.

O conceito de tecnologias do eu também surge em *Infância, gênero e sexualidade*. A autora parte da definição que Foucault faz do conceito:

aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT apud FELIPE, 2000, p. 126)

Felipe utiliza essa definição para referir-se ao fato de que, dentre as recomendações dos manuais e livros de orientação da educação de meninos e meninas do século XIX e início do século XX, há a instrução para que pais e professoras exerçam uma vigilância minuciosa e discreta, revestida de aparente liberdade, sem que as crianças percebam, devendo estas últimas aprender a dominar seus instintos. A autora considera isso como evidência de que está aí em operação uma forma de tecnologia do eu, na medida em que o domínio de si deve ser perseguido pelos sujeitos e deveria ser ensinado desde cedo, sendo prática importante não apenas para estabelecer o poder sobre indivíduos ou grupos, mas ligando-se à concepção dos sujeitos como seres racionais.

Tendo em vista os elementos expostos, podemos afirmar que o texto de Felipe apresenta como contribuições a problematização da naturalização das desigualdades de gênero geradas por discursos, saberes e formas de educar meninos e meninas que são elaboradas historicamente e conformam identidades e subjetividades infantis, sendo estas perpassadas por relações de poder e legitimadas especialmente pelo discurso dos especialistas.

### **3.5. *Infância sexuada freudiana: condições históricas de seu aparecimento* – Amadeu de Oliveira Weinmann (2006)**

Weinmann, em seu texto, a partir de um enfoque genealógico, analisa as condições históricas da elaboração de uma teoria freudiana da infância que tem na sexualidade um de seus pontos nodais, indicando de que modo as linhas de força do dispositivo de infantilidade constituem a infância sexuada freudiana e configuram-se como um dos mais poderosos modos de subjetivação infantil, vigentes no século XX e na contemporaneidade. Sua abordagem metodológica, assim como no texto de Corazza (2000), fornece-nos elementos para afirmar que seu trabalho tece uma crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal. Nas palavras do próprio autor, inspiradas em Foucault:

Tal forma de problematização implica considerar que a constituição de tal modo de subjetivação não é possível em quaisquer circunstâncias, mas apenas em condições passíveis de serem determinadas em sua transitoriedade e efemeridade. Em outras palavras, significa conceder-lhe o estatuto de acontecimento (cf Foucault, 2000a)

[1971]), recusando-lhe qualquer pretensão à universalidade. (WEINMANN, 2006, p. 82)

Outro aspecto fundamental às análises que o ator tece é a compreensão acerca da linguagem. Fica explícito em suas argumentações que a linguagem assume o papel de constituinte da realidade. Vejamos um trecho que exemplifica tal constatação: “A leitura desses artigos freudianos permite vislumbrar alguns importantes aspectos concernentes à infância construída por tal discursividade” (p. 72). Nesse trecho, o autor concebe explicitamente o papel da linguagem na construção da infância, referindo-se especificamente à teoria freudiana.

Por meio de descrições das considerações da referida teoria sobre a educação e a sexualidade infantil, o autor demonstra como ela produz tal sexualidade, explicitando alguns mecanismos e relações de poder e saber que constituem a infância, sobretudo o infantil sexuado. Pautando-se em Foucault, ele considera Freud um instaurador de discursividade, uma vez que sua teoria possibilita a instauração de uma nova configuração de saberes acerca das subjetividades infantis. A psicanálise possibilita uma crítica à moral sexual repressiva até então predominante. Entretanto, o autor reconhece que, ao mesmo tempo em que instaura uma ruptura, uma linha de fuga nos dispositivos da infantilidade e sexualidade, ao reconhecer o papel do inconsciente e do desejo na constituição da subjetividade, a teoria também cria novas formas de captura do infantil, tais como: classificação do infantil sexuado freudiano como uma subjetividade subordinada ao adulto; desenvolvimento de técnicas psicanalíticas e educacionais similares à confissão, que permite que o sujeito seja aprisionado por meio da exposição de sua *verdade interior*, por meio da aliança entre pedagogia e psicanálise e pela instauração de uma verdade universal sobre todos os seres humanos – o desejo.

Para o autor, a teoria freudiana consiste em um discurso com pretensão de cientificidade que emerge em oposição às discursividades vigentes acerca da sexualidade, afirmando o desejo como uma verdade humana universal e sua liberação por meio de práticas pedagógicas e clínicas específicas como estratégia crucial de prevenção e tratamento do adoecimento psíquico. Segundo ele, a elaboração da infância sexuada freudiana engendra-se no cruzamento das linhas de força dos dispositivos de infantilidade e sexualidade, precisamente no momento em que essas linhas, entrelaçadas, dobram-se sobre si próprias, relançando a infantilização do sexo e a sexualização da infância. A teoria freudiana é simultaneamente o lugar discursivo em que irrompe a linha de fuga que inscreve as crianças como seres desejanter, possuidoras de um inconsciente, e aquele em que ela é capturada na

tessitura de novos modos de subjetivação infantil, por meio do expurgo de seus aspectos mais disruptivos. Por fim, o autor afirma que, a partir de Freud, a subjetivação infantil dobra-se sobre si própria, descentra-se de uma consciência racional e moral, e aloja sua verdade mais essencial e, ao mesmo tempo, mais perigosa – o desejo –, em uma dimensão da subjetividade que, indubitavelmente, é a mais relevante contribuição freudiana para os sujeitos modernos: o inconsciente.

Assim, após essas considerações acerca do processo de constituição do infantil sexuado freudiano, podemos afirmar que Weinmann, embora não teça uma crítica explícita ao sujeito moderno, parte do pressuposto de que os sujeitos são constituídos discursivamente nas relações de poder, reconhecendo a multiplicidade de possibilidades identitárias, mas realizando em seu texto a escolha por analisar uma dentre as muitas teias discursivas que se estabelecem acerca do sujeito infantil.

A partir do que foi exposto, encontramos no texto de Weinmann como contribuição ao campo de estudos da infância a análise da emergência de uma das formas de subjetivação infantil que tem influenciado o campo discursivo sobre a infância e determinado práticas em relação a ela. Seu texto trata de inscrevê-la como produção histórica e discursiva perpassada pelas relações de poder. Assim como no texto de Corazza (2000), sua abordagem metodológica permite apreender a infância como acontecimento que irrompe em tempo e espaço específicos, só que neste caso, no interior da teoria freudiana, contribuindo para que a infância seja olhada não como objeto natural, inerente ao mundo social, mas como um construto que emerge a partir de uma sucessão heterogênea de práticas e discursos muito específicos.

### **3.6. *Contos de fadas e infância(s)* – Betina Hillesheim e Neusa Maria de Fátima Guareschi (2006)**

Em *Contos de fadas e infância(s)*, Hillesheim e Guareschi consideram a infância uma construção histórica. Na medida em que abordam o surgimento da literatura infantil relacionando-a à infância, elas também realizam uma retomada do processo histórico que levou à construção da ideia moderna de infância. Em suas análises dos contos de fadas, elas evidenciam uma série de deslocamentos que vão ocorrendo na constituição da infância. Tais dados levam-nos a concluir que as autoras consideram o sujeito infantil também como uma construção histórica. Além disso, ao abordarem, em um dos contos brasileiros que analisam, a imagem de infância ali presente, elas constataam:



É, pois, a razão que vem salvar o reino das Fadas – *Clara Luz*, a partir de uma série de argumentos lógicos, conscientiza a Rainha da importância de *abrir horizontes*. Não é um questionamento do projeto moderno, portanto, mas a inserção da criança na consolidação do mesmo – um mundo baseado nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 120)

As autoras identificam a narrativa sobre o sujeito moderno, representado como consciente, dotado de razão, centrado, unitário, coerente, criativo e capaz de resistir a todas as formas de opressão e injustiça, no conto *A fada que tinha ideias*, em que cabe às crianças o desenvolvimento da racionalidade e a busca pelo progresso. Elas enfatizam a positividade da especificidade da infância em vez de sua falta de racionalidade. Os elementos apontados dão-nos indicativos de que as autoras tecem uma crítica ao sujeito centrado e consciente, agente no mundo social.

