



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

MODERNIDADE, DESENCANTAMENTO E INFÂNCIA

Rodrigo Viana Sales

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Parto de uma reflexão sobre o papel da racionalidade na Modernidade, chegando aos dias de hoje. Diante de algumas pistas deixadas por Max Weber, percebe-se que a secularização e racionalização é consequência e provocador do desencantamento do mundo e este, por conseguinte, gerou um tipo de educação, de escola, de infância, de sujeito moderno. Portanto, levando em consideração o processo de secularização que o Ocidente foi submetido e tomando por empréstimo o conceito desencantamento do mundo, percebe-se que este radicalizou a fragmentação do humano hierarquizando e por vezes invisibilizando algumas de suas potências que não estivessem estritamente ligadas à produção, à racionalização, ao cálculo, nesse contexto, a imaginação, a poesia, a ludicidade, a magia acabam sendo diminuídas e fazendo com que o homem moderno seja guiado quase exclusivamente pelo paradigma da racionalidade científica. Diante do exposto, esse trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento que teve como objetivo principal entender a construção do sujeito moderno, passando por sua educação escolar, pela seu contexto enquanto sujeito infantil e seu caráter de produto/produtor da Modernidade. A pesquisa bibliográfica foi o caminho escolhido para a investigação e como resultado parcial percebemos a emergência de investimos num novo projeto de sociedade e educacional que atenda nossa unidualidade antropológica. Contudo, ainda de maneira preliminar e passível de aprofundamentos, o que se percebe é que a “ditadura da racionalidade moderna” mediada pelos profissionais da educação, tenciona para transformar o lúdico em mais um mecanismo de uma educação exclusiva para racionalidade, deixando o imaginário como coadjuvante, o que nos demais níveis de ensino, paulatinamente vai se tornando cada vez mais característico. O brincar limita-se no representar, categorizar, identificar, conceituar e reproduzir, ao invés de criar, fantasiar, imaginar, poetizar, encantar e divertir.

Palavras-chave: Modernidade, Educação, Infância.



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

MODERNIDADE, DESENCANTAMENTO E INFÂNCIA

Rodrigo Viana Sales

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

No latim *imperium* indica a relação de poder e subordinação que uma instituição política possui, ou mesmo o seu predomínio, ou autoridade sobre outros. A história da humanidade foi tecida pelos espíritos de mando e submissão dos quais falou Anísio Teixeira (1969), e diante das diversidades sociais, culturais, econômicas, bélicas, alguns povos e culturas conseguiram se sobrepôr diante de outros. Podemos citar dentre tantos: o Império Romano situado hegemonicamente na Europa, o Império Inca na América do Sul e o Império Persa que conquistou principalmente o sudoeste da Ásia e norte da África.

Esses e outros impérios tiveram como característica comum a pulsão pelo domínio e expansão do seu território, poder, da sua riqueza, ou seja, seu desejo imperialista. Entre os imperadores facilmente encontramos grandes líderes militares, muitos totalitários e autoridades divinizadas, alguns reconhecidos como autoridades supremas, deuses, dentre eles, os Faraós Egípcios.

Destacando enquanto características imperialistas principais os desejos: de dominação e sobreposição à diversidade; de expansão nos campos territoriais, políticos e ideológicos; suas características muitas vezes truculentas e antidemocráticas; sua autoproclamação como divino, comumente legitimada pelos seus “súditos”; e seu desejo de invisibilizar e aniquilar as resistências e oposições.

Diante do exposto, pode-se dizer que a Modernidade foi um campo propício para o desenvolvimento de todas as características imperialistas já destacadas. Possivelmente nela se consolidou como paradigma civilizacional o maior império de todos os tempos em território, ideologia, e adesão cultural e/ou promotor de aculturações. Assim, tem-se como resultado a razão domesticada pelos paradigmas da ciência moderna, em outras palavras a racionalidade científica cartesiana, torna-se imperativa e imperadora da Modernidade.



Sem pretensão de aprofundar mais do que o necessário no debate interminável de “o que é a Modernidade?”, ou fazer uma revisão teórica do que vem se produzindo neste sentido, com inspiração foucaultiana delimitamos, ainda que parcialmente, o sentido aqui atribuído.

