

Notas sobre modernidade,
pedagogia e infância a partir
de Michel Foucault

Haroldo de Resende

RESUMO

Busca-se explorar, em alguns aspectos, a relação entre a pedagogia, entendida como ciência da educação, situada no campo das ciências humanas, e a infância como objeto desta ciência, no engendramento da Modernidade. Discute-se, então, a “captura” da infância pelo saber pedagógico com seu estatuto de cientificidade, na emergência das ciências do homem, entendendo que a educação moderna, com seu modelo escolar calcado em técnicas disciplinares e no controle, faz da própria escola um laboratório para a pedagogia. Em certo sentido, indaga-se como a criança entra em cena aberta pelas ciências humanas sob o olhar da pedagogia, de maneira que o que hoje se diz sobre a criança e sobre sua própria história acaba sendo marcadamente caracterizado pela concepção de uma infância atemporal, ingênua, sem voz.

PALAVRAS-CHAVE

Michel Foucault; Modernidade; Pedagogia; Infância

Notes on modernity, pedagogy
and children based on
Michel Foucault

ABSTRACT

Taking into account specific aspects, we pursue the relationship between Pedagogy (understood as the science of education and situated in the field of Humanities) and childhood (understood as the object of this science) in engendering of Modernity. Here we discuss, then, the “capture” of childhood by the pedagogical knowledge with its scientific status, in the emergence of the sciences of human. We also understand that modern education – with its school model based on disciplinary techniques and control – makes the school a laboratory for Pedagogy. In a sense, we question how the child enters the scene opened by the humanities under the perspective of pedagogy, so what is said today about the child and the own story of child ends up being markedly characterized by the conception of a timeless childhood, naive and without voice.

KEYWORDS

Michel Foucault; Modernity; Pedagogy; Childhood

O ESPAÇO OCUPADO PELA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Fazendo uma descrição bastante sumária de *As palavras e as coisas*, pode-se dizer que se trata da obra basilar da arqueologia de Michel Foucault, na qual ele traça um percurso histórico que recobre o período que vai do fim do Renascimento, passando pela Idade Clássica, até desembocar na Modernidade, abordando em cada um desses momentos históricos a emergência de saberes, de modo a descrever, nos séculos XIX e XX, o aparecimento das Ciências Humanas. O primeiro capítulo de *As palavras e as coisas* é ilustrado com o quadro *Las meninas*, de Velásquez, trazendo uma descrição empírica dessa obra de arte, permitindo o estabelecimento, no Capítulo IX, de determinadas comparações com a Modernidade.

Realizando uma interpretação, a partir de alguns ângulos, da obra de Velásquez no interior da obra de Foucault, Muchail (2004) propõe um deslocamento da percepção imediatamente empírica para regiões em que os nomes se ligam às coisas, o que possibilita outra descrição. Um dos ângulos escolhidos pela autora é aquele em que se situam *as personagens e os centros do quadro*, de modo que seu argumento é o de que dois pontos centrais comandam a posição do quadro, quais sejam, o espelho e o olhar da princesa que se apresenta no primeiro plano da cena. No entanto, segundo esta interpretação, esses dois pontos parecem se direcionar para a convergência de um único ponto:

Mas esses dois pontos parecem estar ambos direcionados para um ponto convergente: trata-se do espaço claro à frente do quadro, a demarcar o limite impreciso entre o seu interior e o seu exterior. É o espelho olhado pelo pintor e as personagens. Espaço ocupado e vazio ao mesmo tempo, ao mesmo tempo sujeito e objeto do olhar ausente e presente, é ele o centro principal do quadro. Um centro soberano, e duplamente soberano: porque comanda a composição de todo o quadro e porque supostamente ocupado por soberanos (o rei e a rainha) (MUCHAIL, 2004, p. 53).

Tal percepção aponta que, da perspectiva interior ao quadro, o espaço vazio é o lugar do modelo (soberano), mas, da perspectiva exterior ao quadro, como que numa projeção, esse lugar é o espaço ocupado pelo espectador que vê a cena; mas é, ao mesmo tempo, visto. Esse lugar é também do visitante que espia a cena, sendo o espectador de dentro dela; além do quê, é o espaço do próprio pintor real que se olha como modelo de si mesmo

para representar-se. O vazio que se põe e se interpõe, opera no quadro, como um todo, o mesmo que o espelho acaba por representar na ordem da cena, ou seja, o rei, ausente da cena, se faz presente pelo reflexo no espelho, da mesma forma que o quadro, por aquilo que seria o reflexo, traz a presença do modelo, do espectador e do pintor, na dimensão da realidade.

Nesse espaço o lugar do sujeito se dá no plano da representação, e é desse espaço que os saberes irão emergir na Idade Clássica. A ocupação desse espaço pelo homem concreto, sujeito existente, real, empírico é que possibilitará o aparecimento das ciências humanas na Modernidade. O lugar do rei, afinal, será ocupado pelo homem que, antes do fim do século XVIII, não existia.

