

## **TECNOLOGIAS DE GOVERNO DA POPULAÇÃO INFANTIL: ETNOGRAFIAS DA INFÂNCIA**

Cláudia Inês Horn<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo procura discutir sobre as tecnologias de governo da população infantil, tomando a infância como uma invenção moderna. Ao compreender os deslocamentos nas formas de governar a população e a si mesmo, busca-se entender como as tecnologias operam no governa da infância, tendo como referência a perspectiva foucaultiana. O texto também apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica com crianças, como possibilidade para compreender os modos de viver na escola infantil e os sentidos que as crianças de um grupo de 3 a 5 anos atribuem para a instituição escolar. No final, o texto aborda análises realizadas a partir da pesquisa etnográfica com crianças, mostrando regulação, controle, enfrentamentos e negociações nos espaços e tempos do contexto escolar.

**Palavras-chave:** Governo da Infância, Pesquisa com crianças, Educação Infantil.

## **TECHNOLOGIES OF GOVERNMENT OF CHILD POPULATION: ETHNOGRAPHIES OF CHILDHOOD**

**Abstract:** This paper aims to discuss technologies of government of child population by regarding childhood as a modern invention. Based on a Foucauldian perspective, the paper attempts to understand how technologies have operated on the government of childhood, by understanding the displacements in the ways of governing the population and the self. It also presents the development of an ethnographical research with children as a possibility to understand the ways of living in child school and the meanings that a group of three to five-year-old children attributes to school. Finally, the paper addresses some analyses of the ethnographical research with children, which has shown regulation, control, confrontations and negotiations in spaces and times in the school context.

**Keywords:** Government oh Childhood, Research with children, Childhood education.

### **Introdução**

Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação (CARVALHO, 2015, p. 26).

---

<sup>1</sup> Docente no curso de graduação em Pedagogia e coordenadora do curso de pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar no Centro Universitário UNIVATES/Rio Grande do Sul/Brasil. Mestre em Educação UFRGS. Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil.

A infância torna-se objeto de análise de inúmeras áreas do conhecimento, pautada na continuidade cronológica, classificada em etapas previstas num tempo sucessivo, rodeada por fases de desenvolvimento. Larrosa (1998, p. 229) afirma que há “bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias”. Práticas, saberes e poderes vão se engendrando naquilo que hoje denominamos: infância.

Neste artigo, pretendo mostrar como a infância constitui-se em alvos de tecnologia de governo, operando na regulação e controle da população infantil: as crianças. Destaco a escola como instituição que captura para si os tempos e espaços das crianças, escolarizando a infância; e a pedagogia, como saber científico que toma para si o direito e o dever de dizer e escrever sobre os sujeitos infantis e suas formas de vida, emitindo dicas e sugestões sobre comportamento, aprendizagem, amizade, postura, boas maneiras, entre outros. Entendo, portanto, a infância, a escolarização e a pedagogia como conceitos imbricados uns nos outros, numa relação de imanência que, através de um complexo processo de produção de verdades discursivas e não-discursivas, fabricam e garantem o governo da população infantil.

Ao abordar as tecnologias de governo da infância, este artigo, dividido em quatro seções, ancora-se em referenciais teóricos de perspectiva foucaultina. A primeira seção mostra os deslocamentos nas formas de governar a população e de governar a si mesmo – foco dos estudos de Michel Foucault – os quais servirão de introdução para a análise que pretendo desenvolver neste artigo. A segunda seção, trata das articulações históricas entre infância, escola e pedagogia, a fim de mostrar como as crianças passam a ser alvo das tecnologias de governo da população infantil. Importa dizer que, ao buscar esses materiais históricos, não tive a pretensão de descobrir a origem, o ponto zero onde tudo iniciou, ou apresentar “A verdadeira história da infância, da escola e da pedagogia”. Segundo Foucault (1979, p. 17), “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvendar enfim uma identidade primeira”.

Na terceira seção, teorizo sobre a possibilidade de desenvolver pesquisa etnográfica com crianças, apresentando alguns dos resultados de uma investigação etnográfica desenvolvida na Dissertação de Mestrado, tendo como sujeitos de pesquisa um grupo de crianças entre 3 e 5 anos de idade, de uma Escola Municipal de Educação Infantil do

município de Estrela, localizado no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. Por fim, busco mostrar como as tecnologias de governo da infância operam nesta escola, em especial, neste grupo de crianças, fabricando modos muito particulares de ser criança-aluno na Contemporaneidade.

### **As tecnologias de governo da população e de si mesmo**

Ao fazer referência à expressão “tecnologias de governo da infância”, creio que seja necessário fazer um sobrevoo – portanto, uma revisão teórica panorâmica – sobre os deslocamentos nas formas de governar a população e governar a si mesmo, a fim de mostrar como venho compreendendo o governo da própria infância. Para tanto, a noção de governo é fundamental neste estudo, pois permite compreender como a infância torna-se um saber-poder da pedagogia e como a escola constitui-se numa instituição de conformação da própria infância. O conceito de governo e o deslocamento nas artes de governar são eixos de estudos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault.

Governar, na perspectiva foucaultiana, “é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 288), portanto “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre o seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (Foucault, 2008a, p. 164). O autor nos mostra os deslocamentos na arte de governar a população e governar a si mesmo especialmente nos cursos “Segurança, Território e População” (1977-1978) e “Nascimento da biopolítica” (1978-1979). A palavra “governo” não ocupa-se do governo do príncipe para o seu principado, ou do poder estatal, do governo formal, como municipal, estadual ou federal, tampouco das estruturas políticas, tal como utilizamos a palavra de forma convencional. Governo, na perspectiva foucaultiana, é compreendido como “um modo de conceitualizar todos aqueles programas, estratégias e táticas para a condução da conduta, mais ou menos racionalizados, para agir sobre as ações dos outros de maneira a alcançar certos fins” (ROSE, 2011, p. 25). O modo como o poder age sobre as pessoas, compreendendo “a diversidade de tentativas feitas por diferentes tipos de autoridades para agir sobre as ações dos outros” com o objetivo de atingir “prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, autorrealização e assim por diante” (ROSE, 2011, p. 49).