A compreensão que Hillesheim e Guareschi possuem acerca da linguagem fica explícita à medida que realizam as análises dos contos de fadas. Em diferentes passagens do texto, elas mencionam o discurso como constituinte da infância e da realidade. Vejamos alguns exemplos: “Para auxiliar nessa discussão, é necessário apontar a existência de duas produções discursivas dominantes sobre a infância” (p. 113); “[...] o que nos leva às formas pelas quais o discurso pedagógico constitui uma *realidade* sobre a infância” (p. 119). A partir desses dados, podemos afirmar que as autoras não tecem uma crítica à linguagem como representação da realidade, mas têm-na como constituinte da realidade.

Merece destaque o trecho em que, analisando o conto *Chapeuzinho amarelo*, elas deparam-se com o inusitado da linguagem: “[...] este ‘é um texto que tematiza a relação da palavra com as coisas e que sugere o poder da linguagem na transformação da realidade’” (p. 122). Nas análises que vinham tecendo sobre os contos de fadas, as autoras pareciam constatar a vontade de saber, a vontade de verdade expressa nos discursos sobre a infância que colheram das obras; em *Chapeuzinho amarelo*, a linguagem cria algo inesperado, colocando as autoras e seus leitores em contato com o desconhecido. Temos aí a arte e a linguagem tirando-nos do campo do conhecido e lançando-nos ao acaso, abalando verdades e rompendo com o senso comum. Observamos, assim, o discurso dos contos de fadas perpassado pelo jogo do poder, funcionando tanto como veículo e produtor de poder, quanto fragilizando, atacando, produzindo resistências.

Na análise que realizam dos contos de fadas, as autoras colocam em evidência mecanismos de poder-saber aí presentes, o que nos leva a identificar nesse artigo uma análise do poder. Nos contos de tradição europeia, Hillesheim e Guareschi consideram a

época em que foram produzidos e relacionam suas características ao surgimento e à produção da infância. Elas apontam que, ao mesmo tempo em que o surgimento da infância possibilita o aparecimento de uma literatura voltada a esse público, sua produção possibilita o governo da infância por meio da linguagem empregada, da seleção e da forma como as histórias são apresentadas aos seus leitores. Os contos selecionados da cultura oral celta adquirem um tom moralista e politicamente correto para a época, filtrando aquilo que é considerado mais adequado às crianças concebidas como carentes de educação moral. As autoras identificam o predomínio do controle e o rigor com que é tratada a sexualidade infantil. Pautando-se em Foucault, elas fazem apontamentos com relação ao dispositivo da sexualidade e ao surgimento de controles que atingem essa população.

Com relação às duas produções brasileiras analisadas, as autoras identificam que uma delas, embora presente, aparentemente, um deslocamento em relação à discursividade sobre a infância, reconhecendo-a como a possibilidade do novo em relação ao mundo adulto – possibilidade esta contestadora, transgressora, propositiva –, na verdade, centra-se na visão de um sujeito moderno, dotado de razão, unitário, coerente, criativo e capaz de resistir a todas as formas de opressão e injustiça, cabendo às crianças o desenvolvimento da racionalidade e a busca pelo progresso, como exemplifica o trecho a seguir:

Além disso, se Chapeuzinho Vermelho personifica o despreparo infantil e sua fragilidade moral, em “A fada que tinha ideias” percebe-se a positividade da especificidade da infância. Essa mudança de perspectiva relaciona-se, de acordo com Gouvea (1999), a diferentes momentos do pensamento psicopedagógico, ou seja, de um modelo centrado na noção de falta, em que a criança é remetida ao padrão adulto e os comportamentos infantis expressam sua imaturidade, para uma concepção de que a criança é qualitativamente diferente do adulto. (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 120)

Em relação ao conto *Chapeuzinho amarelo* – a outra obra da literatura brasileira analisada –, as autoras chamam a atenção para a linha de fuga que se abre no dispositivo da infantilidade, em que a Chapeuzinho amarelo, por meio de um jogo discursivo, abre a possibilidade para o impossível, isto é, abre-se um espaço para a resistência, para que a infância seja narrada de um modo diferente daquele que já foi apreendido pela linguagem e pelo saber, e, por um momento, escapa-se da captura, surgindo assim o inusitado. Com base em Foucault, Hillesheim e Guareschi apontam o caráter complexo e instável do discurso, podendo ser tanto instrumento e efeito do poder como obstáculo e resistência.

Assim, em sua sequência de análise dos textos com os quais se ocupam, as autoras identificam linhas de força (DELEUZE, 1990) em que se apoiam o poder e o saber no governo da infância, tais como: a sexualidade; as narrativas sobre o ser da infância como um ser incompleto que necessita de educação moral ou como sujeito racionalmente promissor; o saber dos especialistas ocupando um lugar privilegiado por meio das narrativas que tecem e da seleção do que é adequado apresentar às crianças. Elas identificam deslocamentos na discursividade sobre a infância: de um discurso centrado na falta (incompletude moral), passa-se para um discurso que focaliza a positividade da especificidade infantil, passando novamente para um discurso que se abre para o inusitado da infância. Ao apontarem os deslocamentos ocorridos na discursividade sobre a infância, as autoras também demonstram como se deslocam as formas de exercício do poder e do saber sobre ela, principalmente quando tratam das obras que traduzem a infância como incompleta e seu sujeito como um ser racional promissor; porém, no último caso – a infância como alteridade –, fica evidente a dimensão da resistência ao poder.

Postos esses elementos, apontamos que o texto de Hillesheim e Guareschi se destaca por evidenciar a historicidade e a contingência dos contos de fadas e da infância, assim como por tornar visíveis os mecanismos por meio dos quais a infância é inscrita nas relações de poder-saber e governada via esse aparato que é a literatura infantil.

### **3.7. *Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness* – Maria Rita de Assis César e André Duarte (2009)**

César e Duarte, em *Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness*, a partir do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, centram suas análises nos modos como a racionalidade política tem se ocupado do governo das subjetividades na contemporaneidade. Verificamos que os autores exploram a maneira como Foucault desenvolveu o conceito de governamentalidade, passando dos dispositivos disciplinares que orientavam as condutas individuais aos dispositivos que regulavam o corpo-espécie, a população, dando principal atenção à governamentalidade neoliberal que centra suas estratégias de poder em levar a lógica do mercado e o funcionamento empresarial às diferentes instâncias sociais. O emprego do conceito de governamentalidade em suas análises revela uma crítica política dos valores iluministas, uma vez que inscreve a racionalidade política do liberalismo e do neoliberalismo no interior das mutações e transformações das

tecnologias de poder, apontando-as como práticas e discursividades interessadas no controle da vida, dos corpos e da sociedade.