A cena é empiricamente preenchida pela personagem representada no quadro. Na condição de indivíduo que vive, fala e trabalha, o homem entra na cena usando o espaço vacante, antes ocupado pela ausência que, de modo algum, é uma lacuna, pois que não cessa de ser preenchido. Um novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão. É nessa modificação arqueológica que o homem surge com sua posição ambígua de sujeito e objeto, ao mesmo tempo, ou seja, sujeito que conhece e objeto para um saber.

Ao mesmo tempo objeto – por ser o que o artista representado está em via de recopiar sobre a tela – e sujeito –, visto que o que o pintor tinha diante dos olhos ao se representar no seu trabalho era ele próprio, visto que os olhares figurados no quadro estão dirigidos para esse lugar fictício da personagem régia que é o lugar real do pintor, visto finalmente que o hóspede desse lugar ambíguo, onde se alternam, como que num pestanejar sem limite, o pintor e o soberano, é o espectador cujo olhar transforma o quadro num objeto, pura representação dessa ausência essencial (FOUCAULT, 1995, p. 324).

Pois bem, é na ambiguidade dessa posição ocupada pelo homem como sujeito e objeto que se instauram as ciências humanas, requerendo a atribuição de cientificidade ao homem real.

Ora, acontece também que, por outro lado e ao mesmo tempo, uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo da validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode “cientificamente conhecer”. O conhecimento “científico” sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos (MUCHAIL, 2004, p. 53).

O SABER-PODER DA PEDAGOGIA

O interesse aqui é explorar um pouco a relação entre a pedagogia, entendida como ciência da educação, situada no campo das ciências humanas, e a infância como objeto desta ciência, ocupando o espaço desse “soberano submisso, espectador olhado” (FOUCAULT, 1995, p. 328). De maneira que se busca discutir em alguns aspectos a “captura” da infância pelo saber pedagógico com seu estatuto de cientificidade. Procura-se perceber, de certo modo, a ocupação, pela infância, do espaço vazio aberto na Modernidade na emergência das ciências do homem. Em outras palavras, indaga-se como a criança entra em cena aberta pelas ciências humanas sob o olhar da pedagogia.

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade, fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna.

O saber científico-pedagógico objetiva a infância, produzindo-a de determinadas maneiras, pela instauração de um discurso que, considerado como dotado de credenciais cientificamente qualificadas, oblitera quaisquer outros discursos, assumindo um “direito de soberania” (MUCHAIL, 2004, p. 55) e, por isso mesmo, estabelece uma dissociação entre os

detentores da verdade, porque detém o conhecimento e os que não sabem, portanto, despossuídos de verdade.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usúria de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 1999, p. 184).

O saber pedagógico, considerado como um conhecimento constituído por métodos e técnicas e implementado institucionalmente, é estabelecido nas práticas como único saber qualificado, de modo a tornar-se “soberano”, exercendo seu poder através do controle e de mecanismos disciplinares, o que torna as concepções científicas sobre a criança parte estratégica do jogo através do qual melhor se conhece, para melhor governar.

A noção de infância vai se firmar e se afirmar a partir da Modernidade, trazendo em seu bojo o delineamento das concepções científicas. Da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção. Esse ser distinto do adulto precisa ser orientado, guiado em seus voluntarismos e direcionado em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser distinto do adulto deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola. Em suma, a criança precisa e deve ser escolarizada.

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

O MODELO ESCOLAR MODERNO E A GOVERNAMENTALIDADE

A formação da individualidade infantil no modelo escolar delineado pela Modernidade é fincada em mecanismos científico-disciplinares em que a norma funciona como critério e as medidas como parâmetro, fazendo emergir a infância calculável, nesse momento em que uma nova tecnologia de poder foi posta em funcionamento, tornando possíveis as ciências do homem.

Uma maquinaria escolar, com seus complexos processos técnicos e cálculos de intervenção, instala-se para dar conta dos resultados que se preveem na direção da conduta infantil. É implantado e difundido o modelo escolar moderno, de maneira que, a partir do século XVI, essa implantação e difusão se desenvolvem, acelerando-se e ganhando contornos mais precisos no final do século XIX. A obrigatoriedade escolar foi, paulatinamente, sendo imposta em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola numa obrigação que se alastrou, tanto no nível individual, como no nível social. A população infantil deveria ser “obrigatoriamente” escolarizada.