Como governo podemos entender, portanto, o conjunto de táticas, saberes, técnicas, instrumentos, estratégias, cálculos estatísticos, que tem como objetivo conduzir a conduta dos

sujeitos. O governo da população infantil pelos adultos – por exemplo – pode ser entendido como a arte de conduzir as condutas; ou o governo da infância pela instituição escolar e pelas pedagogias. Michel Foucault afirma que “Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com as coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras” (1990, p. 282).

Ao esboçar os deslocamentos nas formas de governar, Foucault apresenta o poder pastoral, o qual emerge na sociedade hebraica, mas é ampliado para as sociedades ocidentais através do cristianismo e da igreja cristã e, posteriormente, para a racionalidade política, baseada numa noção de Estado. Ele nos mostra como o poder pastoral é exercido através da individualização e da noção de coletivo – o pastor precisa conhecer cada ovelha do seu rebanho, para assim guiar, conduzir e salvar a cada uma e ao coletivo. Com o cristianismo, o poder pastoral incluirá a confissão, o exame, a direção da consciência, a obediência, a verdade e, por sua vez, o “Estado adapta a tecnologia pastoral às suas necessidades. O faz por meio de toda uma série de práticas refletidas e conscientes de sua singularidade” (KOHAN, 2005, p. 86). Tudo isso deve ser compreendido, como destaca Foucault, pelas novas relações econômicas, sociais e estruturas políticas, deslocando o governo dos homens de uma ênfase mais religiosa, para uma noção de Estado, pois o interesse não estava mais centrado na salvação do povo para um outro mundo, mas em salvar o povo das questões de saúde, bem-estar, segurança, padrão de vida, proteção contra acidentes, acionando a família, a medicina, a psiquiatria, a educação, ampliando, assim, o poder pastoral por todo o corpo social (FOUCAULT, 2010).

O poder disciplinar, por sua vez, envolve técnicas e estratégias que agem sobre o corpo de cada indivíduo “de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento se sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2011, p. 65). O poder disciplinar promove a individualização do próprio indivíduo, uma vez que “segmenta uma massa humana, até então uniforme, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis” (VEIGA-NETO, 2011, p. 67). Para o pensamento moderno, a estratégia de governo atua na população, mas a sua mira era o indivíduo, de modo a torná-lo dócil e disciplinado.

Com a expansão demográfica, a crise do feudalismo, o crescimento da produção agrícola, as questões monetárias, econômicas, bem como a legitimação da estatística enquanto ciência do Estado, entre outros fatores sociais e políticos, Foucault percebe que um novo

conceito nas artes de governar começa a ser desbloqueado, passando do poder disciplinar para o biopoder. É possível perceber, no século XVIII o desenvolvimento de “uma preocupação com as populações, com as suas vidas, no sentido de preservá-las. Inicia-se a era do biopoder, de uma biopolítica voltada para a população” (BUJES, 2010, p. 167). Diante desse contexto histórico, surge a necessidade de encontrar novas formas de governar os outros e de se autogovernar. As transformações nas formas de governar os sujeitos e a população estabeleceram as condições de emergência para aquilo que muitos autores chamam de “a era da governamentalidade”.

As tecnologias de governo passam a envolver “cálculos, estratégias e táticas através das quais diversas autoridades [...] procuram agir sobre as vidas e condutas de cada um e de todos de forma a evitar os males e atingir estados desejáveis como saúde, felicidade, riqueza e tranquilidade” (ROSE, 2011, p. 212). Assim, a análise que Foucault desenvolve nos seus estudos, passa da arte de governar centrada no Estado Moderno (entre séculos XVI e XIX), para as tecnologias de dominação individual, as tecnologias do eu, ou como o indivíduo age sobre si mesmo, a relação de si consigo mesmo, ou ainda da “análise do governo como problema ético na constituição do sujeito através de práticas de si” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 77). Decorre daí a importância de Foucault nos mostrar sua preocupação em apresentar os tipos de racionalidades de governo ou um quadro de racionalidades políticas - o liberalismo (inventado no século XVIII) e o neoliberalismo. No liberalismo, uma característica intensa “era a intervenção mínima do Estado na economia; a outra era a liberdade dada ao mercado para impulsionar o desenvolvimento do Estado”. O livre mercado determinava, com naturalidade, “a regulação interna do mercado e do próprio Estado” (LOPES, 2013, p. 295). Porém, no século XX, o liberalismo entra em crise, e Foucault prossegue sua análise para a emergência do neoliberalismo (estudando e expondo os modelos alemão, francês e norte-americano), caracterizado pela “necessidade de formar sujeitos para serem livres dentro de uma lógica de mercado se impunha como condição de vida” (LOPES, 2013, p. 295).

Uma exigência de governar melhor, uma insatisfação com a lógica liberal inaugura o neoliberalismo, que assume forma nas últimas três décadas do século XX, quando o Estado passa a ser o principal responsável pelo bem-estar das pessoas, “mas exigia estratégias para fazer isso sem destruir a moralidade e a responsabilidade individuais” (MILLER; ROSE, 2012, p. 29). As tecnologias de governo passaram a operar a distância, ou seja, incrementaram “a autonomia de zonas, pessoas, entidades, mas as embrulhavam em novas formas de

regulamentação – auditorias, orçamentos, modelos, gerenciamento de risco, metas, sombra de lei etc” (MILLER; ROSE, 2012, p. 30).