Além disso, ao assumir o conceito de governamentalidade como central em suas análises, os autores realizam, a partir de Foucault, uma analítica de como a governamentalidade neoliberal opera, isto é, uma analítica de como essa forma de poder se exerce. Assim, de acordo com César e Duarte, dentro da lógica neoliberal, o capital humano, a sociedade empresarial, o mercado competitivo assumem as novas instâncias normativas da padronização, veridicção e da gestão dos comportamentos da população. O *homo economicus* torna-se o centro da biopolítica neoliberal, como agente que responde à lógica econômica da concorrência de mercado, tornando-se empreendedor de si mesmo, ou seja, tomando-se a si mesmo como produtor de rendimentos e capital. Esse novo sujeito econômico e ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas, físicas, as quais deverão ampliar suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um empreendedor de si. O objetivo das novas formas de governo dos corpos e das almas – sejam elas por meio de políticas estatais ou por meio de demandas flexíveis e descentradas do mercado econômico, ou combinadas – é a aquisição de competências adequadas ao mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e da beleza dos corpos produtivos.

A partir do conceito de Deleuze de sociedade de controle, os autores defendem que está havendo um novo deslocamento nas práticas de governo da população. Na escola, isso se manifesta por meio de algumas transformações em relação à profissionalização da docência, à substituição da ideia de formação básica por formação permanente ou continuada, à entrada do ensino à distância, à implantação dos ciclos de aprendizagem, à intervenção direta nos currículos com a inserção de maneiras transversais de abordagem de conteúdos. Associando o conceito deleuzeano de controle aos conceitos de governo e biopolítica de Foucault, os autores afirmam que a introdução desse novo conjunto de discursos e práticas configurou novas formas de governo da infância e da juventude.

Segundo César e Duarte, com a introdução da nova pedagogia do controle, os discursos escolares e não-escolares tornam-se idênticos e assumem uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. Os autores identificam que a introdução de programas alimentares em escolas públicas de Estados brasileiros na atualidade têm contribuído para o que chamam implantação da pedagogia do *fitness*. Para eles, as novas

pedagogias do *fitness* são o resultado de uma singular equação entre as técnicas de governamento estatal, visando ao controle público da alimentação na instituição escolar, e às técnicas biopolíticas neoliberais orientadas pelo mercado econômico, ambos tendo em vista a formação de futuros sujeitos autoempreendedores.

Os autores concluem que a escola contemporânea ainda é uma instituição disciplinar e nela encontramos os velhos artefatos como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores que clamam por mais disciplina nas aulas. Todavia, também se observa a entrada definitiva de novos temas e problemas que passam a habitar e a colonizar definitivamente os velhos programas curriculares, tais como a ética, o consumo, o meio ambiente, a sexualidade, as relações étnico-raciais, as relações de gênero, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e, mais recentemente, as questões alimentares voltadas para projetos contra a obesidade. Estes últimos têm gerado uma série de intervenções, como a elaboração de cardápios saudáveis, o controle de medidas e estatísticas para uma escola com alunos saudáveis, uma nova cruzada normalizadora, resultando em atos de classificação e nomeação da criança anormal; assim, corre-se o risco de gerar novos *outros* no âmbito social.

Os elementos explicitados anteriormente nos fornecem dados para afirmar que para além de uma crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social, os autores identificam a emergência de uma nova subjetividade a partir da governamentalidade neoliberal: o sujeito empreendedor de si mesmo, fabricado por um discurso que procura atender a lógica do mercado. A abordagem dos autores na identificação dessa subjetividade e dos mecanismos responsáveis por governá-la fornece pistas sobre como o sujeito é por eles concebido: como produto de produções discursivas e práticas reguladoras, como simples e puro resultado de um processo de produção cultural, social e discursiva.

Por fim, embora tomem a governamentalidade como eixo central, fica subentendido nas análises tecidas que a linguagem e o discurso são tomados como elementos-chave e pressupostos constituintes da realidade. Durante todo o texto, o emprego de expressões como *procedimentos discursivos*, *discurso pedagógico*, *marcos discursivos* para referirem-se a formas de intervenção sobre os sujeitos, mudanças de paradigmas, revelam uma abordagem que entende a linguagem não como representação da realidade, mas como uma compreensão que a reconhece como produtora desta última enlaçada com relações de poder.

A partir dos elementos expostos, entendemos que as análises de César e Duarte contribuem para a problematização da racionalidade política neoliberal, a partir do conceito de governamentalidade de Foucault, identificando como operam os mecanismos do poder e do saber na conformação de novas subjetividades infantis empreendedoras de si mesmas.

### **3.8. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? – Dora Lilia Marín-Díaz (2010)**

Dora Lilia Marín-Díaz, à semelhança de Corazza (2000) faz uso de uma abordagem arqueo-genealógica. Problematiza os discursos sobre a morte da infância e sobre o surgimento de uma infância pós-moderna na contemporaneidade, sinalizando que os argumentos utilizados pelos defensores de tais discursos para fundamentá-los, como a influência das novas tecnologias da comunicação, o desaparecimento de fronteiras entre o mundo adulto e o infantil, revelam que o que tem ocorrido, na verdade, é a substituição de aspectos da infância moderna clássica pela infância moderna liberal. Como já sinalizamos em análises de artigos anteriores, a opção metodológica adotada pela autora já nos indica um primeiro aspecto a ser destacado sobre seu texto: a presença da crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal. Dentro da perspectiva que adota, os conhecimentos só podem ser compreendidos a partir do campo discursivo que os produziu, ou seja, são contingentes, regionais, datados historicamente. O trecho a seguir ilustra sua visão:

Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências quotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir. (p. 198)

O trecho também nos sugere elementos para pensarmos num outro aspecto que, neste trabalho, tem sido buscado nos textos apresentados: a crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social. Ao reconhecer a contingência da infância, a autora nos abre a possibilidade de pensarmos na contingência do sujeito infantil. Na verdade, ela vai além em suas análises. Vejamos o que diz o trecho seguinte:

Essa metáfora de campo discursivo permite que observemos, por um lado, o complexo tecido de relações através das quais a infância, como objeto de conhecimento e de saber, se instala na nossa cultura ocidental, ou seja, a como a figura se mobiliza e se coloca em tensão no entretecido dos sistemas discursivos, instituindo práticas e saberes que produzem as subjetividades infantis; por outro lado, a maneira como os sujeitos infantis são produzidos num conjunto de regras e normas particulares e com base em padrões institucionais específicos, que nem sempre resultam suficientes para pegá-los, submetê-los, defini-los. E, finalmente, serve para assinalar a produção e emergência de diferentes posições de sujeito que, no campo discursivo, tecem complexas relações de poder e saber com as crianças; em geral, posições de adultos que, no lugar de pais, mães, professores ou *experts*,

são simultaneamente produzidos e contribuem na incorporação do sujeito infantil.  
(p. 207-208)

Partindo do conceito de campo discursivo, inspirado em Popkewitz, como determinados sistemas de ideias construídos historicamente que se tramam para a produção de subjetividades, a autora inscreve a produção de subjetividades infantis numa complexa teia de discursos, saberes, poderes, práticas, relações que se entrelaçam, se entretecem produzindo multiplicidade e não unicidade e centralidade, posições múltiplas de sujeitos circunscritos não num contexto que cria um lugar fixo, estável, mas numa montagem que se estabelece historicamente e que abarca toda a complexa rede em que estão inseridos os sujeitos infantis.

Ainda tomando como referência o trecho destacado anteriormente, podemos afirmar que a linguagem tem papel central em suas análises. O conceito de campo discursivo e o emprego que a autora faz dele elucidam com bastante clareza seu entendimento acerca da linguagem como constituinte da realidade, perpassada pelas relações de poder-saber.