Marcilio (2010) aponta que a adoção do modelo escolar no final do século XIX deixa a vida sociocultural profundamente marcada e que tal modelo se assenta sobre quatro pilares, quais sejam: 1) a transformação da criança em escolar e a generalização de uma relação pedagógica iniciada com a infância; 2) a criação de estruturas curriculares e novas formas de organização do tempo-espço escolar e da didática, situando-se no centro do modelo pedagógico a escola de massas; 3) o estabelecimento de um processo de profissionalização dos professores, implicando a normalização e o controle do Estado na disciplinarização e incorporação dos agentes do projeto social da Modernidade; 4) a formação de uma pedagogia moderna respaldada num discurso educacional científico, com vistas à transformação do indivíduo.

Pode-se dizer, em termos muito resumidos, que a escolarização de massas surgiu de montagens e combinações contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que envolveram vários elementos de naturezas muito diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilâncias, interdições, avaliações sistemáticas, etc. (VEIGA-NETO, 2000, p. 190-191).

A difusão do modelo de escolarização, bem como a extensão de sua obrigatoriedade, engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população em geral e, especificamente, da população infantil. Governo entendido não só como estrutura política e gestão do Estado, mas designando

a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...]; porém, do lado deste modo de ação singular [...] que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Trata-se, assim, de um modo de exercício de poder, cuja ação incide sobre ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas etc., que podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças, visando à administração, ao governo da população, tendo o indivíduo como instrumento, intermediação ou condição para obtenção de intervenções, mas será sempre ao nível da população que se exercerá essa governamentalidade.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises 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 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 (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Pode-se dizer que a escola, que o modelo moderno de escolarização constitui um aparelho específico de governo, na medida em que funciona segundo normas e normalizações, testes e exames que buscam enquadrar as ações da criança, produzindo um sujeito/objeto-aluno, ou seja, transformando a criança em aluno, cuja conduta deve se pautar pelas regras desse governo pedagógico. Nesse sentido, a educação escolar se configura como estratégia de

governo que se articula ao modelo de sociedade que se busca instaurar, de maneira que o indivíduo, a criança-aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade.

A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DA PEDAGOGIA

O aparato disciplinar voltado para o indivíduo, no caso, para a criança, estabelece uma combinação com outra superfície de emergência que se direciona para a população ou, para a discussão aqui estabelecida, para a infância, como um segmento populacional. A associação entre a individualização e a totalização, entre o indivíduo e a população dinamiza o campo de possibilidade de emergência de novas concepções e práticas para o modelo escolar infantil, engendrando, na Modernidade, a funcionalidade da escola como resultado dessas concepções e práticas e também como agente de produção dessas mesmas concepções e práticas, numa conexão direta com a própria construção e manutenção da Modernidade. “É fácil ver que a escola é o lócus onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de capturar os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (VEIGA-NETO, 2000, p. 190-191).

A engrenagem escolar põe em funcionamento uma série de mecanismos disciplinares, cujo efeito é a conformação da infância. A organização pedagógica faz o tempo e o espaço se articularem de forma meticulosamente calculada, o que possibilita o controle das atividades, compondo o dispositivo escolar moderno atravessado por mecanismos científico-disciplinares.

Para Foucault, há a formação de uma pedagogia analítica, detalhista, cheia de minúcias, na qual se escande a matéria de ensino, dos mais simples aos mais complexos elementos, assim como se hierarquiza cada fase do progresso e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, elevando ao máximo possível o número de níveis. De maneira que o tempo é gerido para que seja útil, sendo esse tempo que se instala na escola, para sua utilização, um tempo linear, diretamente articulado pelo poder da disciplina.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas, determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 1991, p. 144).

A distribuição das atividades escolares em séries sucessivas permite todo um investimento na sua duração, o que possibilita o controle minucioso e a intervenção precisa, seja para corrigir, castigar ou excluir, em cada momento; possibilita a caracterização dos escolares, segundo o nível que apresentam nas séries por que passam; possibilita, ainda, a acumulação do tempo e da atividade, alcançando-os no resultado final de sua capacidade, totalizando-os e tornando-os utilizáveis. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1991, p. 149).

O espaço escolar também se desdobra. Há uma homogeneização da classe, que se compõe somente de elementos individuais que se postam uns ao lado dos outros, sob o olhar atento e vigilante do professor. A ordenação por filas delinea o modo de repartição dos indivíduos na composição e na funcionalidade do espaço escolar. Os indivíduos são substituídos, uns pelos outros, num contínuo movimento, na classificação do espaço que se alinha por intervalos. Assim, a ocupação atribuída a cada um nos alinhamentos obrigatórios é determinada de acordo com a idade, o comportamento, o desempenho, a capacidade, traduzindo concretamente na ordem espacial escolar a repartição de méritos e valores.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional [...] determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1991, p. 134).