Os sujeitos autônomos, responsáveis e com livres escolhas passaram a agir sobre si mesmos, sendo que o Estado passa a ser mínimo em relação aos processos econômicos e financeiros, incentivando a concorrência no livre mercado, educando a população para desenvolver empreendimentos de caráter social e solidário. Vemo-nos como indivíduos que, permanentemente, precisamos fazer investimentos em nós mesmos, precisamos desejar consumir, precisamos almejar a produtividade em nós mesmos. A forma de governo contemporânea age com uma “ação a distância”, através de “mecanismos que prometem modelar a conduta de diversos atores sem danificar seu caráter formalmente autônomo” (MILLER; ROSE, 2012, p. 54).

Essa nova mentalidade de governo busca estabelecer uma parceria com o indivíduo, no sentido de ele agir sobre ele mesmo, naquilo que ele considera importante para o seu estilo de vida, e não mais depender de um Estado, que promova o bem-estar ou “dependentes de instruções por autoridades políticas para conduzir suas vidas e regular suas existências diárias” (ROSE, 2011, p. 231). Cada sujeito deve ocupar-se consigo mesmo, com o objetivo de garantir para si as condições que antes eram garantidas pelas políticas sociais de Estado (LOPES, 2013).

Neste contexto, a estatística ganha lugar de destaque, tal como nos mostram os estudos de Popkewitz e Lindblad (2001), Nóvoa (2004), Bello e Traversini (2009), Bujes (2010), Rose (2011), Miller e Rose (2012). A estatística, considerada como técnicas de dizer a verdade sobre os sujeitos, “emergiu originalmente como ciência do Estado, na tentativa de coletar informação numérica sobre eventos e acontecimentos em uma região com o objetivo de conhecê-los e governá-los” (ROSE, 2011, p. 87). Nos tornamos indivíduos calculáveis, quantificáveis, previsíveis, e essa calculabilidade permite tornar possível e justificável toda uma gama de conhecimentos sobre o sujeito, permitindo tratamentos dos mais diversos. O saber estatístico atua como uma tecnologia de governo capaz de gerenciar os riscos que a população pode gerar para a sociedade e, ao mesmo tempo, trazendo credibilidade para os saberes e práticas produzidos sobre os indivíduos, apresentando intrínseca relação com as artes de governar, tanto o indivíduo e este sobre ele mesmo, quanto à população.

Dessa forma, ao compreender os deslocamentos nas artes de governar a população e a si mesmo, é possível entender as lógicas que operam no governo da infância enquanto categoria social com características específicas. O poder pastoral, disciplinar e biopolítico são

estratégias de governo que agem sobre a infância, conduzindo-a, conformando-a e educando-a naquilo em que ela própria se assujeita.

### **A infância como tecnologia de governo**

As representações que temos de infância surgem na Modernidade, período em que houve a preocupação de criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Os estudos de Ariès (1981) e de alguns de seus seguidores apontam que, até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Foi a partir do século XIII que se iniciou a “descoberta da infância” e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV e XVII. Convém ressaltar que, alguns autores, dentre eles destaco Heywood (2004), contrariam a ideia de Ariès, afirmando que “a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada”. (2004, p. 29). Kohan (2011) também aponta que, entre os gregos, já havia uma preocupação com as crianças e um sentimento de infância: Sócrates sinalizava a infância como um momento importante da vida, em que as crianças precisavam ser cuidadas; Platão indicava que “[...] nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá [...]”, ou seja, com a educação da infância, a pólis poderia se tornar mais justa e melhor no futuro (KOHAN, 2011, p. 39). Embora reconheçamos a disparidade em alguns autores sobre a invenção do sentimento de infância, é perceptível que foi na Modernidade que sua construção histórica foi datada, pensada, administrada, regulada e, como alguns autores afirmam, passa a ser alvo de tecnologias de governo (VARELA, 2000; NARODOWSKI, 2001; BUJES, 2002; COSTA, 2009; KOHAN, 2007, 2011; LARROSA, 2011).

Um longo processo de visibilidade da infância<sup>2</sup> é idealizado, diferenciando o mundo adulto do mundo infantil. Para a consolidação da infância, observamos que o sentimento dos adultos em relação às crianças precisa ser, paulatinamente, transformado e aprimorado: as formas de proteção e cuidado, as expressões de carinho e amor maternal, a organização

---

<sup>2</sup> No Brasil, a infância vem amarrada à ideia de assistencialismo, sendo que uma das primeiras instituições foi a roda dos expostos (CORAZZA, 2000; MARCÍLIO, 2003). A assistência à infância funciona por meio da benemerência e da caridade a fim de salvar tanto a criança pobre e abandonada, quanto aquele que a oferece (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 93). Uma filantropia caritativa que cuidava da alma e do corpo que, posteriormente, refinou-se para “uma filantropia higiênica, para a qual a preocupação central se direciona à vida biológica e aos efeitos que ela pode causar à sociedade” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 99). Inicia-se um controle político e biológico da população, uma nova forma de governar, emergindo um discurso médico-higienista e sanitário, por volta do final do século XIX e início do século XX, que visa gerenciar a vida coletiva da população infantil.

familiar e escolar, as vestimentas e brinquedos demarcam o surgimento de uma relação, de uma atitude diferente para com as crianças (HORN, 2015). Essa compreensão iluminou os saberes ditos científicos do campo pedagógico moderno, “saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113). Percebemos que os saberes pedagógicos e as práticas pedagógicas modernas são construções históricas, invenções que fizeram e fazem sentido em determinados tempos e espaços, e passam por transformações e novas reconfigurações, permeadas com as relações de poder e saber, produzindo efeitos nos sujeitos escolares.