O projeto da Modernidade identifica-se com a ilimitada confiança na razão, capaz de compreender e subjugar a natureza em proveito da humanidade e com a crença no progresso como trajetória humana que, pelo uso da razão, garantiria à sociedade ingressar em um estágio mais desenvolvido no sentido de maior humanização, entendida como liberdade (e, idealmente, também como igualdade e fraternidade). Na busca da concretização deste projeto, houve um admirável crescimento em termos de quantidade e refinamento em todos os campos do conhecimento e de suas aplicações (NONNENMACHEE; PEREIRA, 2005, p. 02).

É importante destacar, “ilimitada confiança na razão”, e esta, aqui identificada como razão domesticada, pois existem vários tipos de racionalidade como ressaltou Lévi-Strauss (1976). O pensamento selvagem é um saber sistematicamente desenvolvido, logo, também dotado de um tipo de racionalidade, todavia, com uma racionalidade mais concreta e por isso diferente da razão abstrata postulada pela ciência.

Franco Cambi (1999) compreende a Modernidade como um período de inúmeras rupturas nos mais diversos âmbitos sociais e humanos, mas sobretudo, com a característica do estabelecimento de um novo paradigma de mentalidades orientado primeiramente pelo movimento renascentista e posteriormente pelo Iluminismo, ambos tencionando para a laicização do homem. Consequentemente,

“a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (CAMBI, 1999, p. 198), produzindo assim uma revolução educativo-pedagógica. A escola passa a se destacar como instituição formadora que prepara o homem-cidadão para a vida nesses novos tempos (SALES, 2010, p. 25).

Contudo, de forma retroalimentar a Modernidade fundamenta e fundamenta-se, consolida e consolida-se o/pelo novo paradigma de conhecimento, como observou Boaventura dos Santos “desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna” (2006, p. 138). Todavia, o próprio Santos ressaltou que

A ciência moderna não é a única explicação da realidade e não há se quer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SANTOS, 2006, p. 139).



Assim, retomando o raciocínio inicial, na Modernidade, a razão científica (e a racionalidade domesticada por essa razão) possui todas as características antes destacadas enquanto imperialistas. Ela dominou e sobrepujou a diversidade de constelações de saberes que liam o mundo de forma mais encantada; não contente, disseminou sua autoproclamação enquanto argumento de autoridade em quase todo o planeta impondo sua *episteme*, numa postura política e ideológica cartesiana, de fragmentação e assepsia do saber.

Com isto, de um modo ainda que “às avessas”, o desencantamento das explicações sobrenaturais ratificados pela secularização e racionalização domesticada, torna o discurso cético em uma nova modalidade de discurso religioso, onde a ciência moderna ao negar as demais deidades, é estabelecida como principal “deidade” portadora de toda verdade e conhecimento, concorrendo (no Ocidente) com o monoteísmo judaico-cristão que foi soberano na Idade Média.

Para Weber (2004) a Modernidade ocidental é caracterizada por um processo de racionalização. A partir daí, a racionalidade moderna passou a colonizar tudo ao seu redor, inclusive, o *antropo*.

O tempo deixou de ser o tempo da vida e passou a ser o tempo do cálculo, da produção, do quantificável. A racionalização do tempo se torna imperativa de tal maneira que impôs uma mudança na nossa relação com tempo e espaço. Não se tem tempo para alma, para o sensível quando quem dita o sucesso da vida é a produção.

A alma como pensou Bachelard, “possui uma luz interior, [...] conhece e expressa no mundo das coisas deslumbrantes, no mundo de luz do sol” (2008, p.5) precisa de tempo para contemplação e para contempla-la, urge um tempo não cronológico, da sensibilidade, um tempo mítico, cósmico, imaginário. Ela habita um mundo que não foi obscurecido pelo desencantamento da racionalização. O mundo da alma é encantado e iluminado por imagens e poesia e não foi alcançado pelo desencantamento do mundo desencadeado pela Modernidade.

Esta última, por sua vez, privilegiou a racionalidade o que *Logos* sobre o *Mythos*, sobrepondo o pensamento prosaico e conceitual, pretensamente ascético, sobre o poético (mais ligado ao campo imaginário), sensível e imagético, radicalizando o “desencantamento do mundo” pensado por Weber. Tomando por pressuposto a ideia moraniana, existem dois modos de pensamento, um ligado ao *Mythos* nominado simbólico/mitológico/mágico e outro ao *Logos*, por sua vez, empírico/técnico/racional.



Ambos os modos coexistem, entretanto, atualmente o segundo detém convencionalmente o argumento de autoridade para explicar a realidade, tendo como seu porta-voz a ciência moderna.