Na argumentação que desenvolve no artigo, Marín-Díaz, a partir da recuperação dos processos históricos e discursivos que constituíram a infância, vai sinalizando as relações de poder-saber imbricadas nesse processo. Ela aponta duas principais discursividades que emergem na modernidade e a cada uma delas relacionam-se determinadas formas de poder e saber, sem que isso signifique a substituição de uma pela outra, mas a existência de ênfases. Identifica que entre a Idade Média e o século XVII foi produzido o discurso sobre a infância moderna clássica marcado, entre outras coisas, pelo pensamento religioso e pela moral cristã e que do século XVIII ao XIX o discurso sobre a infância esteve atravessado pelo pensamento laico, mais científico que religioso, operando transformações nas formas de pensar a infância, dando origem à infância moderna liberal. Uma corresponde ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática e a outra ao tempo da ênfase no autogoverno, na aprendizagem e à emergência da pedagogia como ciência. No decorrer do texto, a autora aponta importantes deslocamentos entre uma figura e outra como: da didática para a pedagogia, da disciplina para a autorregulação, do ensino do esforço artificial para a educação do interesse natural. A autora vai argumentar que, a partir dessas formações discursivas, estabelece-se um campo discursivo nas sociedades contemporâneas em que as características associadas à infância são utilizadas em nome do bem das crianças para promover ações que favorecem econômica e politicamente grupos interessados no comércio e na exploração da ou a partir da figura infantil. Além disso, argumenta que surge o que ela chama de quimera infantil, ou seja, a partir de práticas, discursos, instituições, sujeitos, táticas, estratégias que

envolvem o pensar e o agir sobre a infância de maneira tão heterogênea (a partir das imagens de infância por ela identificadas), a infância incorpora essas noções, transformando-se numa colagem de aspectos difusos. Em suas análises, fica evidente que a infância, como produção histórica, cultural, social e discursiva, está em constante deslocamento, havendo uma recusa em associar tal ocorrência a uma visão de progresso ou evolução, valores provenientes do Iluminismo. Ela prefere, ao contrário, compreender a infância como quimera, atravessada pela complexidade do mundo em que está inserida e localizada.

A partir dos elementos expostos, podemos afirmar que o texto de Marín-Díaz fornece elementos para refletir acerca do processo de construção e constante transformação da infância da modernidade à contemporaneidade, tratando-a como fenômeno histórico, social, cultural e discursivo, envolto em relações de poder. A problematização que realiza coloca em evidência, especialmente os deslocamentos ocorridos na discursividade e nas formas de exercício do poder na constituição e conformação da infância.

### **3.9. *Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si* – Pedro Angelo Pagni (2010)**

Pagni, em seu texto, recorre a autores como Ariès, Kant e Durkheim para apontar que, histórica e culturalmente, a infância adquiriu o sentido de fase do desenvolvimento humano e de resgate de seu sentido original como condição e não como fase da vida ou idade. Para o autor, com o desenvolvimento da educação e da pedagogia, e, conseqüentemente, com os aparatos de governo da infância, vai-se perdendo seu sentido primeiro ligado ao aprimoramento moral e intelectual humano, isto é, “o de uma condição da linguagem e uma possibilidade do pensar que irrompe na vida” (p. 100), dando-se lugar a uma concepção da infância como um período da vida com características peculiares, que ganha força no decorrer da conformação das ciências sociais adquirindo um *status* de minoridade. O autor recupera tal sentido para problematizar a restrição da infância a uma idade específica e a ambição moderna de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, elucidando seu potencial de resistência. Assim, ele reconstrói a gênese e o desenvolvimento da infância em sua relação com arte de governo pedagógica, localizando em algumas obras dos autores mencionados, em especial de Kant e Durkheim, alguns dos elementos que, respectivamente sustentaram e legitimaram o discurso educacional da modernidade como fundados no sujeito e na verdade. Ele dá especial ênfase à noção de crítica do presente encontrada em Kant e desprezada por Durkheim para argumentar que ela permitiria que a retomada do potencial de resistência da infância fizesse com que os educadores cuidassem de si mesmos antes de almejam um



governo total das crianças, instigando-os a pensarem na dívida que têm para com a infância como condição da fala articulada, do pensar e da transformação de si.

Pagni recorre aos conceitos foucaultianos de governamentalidade e cuidado de si e à noção lyotardiana de dívida para com a infância, argumentando que, assim, pretende oferecer algumas pistas para que educadores possam pensar o cuidado para com o outro na arte pedagógica a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si. Alerta que com isso não pretende recorrer a um conceito da Antiguidade para pensar em sua aplicação atual, mas reencontrar nele algo que foi esquecido pela modernidade e que poderia problematizá-la, ao mesmo tempo em que denota uma das possibilidades de sua reescrita, não apenas para criticá-la, como também para tentar pensar o presente de um modo mais aberto.

A partir de sua percepção do que vem a ser a infância e sua proposta de resgate da dívida para com a infância, o autor tece uma crítica ao sujeito moderno e aos valores iluministas, pois, de acordo com seu entendimento, a infância acompanha a formação humana, não se restringindo a uma etapa definida e se caracterizando como um modo de resistência ao governo (controle, regulação). Nas palavras do autor:

Isso porque ela [a infância] é entendida como condição e, concomitantemente, possibilidade do pensar e do expressar a experiência, em sua forma originária, desestabilizando os modos de existência e de pensamentos correntes e levando os sujeitos a perspectivarem o que se diferencia de si mesmos e a se re-formarem: em um contínuo processo de cultivo de si que, no curso da vida, se encerra com a morte. (p. 116)

Podemos afirmar que seu próprio texto é testemunho de outra lógica que se coloca como alternativa à ideia de conhecimento universal, de verdade, de sujeito. Na medida em que busca compreender a infância como alteridade e enfatizá-la como acontecimento, ou seja, na ordem daquilo que é inédito, inapreensível, ele se contrapõe à noção de universalidade, de verdade absoluta, de sujeito centrado, uno.

O uso que o autor faz do conceito de governamentalidade e o resgate que realiza do processo que levou ao assujeitamento da infância como fase da vida revelam que sua compreensão das relações de poder pauta-se em Foucault. Entretanto, a preocupação central de seu artigo não é realizar uma analítica sobre o modo como opera o poder em relação à infância, mas sim destacar seu potencial de resistência.

Nestes termos, é possível pensar na infância não apenas como um modo de contestar, filosoficamente, a cultura totalizante e a linguagem comum, como

também de propor uma alternativa aos empreendimentos teóricos que perspectivaram superar tal inumanidade, mediante a postulação de outra forma de humanização e de emancipação humana, tendo em vista a pluralidade cultural e a pragmática da linguagem. (p. 117)

O trecho destacado também nos remete ao papel da linguagem nas reflexões do autor: ela parece ser concebida como constitutiva do sujeito e da realidade. Porém, ao considerar a infância como da ordem do acontecimento, Pagni afirma que ela se interpõe entre a experiência e a linguagem, criando aí um vácuo, algo que pela linguagem não pode ser traduzido, mas apenas experimentado, tornando-se um espaço de afecção, próximo da estética, que estaria na emergência do pensamento e da linguagem articulada. Seria atividade que segue o curso do mundo, em processo de identificação e desvencilhamento pelo qual se formam e se reformam os seres humanos.