Ao lado da invenção de um sentimento de infância, e as crianças ocupando outros espaços na vida social, temos saberes pedagógicos que vão se complexificando. As atividades da pedagogia se articulam com os novos discursos sobre infância e criança, e “a emergência de um espaço específico para educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias específicas e a imposição da obrigatoriedade escolar” também andam lado a lado (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A racionalização da Filosofia, Medicina, Psicologia, Política, Direito, Exército, se agrupam em um dispositivo discursivo que, como argumenta Ó (2009, p. 11), “veio a conformar e a enraizar as Ciências da Educação”.

Começa a existir uma pedagogia interessada na infância, buscando “estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais” e os saberes e poderes passam a “produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil” (KOHAN, 2005, p. 94). Narodowski (2001) contribui nesse debate ao perceber que a pedagogia, enquanto produção discursiva designada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito da educação e da escola, vai dedicar esforços a fazer das crianças “futuros homens de proveito”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores” (NARODOWSKI, 2001, p. 21).

A educação moral cristã das crianças é posta em funcionamento, visando, através da educação intelectual, formar uma sociedade melhor. A intenção dos mestres jesuítas era formar bons cidadãos, para tanto precisavam educar as crianças em espaços fechados – os colégios – controlando saberes, organizando-os de acordo “com as supostas capacidades infantis” (VARELA, 1994, p. 88). Os saberes da cultura clássica e cristã foram organizados em diferentes níveis e programas de dificuldades crescentes, bem como foram objetos de

censura caso não se adequassem ao seu caráter moral<sup>3</sup>. Posteriormente, acompanhamos entrar em cena na educação, além das entidades religiosas, o Estado, o qual tem necessidade de governar sujeitos e populações, apropriando-se dos saberes, disciplinando-os e colocando-os a seu serviço.

É neste cenário que a pedagogia moderna, resultado de uma disciplinarização e normalização dos saberes e dos sujeitos, ajuda na criação e na manutenção da categoria infância, separando-a, distinguindo-a e tornando-a dependente das demais categorias geracionais. A pedagogia e a instituição escolar vão operar na conformação da infância, construindo a categoria aluno, forma quase naturalizada de compreender as crianças. A categoria aluno, portanto, passa a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. A vida infantil começa a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idades, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, a criança possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, atarefada, ocupada, sempre em desenvolvimento, em crescimento. Popkewitz (1994) contribui nessa discussão, afirmando que as categorias de estudante e aluno passaram a existir fortemente no século XIX, e sua invenção reconstruiu a criança como objeto de manipulação: ela passa a ser concebida como ser universal, independentemente da relação concreta de tempo e espaço.

A partir das influências do higienismo escolar e do movimento *Educação Nova*, as autoridades escolares produziram registros “nos quais a atenção ao aluno se refletia ora na mediação e análise das capacidades intelectuais e criativas, ora na inventariação e descrição das formas de conduta ou das suas aspirações mais íntimas” (Ó, 2013, p. 175). Enquanto a escola tradicional pregava a direção, a uniformidade, o controle, a atenção forçada, a memorização, a pressão externa e a disciplina imposta através do autoritarismo, a Educação Nova pregava liberdade, autonomia, interesse e iniciativa pessoal do aluno e “as crianças começaram a ser igualmente um dos alvos privilegiados dos programas de individualização levados a cabo pelos *experts* do particular, os psicólogos e os pedagogos” (Ó, 2013, p. 191).

A escola torna-se uma complexa máquina que conduz as condutas das crianças, capturando-as de forma precoce e por uma quantidade de horas bastante considerável. Criada, legitimada e fortalecida na Modernidade, a escola vai constituir-se na instituição de captura das crianças, encarregando-se de criar o sujeito moderno. Muitos trabalhos mostram que a

---

<sup>3</sup> Relembramos aqui as articulações do *Ratio Studiorum* – grande manual pedagógico do ensino jesuíta, publicado em 1599 – e suas influências na educação. Também, posteriormente, a *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius, datada de 1649, considerada a obra fundante da pedagogia moderna.

escola foi a instituição, por excelência, mais poderosa em articular poder-saber, conduzindo as condutas dos sujeitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992; CORAZZA, 2000; NARODOWSKI, 2001; BUJES, 2002). Assim, a escola passa a governar as crianças e, “é justamente em meio a esse processo que, no século XVI, momento em que começa a se desenvolver o que virá a ser a pedagogia moderna, se coloca o problema central do governo das crianças” (GADELHA, 2013, p. 124). Veiga-Neto (2005) contribui nessa reflexão quando diz que “a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”. A escola foi concebida como uma máquina capaz de transformar os corpos num objeto de poder disciplinar e assim, “torná-los dóceis; [...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (VEIGA-NETO, 2005, p. 84 e 85).

Ao analisar o cenário atual, são visíveis as mudanças e transformações nos modos de vida das pessoas (imbricadas em diferentes setores da sociedade, assumindo novas formas de governar os outros e governar a si mesmas) e, neste sentido, a escola também é permanentemente convidada a remodelar, tanto a sua compreensão de aluno e professor, quanto a de currículo, de metodologias, de formas de avaliação, entre outras. Na Contemporaneidade, vemos emergir muitas pedagogias e suas ênfases assinalam um sujeito autorregulado, capaz de fazer escolhas a partir dos seus próprios interesses e necessidades. A partir do final do século XX, surge uma multiplicidade de pedagogias, que têm se pluralizado com os deslocamentos de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade centrada na aprendizagem. Se a pedagogia moderna busca disciplinar e normalizar, tanto os saberes quanto os sujeitos dos quais se ocupa, na Contemporaneidade “a pedagogia se transforma e reinventa para dizer as verdades desse tempo, também os espaços onde ela atua se multiplicam e pluralizam” (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 24).