Dentre as técnicas disciplinares do dispositivo escolar moderno, o exame, que acaba por articular o tempo e o espaço da escola, constitui um controle que permite avaliar, qualificar, medir, classificar, vigiar e punir, tendo em vista a normalização, ou seja, a conformação à norma. O exame se caracteriza pela centralidade que ocupa nos processos disciplinares, manifestando a sujeição daqueles que são tomados como objetos e a objetivação

dos que se sujeitam. Nele se superpõem relações de poder e de saber, conferindo-lhe toda a sua força. A escola, assim, pode ser vista como um aparelho de exame contínuo que persegue a operacionalização do ensino em toda a sua extensão, o que desencadeia uma comparação de cada um com todos, possibilitando medidas a partir das quais se estabelecem sanções.

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia (FOUCAULT, 1991, p. 166).

Ao associar técnicas de uma hierarquia de vigilância e sanções que visam à normalização, o exame fornece dados e elementos que fazem da escola o próprio laboratório da pedagogia moderna, no qual a infância assujeitada será objetivada, fazendo cada criança, de modo irreduzível, tornar-se um aluno, num processo de individualização que cada vez mais se refina, mesmo porque “num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto” (FOUCAULT, 1991, p. 171).

O ABISMO ABERTO PELA INFÂNCIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Pensar como a infância é inventada permite perceber a sua construção histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto da Modernidade. E, neste sentido, pensar com Foucault faz ver o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente. O que se diz sobre a criança e sobre sua própria história acaba sendo marcadamente caracterizado pela concepção de uma infância atemporal, ingênua, sem condição de falar, de ser ouvida. Constrói-se, assim, uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento. Uma infância que deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente, uma infância que, sendo objeto, é parametrada e é, ao mesmo tempo, parâmetro de políticas educativas, de legislações, de estruturas e funcionamentos de escolas para crianças.

As significações da infância são tomadas de um modo naturalizado, o que impede que seja pensada como construção histórica, como algo a ser problematizado, indagado, despregado da forma corrente como é concebida. Os discursos sobre a criança impõem uma generalização do que é ser um sujeito infantil, escamoteando as várias infâncias que vêm sendo, ao longo do tempo, constituídas. Predomina uma tendência para excluir a indagação, o questionamento, a problematização e o próprio pensamento, entendido como “afrentamento de uma realidade nova, cujo saber é construído a partir de um não-saber que requer sua compreensão. Ora, na medida em que as ciências humanas se movem na zona do conhecimento qualificado e instituído, tendem a excluir o espaço do pensamento” (MUCHAIL, 2004, p. 56).

Os discursos se operam numa “dimensão do sobre”, em lugar do discurso numa “dimensão do que é”. Ou seja, o discurso que ganha prevalência é o discurso “sobre a infância” que, obstruindo e substituindo outros discursos possíveis, ao mesmo tempo, negligencia a possibilidade de as crianças falarem de si e por si mesmas. De modo que o “discurso infantil”, que é “o discurso do que é ser criança”, é obliterado pelo discurso pedagógico sobre a infância, seja ele na ordem das políticas públicas ou das instituições. A pedagogia, como ciência, é que elabora as ferramentas teóricas que informam a compreensão, a conformação, a correção e a exclusão da criança-aluno. Nesse sentido, Gallo argumenta que

uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas estão ali, ressoando, ressoando... (GALLO, 2010, p. 120).

A escola, funcionando como uma aparelhagem de saber, continua a recolher dados, informações, estatísticas, para o acúmulo de um saber que, cada vez, mais objetiva e assujeita a criança e institui uma verdade que exerce seu domínio nas práticas e nos saberes sobre a infância, governando-a, segundo normatividades da sociedade que se empreende. Por outro lado, a infância, por mais que se tente capturá-la, é algo que provoca desassossego. Ela abala a segurança dos saberes sobre ela, resiste ao poder das práticas a ela destinadas e abre

um vazio que “abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 1999, p. 184). O desafio, no século XXI, talvez seja este: pensar como esse espaço – que agora a própria infância abre – pode ser reinventado de maneiras diferentes daquela que as ciências humanas inventaram e preencheram, ao objetivá-la e assujeitá-la, constituindo essa infância calcada nos saberes e nos poderes da Modernidade.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1992. p. 277-293.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad.: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **O sujeito e o poder**. In.: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In.: KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia**: infância educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In.: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 183-198.
- MARCILIO, M. L. De criança a escolar. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo, SP: Contexto, 2010. p. 41-65.
- MUCHAIL, S. T. Educação e saber soberano. In: _____. **Foucault, simplesmente**. São Paulo, SP: Loyola, 2004. p. 49-58.
- VEIGA-NETO, A. Educação e govenamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In.: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G.; C. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: Nau, 2000. p.179-217.



Haroldo de Resende

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia na Faculdade de Educação, vinculado à Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: haroldoderesende@ufu.br

Recebido em: 18/10/2010
Publicado em: 30/12/2010