A partir dos aspectos levantados, podemos afirmar que o texto de Pagni reconhece a presença e o papel das relações de poder, assim como identifica o governo da infância pela escola e pela arte pedagógica, porém está preocupado em apresentar uma questão ética aos educadores da infância, a partir do referencial pós-crítico: reconhecer o potencial de resistência da infância a partir do cuidado de si e da dívida para com a infância, estabelecendo-se uma nova relação possível para com ela. Aí se encontra sua principal contribuição.

### ***3.10. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade – Thomas Popkewitz (2010)***

Em seu artigo, Popkewitz traça uma história das ciências dirigidas à escola na virada do século XX até hoje, focando primordialmente os Estados Unidos da América (EUA). Ele salienta que a escolarização fez parte do projeto de nação americana e que propostas iluministas e reformistas de emancipação e progresso, em que a criança se tornou o futuro cidadão cosmopolita, foram motrizes das iniciativas educacionais; e afirma que muitos dos ideais iluministas se configuraram no projeto de Estado moderno do bem-estar social. O projeto da modernidade substituiu narrativas fundadas na salvação divina e do *status* social por noções de agência humana, progresso e cultura cívica dirigidos ao presente e não a uma vida depois da morte. A escola e a pedagogia configuraram-se como parte das estratégias para a produção de indivíduos que se adequassem aos novos modos de vida proclamados pela missão civilizadora moderna.

Sua abordagem histórica, que ele denomina de história do presente, tece uma crítica política dos valores iluministas ao mostrar como a democracia liberal americana constrói sua identidade política com base em narrativas que preveem a fé na ciência, o progressismo, a cidadania, a liberdade e, ao mesmo tempo, opera uma série de oposições binárias que têm o efeito de excluir certos grupos culturais ou sociais de sua ordem social e cultural. Em contraste com abordagens históricas tradicionais, o autor busca identificar padrões de pensamento e razão, vistos como práticas sociais que constroem os objetos do mundo e não meramente representam aqueles objetos (POPKEWITZ, 2008). Vejamos como o autor realiza esse processo.

Nos Estados Unidos, as narrativas de salvação ganharam terreno no projeto de nação com a incorporação de valores puritanos aos ideais iluministas. A nação era descrita como *Novo Mundo* ou *Nova Jerusalém*. Aos poucos, as narrativas deslocam-se da fé cristã, em que o objeto era Deus, para um cosmopolitismo iluminista que se firma com base numa moral comum à humanidade.

A pedagogia e a escola operaram como a garantia de redenção da sociedade por meio da educação das crianças. A reforma da sociedade e a escolarização incorporaram a fé na ciência. A ciência com sua herança iluminista de crença no conhecimento racional como força positiva para a ação e para o progresso foi responsável por ordenar e dominar as condições de vida no campo macrossocial e por ordenar e planejar a própria vida cotidiana no campo microssocial. A ciência como estudo das condições sociais e como mentalidade de ordenamento cotidiano moldou os movimentos educacionais americanos progressistas. Na esfera mais ampla, o progressismo americano implicou movimentos sociais e políticos e esforços do protestantismo reformista para aplicar princípios científicos em resposta à desordem moral percebida e associada aos processos de urbanização, industrialização e imigração. Seu objetivo era, por meio da ciência, mapear as causas dos desvios sociais e morais e propor soluções a fim de livrar os cidadãos desse mal. Numa perspectiva microssocial, ciências como a psicologia, sociologia e economia doméstica problematizavam os comportamentos, modos de vida familiar, a saúde e o ambiente doméstico ditando modos de vida mais saudáveis, salubres, visando ao bem-estar dos indivíduos.

Ideias de infância, educação infantil e família estavam entrelaçadas aos problemas de ordem moral e ao caos do desenvolvimento da saúde pública, do planejamento urbano e da escolarização. As psicologias infantis introduziram noções de desenvolvimento infantil cujos valores incorporavam determinadas narrativas de salvação como meio de atingir a

autossatisfação através de uma vida moral. Tais noções foram incorporadas ao modo de viver burguês alterando relações familiares.

As ciências sociais, também incorporaram narrativas do modo de viver pastoral para a vida urbana sob a justificativa de que tais modos seriam mais saudáveis e moralmente adequados. Conceitos como ação inteligente, solução de problemas, comunidade de John Dewey, por exemplo, são tributários dessa influência.

Tomando as disciplinas escolares como alquimias, ou seja, como processos de transporte e tradução que reveem as disciplinas acadêmicas por meio de ajustes fundamentados na psicologia, na sociologia e na pedagogia, levando aos bancos escolares conhecimentos dali retirados, Popkewitz mostra que tais disciplinas incorporam gestos dúbios de redenção/progresso e inclusão/exclusão. Por meio do exemplo da música como disciplina escolar, o autor ressalta como determinados conhecimentos são tomados como importantes à boa educação e à formação do indivíduo civilizado e que, com o auxílio de ciências como a pedagogia e a psicologia, por exemplo, são operadas classificações que produzem o sujeito excluído.

Retomando as narrativas do presente, o autor identifica que na virada do século XXI um novo deslocamento ocorre nos discursos educacionais: as esperanças de construção do cidadão virtuoso na missão civilizadora da escola atual falam da criança cidadã da sociedade da aprendizagem global. Tal discurso emerge relacionado ao resgate da alma da América e a um novo tipo de conduta dos indivíduos que devem formar valores, respeitar os outros, assumir riscos, trabalhar com diversas pessoas e continuar a aprender por toda a vida.

Para o autor, enquanto as salas de aula do século XX eram lugares de socialização em que a criança internalizava as normas de identidade coletivas e universais preestabelecidas, hoje, elas constituem um espaço em que a localização da responsabilidade não é mais apontada para o leque de práticas sociais e para uma única esfera pública, mas para comunidades diversas autônomas e plurais, perpetuamente constituídas por meio da participação em comunidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que há um empoderamento no sentido da liberdade, a liberdade de escolha expressa o fatalismo do processo de globalização.

O discurso do cosmopolita inacabado sustenta políticas de educação que o tomam como modelo a ser alcançado. Aliado às aspirações democráticas, esse discurso alimenta a esperança de uma sociedade inclusiva e estratégias de eliminação da marginalização social, econômica e cultural. O reforço reiterado do discurso de *todos* na política e na pesquisa educacional sinalizam o compromisso com uma sociedade igualitária e inclusiva por um lado

e, por outro, gera um conjunto de distinções que classificam e ordenam a partir da unidade desde a qual é estabelecida a diferença: o cosmopolita inacabado. O diferente ou excluído é aquele que não se encaixa nesse perfil, ou encontra-se numa situação de desfavorecimento para alcançá-lo. Várias teses e políticas para imigrantes, famílias desestruturadas, famílias que vivem nos subúrbios, ou seja, para as populações menos favorecidas ou em risco, reafirmam esse paradigma.

Finalizando, o autor sinaliza que a historicização da razão e da racionalidade como políticas não é para negar a significância da razão em si, mas tornar visíveis as condições que formam e moldam os princípios sobre quem somos e deveríamos ser.