Como é possível perceber, a pedagogia moderna vai constituir-se num campo de saber prescritivo, regulador e normativo, com característica doutrinária e, por vezes, atuando em cada indivíduo de forma disciplinar. Ela vai encontrar na instituição escolar o seu habitat ‘natural’ e no ser aluno o seu alvo; as pedagogias contemporâneas, por vezes mais flexíveis e emancipatórias, atuando em diferentes lugares sociais, para além da escola, exercem seu poder no sujeito e na população, pedagogizando seus modos de vida. A conformação da infância vem acompanhada pelos processos de escolarização das crianças e pelo

fortalecimento dos saberes pedagógicos sobre a vida infantil. Deslocamentos nas formas de compreender a infância, a escola e a pedagogia são visibilizados, entretanto, continuamos a perceber também as tecnologias de governo operando na consolidação de uma infância calcada na Modernidade. Caberia aqui o questionamento e o desafio de pensar outros modos de compreender a infância, outros processos de escolarização e saberes pedagógicos possíveis. Com esta inquietude – será que outras infâncias são possíveis? – é que passo para a seção seguinte, com o intuito de mostrar fragmentos de uma pesquisa etnográfica realizada com crianças na escola de Educação Infantil.

### **Etnografando os significados da escola para as crianças**

O que as crianças têm a dizer sobre suas vidas na escola? Que sentido tem para elas aquilo que os adultos lhes propõem nos tempos e espaços escolares? Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem torna-se elemento fundamental para pensar sobre a infância na Contemporaneidade. Partindo deste princípio, a pesquisa de Mestrado em Educação que desenvolvi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, objetivou uma aproximação com um grupo de crianças entre 3 e 5 anos de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Estrela/RS, a fim de tentar compreender os sentidos de suas ações, articulações e negociações na escola infantil. Minhas entradas em sala de aula foram semanais, contemplando momentos alternados da rotina da turma e visando acompanhar o que ocorria entre as crianças em diferentes atividades e nos distintos espaços físicos da escola (sala de aula, praça, pátio, refeitório, entre outros). Ao se tratar de pesquisa com crianças, participar das dinâmicas que envolvem o cenário escolar é um pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para a busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e em seus espaços coletivos.

Ao apresentar algumas análises desta pesquisa etnográfica com crianças, cabe dizer que a etnografia representa um método de coleta de dados surgido na antropologia, e a educação apropriou-se deste método, como podemos acompanhar através das recentes pesquisas de Bronfmann e Martínez (1996), Fonseca (1998), Ferreira (2004), Delgado (2005), entre outras. Ao buscar aproximações com a pesquisa etnográfica com crianças, autores como Corsaro (2005), Sarmiento (2004), Sirota (2005), Rayou (2005), Montandom (2005) e Cohn (2005) nos dão suportes teórico-metodológicos para traçar uma investigação empírica.

Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador visto como observador participante da vida cotidiana do grupo em foco. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados. Para Cohn (2005, p. 45) a observação participante consiste numa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”. Neste sentido, é preciso considerar a aceitação do pesquisador por parte das crianças e a entrada no campo empírico. Corsaro (2005) sugere, ao relatar uma de suas pesquisas com crianças, a estratégia de entrada “reativa”. Ele explica que, após perceber que havia lugares restritos de contatos entre crianças e adultos, decidiu permanecer em áreas dominadas pelas crianças, como a casinha de boneca, as caixas de areia, o trepa-trepa. Com isso, ele esperava que as crianças reagissem à sua presença nesses espaços como um adulto diferente, atípico, esquisito e, posteriormente, como um “amigo adulto especial”.

Na pesquisa etnográfica desenvolvida, busquei escutar as crianças com seriedade, através de suas falas, mas também de suas brincadeiras, desenhos, gestos, negociações e enfrentamentos. Suas diferentes maneiras de expressão, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, brincadeiras, produções, imitações, conflitos, entre outras, podem significar algumas estratégias para o pesquisador compreender as culturas infantis e o modo como as crianças vivem suas vidas na escola.

Antes de seguir adiante, pretendo discorrer sobre cinco aspectos que considero importantes na pesquisa com crianças: a entrada no campo e o consentimento para estar lá; a ética na pesquisa com crianças; o sigilo nominal posto em tensionamento; problematizando a coleta e a análise dos dados; os instrumentos utilizados na pesquisa etnográfica com crianças.

O primeiro aspecto trata sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos adultos envolvidos com as crianças (direção, professores, pais/responsáveis), antes de iniciar a pesquisa de campo, documento que vem tomando cada vez maior centralidade pelos comitês de ética brasileiros. Compreendo que este termo formaliza um acordo inicial que sela a colaboração e a abertura do espaço para realização da pesquisa. Entretanto, este termo, por si só, não garante a aceitação do pesquisador por parte das crianças, uma vez que ele é direcionado e assinado pelos adultos, pois como afirma Alderson (2005), a autorização de pais, professores e responsáveis não é suficiente, sendo fundamental também a das crianças. Há um consentimento, talvez mais embaraçoso de ser obtido, que é dado pelas crianças, e que envolve um relacionamento de respeito, confiança e cumplicidade estabelecido entre crianças

e pesquisador. As crianças também precisam dar o consentimento informado e voluntário, porém essa aprovação não se caracteriza por uma assinatura no papel. Entendo que é através da convivência ética que o pesquisador vai capturar formas para consentir naquilo que é possível analisar e publicar, separando do que é extremamente confidencial (HORN, 2013).

A segunda questão envolve a ética na pesquisa com crianças, a qual não envolve apenas a “ética prescritiva” – dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali – mas também a “ética dialógica” – caracterizada pela capacidade interacional do pesquisador com os pesquisados (SPINK, 2000). A permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai muito além do consentimento livre informado, e a ética do pesquisador em relação aos participantes não está condicionada apenas no momento da chamada “coleta de dados”. Ética na pesquisa com crianças perpassa toda a pesquisa, desde o consentimento para estar no grupo, até o momento de interpretação, análise e na publicação dos resultados da pesquisa. Spink (2000) ressalta que é preciso estabelecer uma relação de confiança em que seja assegurado aos participantes o direito de não revelação ou de revelação velada. Ter sensibilidade em relação aos limites da revelação de informações confidenciais, bem como respeitar as estratégias de enfrentamento presentes na interlocução, são aspectos importantes para o pesquisador.

Tensionar a identificação das crianças e o sigilo nominal de suas identidades se faz necessário. Kramer (2002) nos ajuda nessa discussão ao perceber que o anonimato tem seu lado positivo somente quando protege as crianças em casos específicos (violência da família diante de seus relatos, relações conflituosas entre professor e aluno, exposição negativa das instituições nas quais elas se encontram). A autora sinaliza uma contradição em utilizar referencial teórico que ressalta as crianças como protagonistas sociais, produtoras de cultura, porém, os pesquisadores continuam a manter sigilo e anonimato de suas identidades, negando e encobertando suas autorias.

O quarto aspecto, fundamental para o pesquisador, envolve a problematização da ideia de “coletar dados”. Coletar significa colher, arrecadar, como se algo estivesse lá, *à priori*, pronto e acabado, sendo que a tarefa do pesquisador seria apenas encontrá-los e recolhê-los. O pesquisador não coleta dados no trabalho de campo, mas constrói dados a partir da sua interação com os sujeitos e os contextos envolvidos. Como afirma Geertz (1978, p. 19), os “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”. Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão quando afirmam que os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos, mas

eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse. A subjetividade e a capacidade de análise dos dados permitem o encontro do pesquisador com o objeto de estudo, pois “A interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade” (GRAUE; WALSH, 2003, p.192).

Por último, considero relevante abordar, mesmo que superficialmente, os instrumentos utilizados na pesquisa. Ao se tratar de pesquisa com crianças, é preciso refletir sobre a utilização de algumas formas de registros. Graue e Walsh (2003, p.149) afirmam que a seleção dos instrumentos a serem utilizados é um detalhe sublinhado, uma vez que são ferramentas importantes de geração de dados e “maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas”. Diário de campo, gravação em áudio, vídeo e fotografia, entrevistas formais e informais com crianças, coleta de produções realizadas (desenhos das crianças), entre outros, podem ser considerados importantes instrumentos de geração de dados. O diário de campo pode ter função reflexiva e analítica, pois “Num primeiro momento, o pesquisador anota tudo, depois já consegue fazer um procedimento mais analítico e, por fim, escreverá rapidamente” (WINKIN, 1998, p. 139). Magnani (1997) colabora dizendo que o diário de campo significa um depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes. Já a entrevista com as crianças é um recurso importante para auxiliar na busca de significados sobre algumas questões que chamam a atenção do pesquisador. Graue e Walsh (2003), Rayou (2005), Alderson (2005), Mayall (2005), O’Kane (2005) são autores que abordam a utilização de entrevistas na pesquisa com crianças.

A seguir, apresento alguns episódios originados na pesquisa etnográfica com as crianças no contexto da escola infantil. Esses episódios “contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255), ou seja, são acontecimentos-chave vivenciados nas interações com as crianças no contexto investigado. Os episódios abarcam a experiência diária, mas não constituem a vida real; são cristalizações descritas para contar algo, são histórias da experiência vivida e “versões buriladas das suas notas de campo” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 256). Vejamos alguns episódios selecionados do meu diário de campo, apresentados neste artigo através de caixas de textos:

Perguntei para as crianças do Jardim como elas escolhiam os lugares onde iriam sentar na sala de aula e elas responderam: *“A profe da manhã é que escolhe os colegas que vão sentar do nosso lado. Ela faz sorteio ou escolhe sozinha. Tem vezes que a gente pode escolher também”*.

Perguntei então se isso era feito todos os dias pela manhã e elas contaram: *“Depende... tem vezes que é todo dia, quando dá certo, a gente fica mais dias”*.

E quando dá certo? Eu perguntei. *“Ah, quando a gente se comporta, quando não dá briga na mesa!”*.

Diário de Campo – Outubro.

Ao entender a dinâmica de organização dos pequenos grupos na sala de aula, passei a observar como as crianças se movimentavam nela. Percebi que elas conversavam basicamente com os colegas sentados na sua mesa e circulavam pouco na sala de aula (essas eram as orientações dos adultos). As crianças estavam sempre a observar o que os colegas das mesas vizinhas estavam fazendo e seguidas vezes chamavam a educadora para “denunciar” o que faziam, quando percebiam que isso descumpria as combinações da turma. Não havia muita flexibilização na organização dos diferentes espaços e tempos, pois a escola funcionava como um quebra-cabeça: as diferentes turmas eram as peças que deveriam encaixar-se para formar um todo organizado. Como os diferentes espaços ocupados comportavam basicamente uma turma (exemplo disso era o refeitório e o pátio), as escalas de ocupação deveriam ser rigorosamente cumpridas. Além disso, havia uma internalização da rotina por parte das crianças, o que por si só poderia auxiliá-las na construção das referências de tempo e espaço, bem como nas interações com os amigos da escola, mas também parece atuar na disciplinarização e controle dos corpos infantis. Vejamos o episódio abaixo:

De repente o Ádrian (sem a educadora falar nada) começa a guardar o giz de cera que está sobre a mesa e, de forma aligeirada, vai guardando também o seu desenho. Os colegas ainda estavam pintando. Mizael diz: *“Ádrian, pára de guard, eu não terminei meu desenho!”* E Ádrian fala: *“Mas já tá quase na hora da fruta. E depois a gente vai pro pátio! Termina logo esse desenho!”*.