Percebemos, nas colocações de Popkewitz, outros aspectos que têm sido observados em nossas análises: crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal, crítica a um sujeito centrado e consciente, agente no mundo social; crítica à linguagem como representação da realidade. Em relação ao primeiro aspecto, fica evidente em sua abordagem a contingência histórica do saber e da ciência e a forma como se entreteceram com razões políticas na constituição do Estado-nação americano e na conformação de sujeitos; em relação ao segundo aspecto, vão ficando evidentes, no decorrer de seu texto, os mecanismos discursivos (narrativas científicas, discursos pedagógicos) e não-discursivos (organização escolar, disciplinas escolares, valores da comunidade) responsáveis por conformar os sujeitos, o que nos levam ao entendimento que os sujeitos são governados por estruturas e sistemas, resultados de um processo de produção cultural, social e discursiva, deixando de ser o centro da ação social. O que importa em suas análises é a contingência das formas de raciocínio construídas historicamente e socialmente e a crítica realizada que desaloja seus princípios norteadores; já em relação ao terceiro e último aspecto, a própria história do presente realizada pelo autor torna-se uma crítica à linguagem como representação da realidade, pois, ao realizar seu relato, ela constitui o próprio objeto do qual fala.

Como é possível perceber, ao longo da análise que realizamos, a relevância do artigo encontra-se, primeiramente, na própria abordagem histórica realizada pelo autor, na medida em que ele inscreve os fenômenos que descreve na contingência histórica e discursiva que os produziu; além disso, o artigo traz contribuições a partir da problematização de uma nova forma de subjetivação, pautada na narrativa do cosmopolita inacabado que se alia à racionalidade política democrática do Estado-nação americano.

### **3.11. *Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência* – Ana Lúcia Silva Ratto (2006)**

Ratto, em *Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência*, por meio de inúmeros exemplos, vai ilustrando como os registros e estratégias relatadas nos livros de ocorrência de uma escola servem de mecanismo disciplinador e normalizador para crianças e pais.

O ponto forte dessa análise é tornar visíveis os mecanismos do poder disciplinar exercido pelo objeto que elegeu para sua pesquisa. A partir do conceito de exame desenvolvido por Foucault, como uma das técnicas voltadas para a objetivação dos indivíduos, envolvendo formas de explicá-los, classificá-los, avaliá-los, defini-los, a autora evidencia que os livros de ocorrência, ao narrarem os vários tipos de encaminhamentos que a escola faz, buscam definir quem é cada indivíduo, em um contexto marcadamente normalizador e, portanto, voltado para a identificação e correção de irregularidades. Além de viabilizarem diferentes formas de exame sobre as crianças, também criam condições para diferentes formas de aliança (com pais, Conselho Tutelar, especialistas) que adquirem variadas dimensões – ora de eficiência, ora de ambivalência, ora de fragilidade, enfim, de diferentes ordens.

Fica evidente em seu relato que, além de exercer uma função disciplinadora dos alunos, os livros também buscam disciplinar os pais, na medida em que tentam aplicar as determinações escolares às famílias, buscando com que se enquadrem às exigências necessárias ao sucesso escolar dos filhos e à resolução dos problemas que são apontados nas ocorrências (excesso de faltas, indisciplina). Muitas vezes esses pais são infantilizados, ou seja, a escola num movimento de pouca reflexão sobre os motivos que levaram seus alunos às atitudes e comportamentos que descreve, responsabiliza os pais por sua incompetência em garantir que os filhos tenham sucesso na vida escolar, por meio do reforço dos mecanismos disciplinares para com a família, colocando os responsáveis pelos alunos num lugar de insuficiência, falta, deficiência em garantir a competência dos filhos na vida escolar. Tal processo não é vivido sem resistências. Embora predomine a lógica de determinação e imposição das práticas escolares sobre as famílias e os alunos, a autora encontrou alguns relatos que ilustram a resistência dos pais em serem coniventes com a posição e os encaminhamentos da escola em relação aos seus filhos, como a resistência em assinar a ocorrência, a contestação das providências tomadas, a solicitação de medidas por parte da escola em virtude de um acontecimento que envolvia o filho. Não encontramos em seu texto

uma crítica ao sujeito moderno, mas a comprovação de que os esforços por conformá-los estão em pleno funcionamento no cotidiano escolar, havendo resistências a esse processo.

Com base nos elementos expostos, podemos dizer que Ratto traz contribuições no sentido de explicitar o funcionamento de um dos mecanismos do poder disciplinar dentro da escola, o qual também opera como tecnologia que objetiva e subjetiva para crianças e pais no cotidiano escolar.

Tecidas as análises dos artigos selecionados para a pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos algumas considerações finais sobre o conteúdo do presente trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho sinalizando a constituição histórica, social e discursiva da infância e apontando alguns mecanismos de poder-saber que a conformaram como fase da vida humana; como uma população de sujeitos que passou a ser compreendida, a partir da modernidade, como o *outro* do adulto, constituído por sua negatividade, isto é, marcado pela incompletude, pela imaturidade, sujeitos em fase de desenvolvimento moral. Identificamos que a escolarização foi um importante mecanismo nesse processo de conformação e que as teorias pós-críticas têm realizado análises significativas dos mecanismos que foram naturalizados na sociedade e que são responsáveis por conformar a infância num *status* de menoridade social, sendo a educação um deles.

Após a apresentação e análise dos dados colhidos na pesquisa, ou seja, a análise do conteúdo de onze artigos de periódicos científicos da área da educação com referencial pós-crítico de inspiração foucaultiana, tecemos a seguir algumas considerações, tendo em vista os objetivos traçados inicialmente, a saber: a observação de quais contornos a produção acadêmica de orientação pós-crítica sobre a infância têm adquirido nos últimos anos, de como esses contornos colocam em xeque as relações de poder-saber que envolvem a infância, e em que medida têm sido fiéis aos questionamentos pós-críticos. Não pretendemos que os apontamentos que se seguem sejam conclusivos, mas esperamos que sinalizem algumas constatações e alguns traços percebidos a partir do contato com o material aqui explorado, uma vez que se trata apenas de uma das múltiplas possibilidades de leitura sobre os textos analisados.

Na análise que procedemos no capítulo anterior fica evidente que nem todos os textos analisados apresentam todas as oito características que relacionamos como pertencentes às teorias pós-críticas no segundo capítulo deste trabalho. A presença ou não dessas características, além de estar relacionada à filiação teórica, também se refere à escolha do objeto de análise, aos objetivos traçados e às ferramentas de análise utilizadas pelos autores. Tal constatação não retira das produções analisadas a relevância de sua contribuição para o campo da educação da infância dentro da perspectiva pós-crítica, sinalizando a multiplicidade de possibilidades analíticas que a teoria oferece. Cabe-nos neste momento interrogarmos a respeito de suas contribuições e implicações para o campo dos estudos da infância e sua educação.

Um primeiro aspecto a ressaltar trata-se do fato de que a abordagem pós-crítica utilizada nos textos contribui para a desnaturalização de visões românticas e essencializadas



sobre a infância, assim como de qualquer visão que a entenda como dotada de centralidade, consciência, autonomia, mesmo aquelas que a apontam como dotada de agência social. Põe em evidência o caráter inventado tanto da própria infância, quanto das práticas e saberes que a ela se destinam, não havendo lugar para saberes e conhecimentos universais sobre a infância, mas para a multiplicidade de perspectivas e para a contingência dos saberes e visões sobre ela. Isso é possível em virtude das *atitudes metodológicas*<sup>11</sup> (FISCHER, 2003) dos autores em seus textos. Na análise que tecemos isso fica evidente em algumas das características levantadas no capítulo anterior. Elas podem ser visualizadas:

- Na compreensão de que a linguagem é instituinte da realidade. Na problematização dos objetos de cada artigo ficou explícito a partir da leitura das análises tecidas por cada autor que linguagem é elemento crucial na constituição dos fenômenos estudados. Em alguns textos, a análise discursiva tem maior relevância, como no caso de Corazza (2000), Weinmann (2006), Pagni (2010), Marín-Díaz (2006), Hillesheim e Guareschi (2006); em outros, a ênfase está nos mecanismos de poder-saber, como ocorre em Bujes (2000a, 2010), César e Duarte (2009), Ratto (2006), Felipe (2000), ou no caso de Popkewitz, já que seu próprio relato histórico constitui-se em uma narrativa que institui o objeto do qual fala.