Diário de Campo – Outubro.

Nessa cena, Ádrian se dá conta de que, depois do “trabalho” realizado na sala de aula, vem a hora da fruta, depois o pátio e a hora de ir embora. Ele internalizou a padronização da sequência dos acontecimentos, e isso o fez acelerar os momentos dos quais, talvez, demonstrava não gostar muito. Parece que a criança, ao ser capturada por uma rede de normas e leis pedagógicas, torna-se basicamente um aluno e os processos de escolarização serão implementados na organização da sua vida escolar. A jornada escolar geralmente é composta

por repetições, que não estão ocultas, mas disfarçam-se dentro do ambiente escolar (AQUINO; CORAZZA, 2009). Frente às observações realizadas no decorrer da pesquisa de campo, também foi possível refletir sobre algumas cenas, as quais envolviam, como resolvi denominar, “produções invisíveis à educadora”, ou seja, muitas produções, ricas em significados, passavam despercebidas. Constatei que nos momentos em que as crianças produziam essas “invisibilidades”, a educadora estava envolvida com outras coisas: horários, resolvendo conflitos entre crianças, organizando materiais e trabalhos na sala de aula, controlando o retorno da criança que saiu para ir ao banheiro ou pegar um material solicitado, colando bilhetes nas agendas, observando quem comeu, entre outras tarefas do cotidiano das escolas infantis. Os episódios abaixo procuram retratar esses momentos:

O menino Guilherme vai ao encontro da educadora e fala: “Eu vou terminar meu desenho em casa, tá profe. Posso levá os lápis?”. A educadora, bastante atarefada em escrever os nomes das crianças atrás das folhas de ofício, observando para não trocar os desenhos de seus “donos”, olha rapidamente para Guilherme e diz: “Não, é pra terminar aqui na escola e ainda tem bastante tempo pra isso”.

Ao dar-me conta desta cena, procurei me aproximar de Guilherme e observar as suas ações. Quando retornou à mesa, desenhou muito devagar, como se estivesse esperando aquele tempo terminar, e com isso não ter concluído o seu desenho. Ao ouvir a professora dizer que era hora de terminar, pois iriam todos para o pátio, Guilherme novamente vai até ela e diz: “Posso levar os lápis, ainda não terminei meu desenho!” A educadora diz que ele teve bastante tempo para desenhar e que os lápis são da escola. Pediu que levasse o desenho pra casa então. Quando Guilherme retorna para a mesa e guarda os lápis, eu pergunto: “Por que tu queres levar os lápis pra casa?” Ele veio em minha direção e cochichou no meu ouvido: “Eu não tenho lápis de cor em casa!”.

Diário de Campo – Setembro.

Guilherme pretendia levar os lápis para casa e, para conseguir isso, estava elaborando algumas estratégias convincentes para que a educadora o autorizasse a levá-los. Primeiro disse que queria terminar o desenho em casa, depois fez um desenho demorado para utilizar-se do argumento da falta de tempo para concluir o trabalho. Mas a educadora, envolvida com outras tarefas não demonstrou relevância à solicitação do aluno. Neste sentido, podemos problematizar os modos de ser docente na escola infantil contemporânea: um adulto sempre atarefado com registros, documentações, organização de exposições, datas comemorativas, preenchimento de tabelas. Abaixo, outro episódio que sinaliza uma docência que vem se transformando:

Enquanto as crianças pintam, Camila e Édina conversam:

Camila: “Escuta o barulho do meu lápis ... (risca forte, fazendo um traço reto no papel e pede para a colega ouvir) ... é igual ao barulho de uma cobra!”

Édina, ao ouvir o barulho do lápis no papel da colega, pega o seu próprio lápis e risca forte no papel de ofício, fazendo traços circulares. Então, Édina diz: “Escuta Camila, o meu parece o barulho de uma abelha!”.

Diário de Campo – Outubro.

Os docentes têm muitas coisas para fazer na escola infantil: observar os horários de dormir, acordar, lanchar, comer fruta, motivar as crianças que não estão comendo, observar as escalas de pátio e refeitório, ver quem escovou ou não os dentes, pendurar trabalhos, dar conta dos machucados, brigas e conflitos, observar os materiais das crianças, dar conta da organização da sala, refeitório, pátio, bem como de todos os espaços ocupados pela sua turma, enfim, poderia aqui fazer uma lista quase infindável de tarefas com as quais o adulto está em contato diariamente no cotidiano de uma Escola Infantil: outras formas de docência? As rotinas escolares seguem essa tradição: é muito importante “dar conta” das tarefas rotineiras que precisam ser cumpridas. Ao conversar com algumas crianças sobre o sentido da escola para elas e sobre aquilo que elas aprendiam neste espaço, elas verbalizaram:

“A gente vem pra creche pra ter caderno, lápis, borracha, apontador, essas coisa, sabe!” – relata Luana.

“Eu aprendo a dizer muito obrigado, de nada, com licença, as ordens para ficar educada” – comenta Camila.

“No fim do dia, a gente tem que dizer para os pais o que aprendeu na escola. Eu sempre digo a mesma coisa, que aprendi as letras, ah... e a escrever meu nome também” – diz Micaela.