- Na compreensão de que a linguagem como constituinte da realidade traz implicações diretas para a relação com o conhecimento, com a verdade e com as metanarrativas, entendendo que todo conhecimento é uma construção discursiva e, como tal, é sempre uma construção arbitrária que irrompe em condições específicas de tempo e espaço. Assim, não existe discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade. Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem *regimes de verdade*, têm efeitos de verdade, não existindo lugar para uma perspectiva que pretenda enxergar para além das aparências do discurso *ideológico*, simplesmente porque a aparência é tudo o que existe. Além disso, todo conhecimento ou saber é passível de ser colocado sob suspeita, pois se relaciona ao poder e vice-versa. O fato de não existir uma única fonte de onde se emana o poder leva ao

---

<sup>11</sup> Rosa Maria Bueno Fischer (2003) emprega o termo *atitudes metodológicas* para referir-se à postura ou procedimentos de pesquisa do pesquisador frente ao seu objeto de estudo numa perspectiva foucaultiana. Dentre as possibilidades que a teoria foucaultiana oferece, ela enumera quatro principais atitudes: “compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; (...) atentar para a ideia de que as palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão para além das ‘coisas dadas’; (...) que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não-discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; (...) a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa.” (p. 372-373)

objetivo de não mais se buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado de permanente luta contra posições de poder, identificando como elas se exercem (SILVA, 1996). Nesse sentido, os textos analisados tematizam a relação de poder-saber, realizando uma crítica à ideia de verdade e ao conhecimento científico universal. Alguns deles, por meio de sua abordagem metodológica, inscrevem os acontecimentos e os discursos numa ordem que é contingente, localizada, produto de condições de possibilidade que permitiram sua emergência, pondo em xeque o caráter de universalidade dos conhecimentos, como é o caso de Corazza (2000), Marín-Díaz (2010), Weinmann (2006) e Popkewitz (2010); outros circunscrevem os conhecimentos na ordem das relações de poder-saber, como é o caso de Bujes (2010), Hillesheim e Guareschi (2006), César e Duarte (2009), Felipe (2000), Ratto (2006); e o texto de Pagni (2010), que é testemunho de outra lógica que se coloca como alternativa à ideia de conhecimento universal, de verdade, de sujeito.

- No entendimento partilhado pela maioria dos autores dos artigos (BUJES, 2000a, 2010; CORAZZA, 2000; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006; CÉSAR; DUARTE, 2009; MARÍN-DÍAZ, 2010; PAGNI, 2010; POPKEWITZ, 2010) de que a infância é uma construção da modernidade e é constituída por meio de práticas discursivas e não-discursivas que a capturaram, regulando-a, normalizando-a e, enfim, governando-a. Os artigos analisados, de maneira geral, corroboram essa ideia, reconhecendo-a como um fenômeno contingente, historicamente localizável e forjado em determinadas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais. Tal constatação, ao longo das análises, forneceu-nos elementos para identificar que, ao considerarem a infância como construção contingente, os textos abrem a possibilidade de compreensão do sujeito infantil também como construção contingente, conformado a partir de diferentes mecanismos, discursivos ou não. Isso significa que os textos colocam em jogo, de modo geral, a centralidade do sujeito moderno por meio do reconhecimento da contingência do sujeito infantil. Nessa linha, merece destaque o fato de que, como construção histórica, cultural e discursiva, a infância encontra-se em constante deslocamento. Os textos apontam para tais deslocamentos, sinalizando rupturas, descontinuidades, continuidades discursivas, seja na constituição da infância moderna, seja na constituição da infância contemporânea. Há um esforço em responder a pergunta foucaultiana “como chegamos a ser o que somos?”. Encarando a infância como um *acontecimento*, um *fato raro*, os autores procuram descrever como algumas práticas acabam por objetivá-la e nomeá-la, buscando expor as condições de possibilidade que o permitiram, ou buscam apontar para sua condição de alteridade, a impossibilidade de capturá-la.

- Na crítica política dos valores iluministas que encontramos em alguns dos textos analisados: Bujes (2000a, 2010), César e Duarte (2009) e Popkewitz (2010). Bujes (2000a) tece essa crítica mais explicitamente ao analisar os discursos centrados em concepções fundadas pela teoria iluminista que estão presentes no RCNEI; em Bujes (2010) e em César e Duarte (2009), essa crítica se dá pelo emprego do conceito de governamentalidade, que inscreve as racionalidades políticas analisadas pelos autores no interior das mutações das tecnologias de poder, apontando-as como práticas e discursividades interessadas no controle da vida, dos corpos e da sociedade; e Popkewitz (2010) que, por meio de sua abordagem histórica, procura mostrar como a democracia liberal americana constrói sua identidade política com base em narrativas que preveem a fé na ciência, o progressismo, a cidadania, a liberdade e, ao mesmo tempo, opera uma série de oposições binárias que têm o efeito de excluir certos grupos culturais ou sociais de sua ordem social e cultural.

Outro aspecto que merece destaque dentre as contribuições que podemos sinalizar é o fato de que os trabalhos analisados elucidam mecanismos de poder-saber, tecnologias e aparatos que possibilitam o exercício do poder sobre os outros e sobre si mesmo, e que operam na conformação e governo da infância, inscrevendo-a nestas relações. Na análise tecida, fica evidente que os autores dos artigos buscam realizar uma analítica de como o poder se exerce sobre a infância, cada qual a partir de um objeto de análise bastante delimitado. Observando o conjunto dos textos analisados, é possível afirmar que o exercício do poder sobre a infância se dá por meio de uma rede de poderes, saberes, aparatos e tecnologias, dispositivos discursivos ou não, que estão em constante movimento e que operam deslocamentos à medida que resistências são encontradas, mudando a incidência de suas linhas de força, gerando linhas de fuga, produzindo novos modos de visibilidade em relação à infância. Assim, Bujes (2000a) identifica o RCNEI como uma ferramenta de conformação das subjetividades infantis segundo narrativas que se firmam no discurso sobre qualidade e produtividade, no compromisso com a produção de uma racionalidade e epistemologia única, nas tecnologias do eu; Bujes (2010) chama-nos a atenção para o modo de funcionamento dos dispositivos de segurança baseado na noção de risco no governo da população infantil concebida como *em risco*; Corazza (2000) mostra-nos como operam os discursos religiosos e o batismo, assim como os discursos pedagógicos e a escolarização na conformação da infância; Hillesheim e Guareschi (2006) apontam como os contos de fada operam à moda de mecanismos de governo da infância, e como a arte e a linguagem podem abrir linhas de fuga e resistência; César e Duarte (2009) realizam uma análise de como a infância foi governamentalizada e de como, sob uma racionalidade neoliberal, a *pedagogia do fitness*

torna-se um novo mecanismo de governo dessa população; Marín-Díaz (2006), analisando o deslocamento de ênfase de uma concepção de infância clássica moderna para uma concepção de infância moderna liberal, sinaliza a escola, a mídia e um campo discursivo sobre a infância como artefatos importantes de exercício de poder e de constituição desta; Felipe (2000) analisa como as representações de meninos e meninas em manuais e livros de educação operam desigualdades na educação de ambos, colocando os primeiros em situação de protagonismo e as segundas em situação de submissão; Pagni (2010), embora proponha um deslocamento na ideia de infância, reconhece as relações de poder e governo da infância por meio dos artefatos pedagógicos e escolares, propondo uma nova relação de dívida e cuidado para com ela; Weinmann (2006) discute como a teoria psicanalítica opera importantes deslocamentos nas relações de poder-saber e na constituição da infantilidade; Ratto (2006) põe em evidência o funcionamento dos mecanismos disciplinares por meio dos livros de ocorrência; Popkewitz (2010) relata de que maneira os discursos das ciências da educação e as disciplinas pedagógicas vão se configurando como aparatos de poder-saber e conformação de subjetividades infantis, operando classificações, normalizações e, conseqüentemente, desigualdades.