Diário de Campo – Abril.

Micaela, “ao prestar contas” do que fez na escola aos seus pais, talvez já perceba que eles esperam que ela adquira um conhecimento legitimado como necessário para sua vida: saber ler e escrever. Um ambiente rodeado de cadernos, borrachas, lápis, entre outros objetos que lembram o universo escolar, parecem chamar atenção de Luana, mesmo frequentando a Educação Infantil. A cultura escolar está presente na vida destas crianças, e o que chama atenção é que, ao falarem sobre suas aprendizagens na escola, as crianças trazem aquilo que elas identificam como um conhecimento importante, ou seja, as letras, a escrita, as boas maneiras, “ser educado”, conforme as falas transcritas acima.

### **Considerações finais**

Como indiquei no início deste texto, a questão central foi mostrar como as tecnologias de governo operam na população infantil e na regulação da infância. Para tanto, foi necessário mostrar os deslocamentos nas formas de governar, mapeadas nos estudos de Michel Foucault, e entender as articulações entre infância, escola e pedagogia. Poderíamos ampliar o espectro: analisar as alianças entre infância e família, os programas e políticas públicas voltadas à infância, entre outros movimentos. No entanto, por hora, foi possível mostrar como a infância e a população infantil tornaram-se objetos de conhecimento e alvos de representação e intervenção, onde discursos de verdade são colocados em ação.

Ao mostrar os deslocamentos nas formas de governar a população e a si mesmo, percebo através da pesquisa etnográfica realizada com crianças, que as tecnologias de governo estão presentes nas instituições escolares, visibilizando modos muito particulares de ser docente e de ser aluno na Contemporaneidade. A instituição escolar ainda opera com um esquadramento dos tempos e espaços das crianças, desde tenra idade, e também aciona uma padronização nas formas de ser aluno e professor. Acompanhamos uma certa noção de liberdade numa sociedade de controle, ou seja, somos sujeitos livres para realizar nossas próprias escolhas (assim também as crianças na escola são livres para escolher e mostrar seus interesses e necessidades nas brincadeiras, nas atividades, nas conversas, entre outras situações), desde que essas escolhas façam parte daquilo que legitimamos como positivo para a condição de vida atual e, ao tratar do ambiente escolar, desde que os alunos façam suas escolhas entre as opções oferecidas pelos professores, planejamento, currículo, proposta pedagógica, entre outras ferramentas que acionam os dispositivos de escolarização.

Vimos que os saberes pedagógicos fornecem condições para tornar as crianças calculáveis, passíveis de descrição, seus modos de vida passam a ser normalizados, portanto descritos e controlados. Tal como aponta Resende,

A infância deve ser administrada e conduzida, segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente, consubstanciando uma concepção que é parametrada e, ao mesmo tempo, também é parâmetro de políticas educativas, políticas de conhecimentos, legislações, estruturas e funcionamentos de escolas para as crianças e de toda uma rede de instituições que as acolhem, fabricando-se, assim, uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento (RESENDE, 2015, p.7).

Procurei visibilizar, neste artigo, as tramas nas quais se engendra uma certa conformação da infância às representações modernas daquilo que deve ser a criança-aluno.

Haveria possibilidade de a infância ser uma máquina de guerra contra as verdades deste mundo? Outras infâncias seriam possíveis, para além desta já representada em nossos pensamentos? A pedagogia e os processos de escolarização da infância seriam capazes de trafegar de outras formas, evitando dizer mais sempre do mesmo? Ao fazer essas perguntas, longe de buscar respostas, cabe a nós professores analisar as condições de possibilidade de emergência de tais práticas nas escolas infantis, analisando os seus efeitos na constituição da infância e impulsionando o nosso próprio pensamento a lutar contra ele mesmo das heranças que nos são lançadas. Talvez, a infância enquanto objeto de conhecimento, tecnologia de governo, encerra-se àquilo que já foi representado sobre ela mesma. Interessa-me pensar sobre a possibilidade de uma infância, de uma pedagogia e de uma escola que envolva invenção e criação.

## Referências

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BELLO, Samuel Edmundo López, TRAVERSINI, Clarice. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago. 2009.
- BRONFMAN, Ana Vásquez; MARTÍNEZ, Isabel. **La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica**. Barcelona: Paidós, 1996.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: P&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.
- CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 44, p. 22-44, mar./abr. 2013.
- CARVALHO, Alexandre Filorde de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. IN: RESENDE, Haroldo de (org.). **O governo da infância: Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 7-9.

- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. Há estranhos nas escolas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 90-92.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, Cláudia Inês. **Tudo na escola tem asas... até a gente: os saberes das crianças no contexto escolar da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.
- HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**, vol. 13, n 1, p. 1-19, 2013.
- HORN, Cláudia Inês. **A produção de subjetividades docentes e infantis nos registros da documentação pedagógica**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.
- FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares. In: SARMENTO, Mamuel; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Roberto Machado. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

KOHAN, Walter O. A infância escolarizada dos modernos. In: KOHAN, Walter O. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-198.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

MAGNANI, José G. C. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta-feira**. São Paulo, n. 1, p. 8-12, maio de 1997.

MAYALL, Berry. Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

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

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NÓVOA, António. Governar através dos Números. In: CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 9-15.

Ó, Jorge Ramos do. A criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: EDUCA, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

O'KANE, Claire. O desenvolvimento de Técnicas Participativas. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 22, n.75, p.111-148, ago. 2001.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. IN: RESENDE, Haroldo de (org.). **O governo da infância: Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 7-9.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SPINK, Mary J.P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPCS. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC-RS**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan./jul., 2000.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 5, p. 463-470, 2005.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus Editora, 1998.