Frente aos aspectos anteriormente abordados, fica evidente, na análise dos textos, que a escola, a pedagogia, as políticas educacionais funcionaram e continuam operando como potentes máquinas na fabricação da infância e em seu governo. O que os autores dos textos vão colocar em xeque são justamente essas relações. Por meio de suas *atitudes metodológicas* vão colocar em jogo o campo discursivo da educação e da infância problematizando suas definições de verdade, implicadas na constituição das subjetividades infantis, tomando a possibilidade da verdade como relativa, contextual, a compreensão de que o discurso forja, inventa ou constrói a realidade e as implicações das relações poder-saber nas configurações e relações sociais. Enquanto a tradição dos estudos da educação da infância volta-se para os processos e métodos pedagógicos, buscando desenvolver orientações únicas e gerais para a educação das crianças, busca explicar e apreender os comportamentos infantis, tomando as relações educação e sociedade ou educação e infância como não problemáticas, ou enquanto as pesquisas mais recentes na área da infância ocupam-se em problematizar os lugares sociais ocupados pelas crianças na sociedade tomando as crianças como agentes sociais e a infância como categoria social do tipo geracional, para a perspectiva pós-crítica parece interessar problematizar como a infância veio a se tornar o que é hoje, quais mecanismos foram responsáveis por produzi-la, como operaram as relações poder-saber neste processo. Os textos analisados desconfiam das verdades estabelecidas sobre a infância e sua educação;

interrogam-se sobre o conjunto de enunciações que constitui a maneira pela qual o saber pedagógico é experimentado e que delinea o campo de possibilidades do processo de ensino que suscita a elaboração específica de sujeitos infantis. Longe de serem pragmáticos e propositivos, os autores ocupam-se em analisar as práticas discursivas e não discursivas em jogo tratando de desnaturalizá-las, inscrevendo-as no campo das relações históricas, de poder, sociais, discursivas.

Por fim, parece-nos que talvez uma significativa contribuição das teorizações pós-críticas, a partir da leitura do material selecionado para análise, sobre a infância e sua educação, a nosso ver, encontra-se no entendimento de que o campo da cultura, da educação, enfim, das relações sociais é uma *arena* onde estão constantemente em jogo e em luta visões de mundo, representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo e a tarefa da pesquisa e do pesquisador, entrelaçados que estão com estes elementos, seria *travar uma batalha nesta arena*, não em busca de estabelecer verdades a respeito da infância e sua educação, mas de interrogar constantemente a respeito das verdades estabelecidas. Algumas questões podem ser levantadas a partir do material analisado: queremos continuar governando a infância da forma explicitada pelos textos? Haveria lugar na escola, como uma instituição que contribui para produção da infância, para pensá-la e produzi-la de outra maneira que não o *outro* do adulto? Quais os sentidos de se continuar enviando as crianças aos bancos escolares? Essas e muitas outras questões poderiam ser levantadas a partir das problematizações que os textos analisados realizam. Ficaremos com estas a título de exemplo, uma vez que não é objetivo deste trabalho desenvolvê-las.

É evidente que os trabalhos aqui analisados são apenas uma amostra das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil sob a rubrica pós-crítica, e que muitas outras devem ser as contribuições para o campo de pesquisas sobre a infância e sua educação. Entretanto, ousamos sinalizar que ainda são muitos os desafios e as possibilidades de análise que essa perspectiva pode oferecer, seja a respeito dos mecanismos que operam na racionalidade política neoliberal e em seus efeitos sobre a infância e sua educação, seja no que concerne aos novos discursos produzidos para e sobre a infância, seja no que se refere à relação da infância com as novas tecnologias ou com a já tão conhecida e explorada *maquinaria escolar*, seja a respeito das possibilidades de resistência da infância, bem como das tensões e dos deslocamentos que podem ser operados a partir daí, entre tantas outras possibilidades. Com as análises aqui tecidas, esperamos que o presente trabalho possa contribuir de alguma forma com esse campo de estudos.



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jul. 2000a.

\_\_\_\_\_. Que infância é esta? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. **Proposições**, Campinas, UNICAMP, v. 13, n. 1 (37), p. 163-174, jan./abr. 2002b.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 21, p. 17-29, set./dez. 2002c.

\_\_\_\_\_. Infância e risco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e a escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 34, n. 2, p. 119-134, mai./ago. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Currículo como modo de subjetivação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1999, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 1, p. 59-92, jan./jul. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 20, p. 71-82, maio/ago. 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-126.

DELEUZE, Gilles. Que é um dispositivo? In: BALBIER, Etienne (Ed.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004.

DORNELES, Leni Vieira. Sobre meninas no papel: inocentes/erotizadas? As meninas de hoje. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 175-192, set./dez. 2010.

DUSCHATZKY, Sandra; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jul. 2000.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, Campinas, UNICAMP, v. 14, n. 3 (42), p. 119-130, set./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Pro-posições**, Campinas, UNICAMP, v. 19, n. 2 (56), p. 47-57, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul/dez, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 20. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, Juan. Como criamos o menor? As imagens da infância. In: \_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 25-100.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Contos de fada e infância(s). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 31, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2006.

JAMES, Alison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity



Press, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, educação infantil**: reflexões para o início do século – Seminário Internacional da OMEP. Rio de Janeiro: OMEP, 2000. p. 34-53.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 13, n. 38, p. 343-356, maio/ago. 2008.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

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

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte do governo pedagógica e cuidado de si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PETERS, Michael. Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 9-44.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa: horizontes atuais sobre os estudos sobre a infância e juventude. In: CHISHOLM, Lynne et al. (Eds.). **Growing up in Europe**. Berlim/New York: De Gruyter, 1995. p. 7-19.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.

SANTOS, Suzana Lima dos. A logogização do infantil: uma prática curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

SANTOS, Claudia Amaral dos. O discurso dos experts na constituição das identidades infantis e de gênero na mídia impressa brasileira. **Pro-posições**, Campinas, UNICAMP, v. 16, n. 3, p. 213-228, set./dez. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estatuto da infância. In: VASCANCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria C. Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. São Paulo: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 184-202.

SOMMER, Luiz Henrique. Informática educativa e currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. O debate sobre autonomia/não autonomia da tecnologia na sociedade. *Sociologias*. Porto Alegre, Ano 11, nº 22, jul/dez, 2009, p.158-157.

UBERTI, Luciana. A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. “Diário de um bebê”: economia de governo na política de subjetividade da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Programa de Resumos**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. 2. ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Infância sexuada freudiana: condições históricas de seu aparecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 31, n. 1, p. 69-88, jan./jun. 2006.