Max Weber defende que o Ocidente passou por um processo inexorável de desencantamento do mundo¹, no qual a racionalização e o cálculo tomam espaço das explicações encantadas (magicamente) sobre a realidade. A hierarquização de um modo de conhecimento sobre outros, supostamente acentuada na modernidade, especialmente no Ocidente, ocorreu que por meio da socialização/imposição da cultura científica, que segundo Boaventura dos Santos e Meneses (2010), provoca epistemicídios de outras formas de saber.

Para a constituição da sociedade moderna, foi necessário a criação de novas instituições e novos personagens que possibilitassem seu desenvolvimento. Neste contexto, destaca-se como embrião do sujeito moderno o sujeito infantil. A infância é uma invenção do mundo moderno e antes dele, a formação da criança ocorria plenamente no mundo adulto, pois, não se considerava as suas particularidades (ARIÈS, 1981; CAMBI, 1999).

A partir do momento que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço de 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 discurso voltado para o estudo e acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam as práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo o resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (RESENDE, 2015b, p. 129 -130).

Particularmente, nossa sociedade herdeira do paradigma da civilização moderna, como vimos, tenciona em busca da racionalização e da secularização do mundo, acentuando a domesticação dos sujeitos. E é na infância que inicia-se esse perverso processo que dura a vida toda. Processo este, que radicaliza a fragmentação da unidualidade humana (*animus e anima, mythos e logos, sapiens e demens*, prosaico e poético; *faber e imaginarius*, diurno e noturno) e hierarquiza o estado ligado à razão domesticada sobre o campo da *poiésis*.

¹ Assim, tomando por empréstimo o conceito desencantamento do mundo, percebe-se que este radicalizou à fragmentação do humano hierarquizando e por vezes invisibilizando algumas de suas potências que não estivessem estritamente ligadas à produção, à racionalização, ao cálculo, ou seja, ao utilitarismo e dentre muitas capacidades domesticadas, a imaginação cada vez mais se torna utilitarista e o homem moderno guiado quase exclusivamente pelo paradigma da racionalidade domesticada pela ciência. Para Pierucci (2013), que escreveu um livro sobre este conceito weberiano, o desencantamento do mundo “tem tudo a ver com o cálculo” (p.58), Pierucci comenta que “das dezessete incidências do significante, em nove vem usado para significar desmagificação; em quatro, com o significado de perda do sentido; e nas quatro restantes ele vem com as duas acepções” (2013, p. 58).



Portanto, a infância, por ser o momento onde inicia-se o exercício da domesticação, passa a ser alvo da nossa reflexão nesse ponto do estudo. Mas de que infância estamos falando?

A infância, entendida como uma invenção moderna (...), de modo que sua existência é atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, as tendências, as brincadeiras, as fragilidades, as vulnerabilidades, os instintos, as paixões e as potências infantis que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo o resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades de uma sociedade que se empreende (RESENDE, 2015a, p. 07).

Assim, Resende (2015a) busca entender a infância no contexto social moderno, considerando-a como uma invenção, e, portanto, percebendo-a como uma construção histórica. E neste contexto, a infância atende a necessidade de ser conduzida e administrada “segundo um modelo estabelecido cientificamente e institucionalmente” (p.07).

A criança precisa ser preparada para aprender a ser um adulto “normal”, ancorado na consciência moral socialmente convencionada numa sociedade tecnocrática, meritocrática, cujo o mito da ciência como verdade única é consolidado como paradigma vigente.

Portanto, a socialização de uma lógica valorativa e ideológica, pretensamente superior, racional, ascética, calculista e desencantada, passa a ser imposta ao sujeito a partir da primeira infância no Ocidente moderno, destacando a escola como um dos espaços preponderantemente responsáveis pela sua (de)formação.

O que se percebe é que a “ditadura da racionalidade moderna”, mediada pela cultura colonizadora do Ocidente e pelos profissionais educadores que reproduzem essa cultura, tenciona para transformar ainda na infância o lúdico em mais um mecanismo de uma educação exclusiva para racionalidade, deixando a imaginação invisibilizada, deformada, ou marginalizada, o que nos demais níveis de ensino, paulatinamente vai se tornando cada vez mais característico.

O brincar limita-se no representar, categorizar, identificar, conceituar e reproduzir, ao invés de criar, fantasiar, imaginar, poetizar, encantar e divertir. Ele passa a ser uma estratégia, meio de se alcançar uma finalidade sempre justificável, válida e útil.

Quando Fröebel desenvolveu o Jardim de Infância, jamais imaginou que ao invés de ser um lugar de encorajamento e ‘autoeducação’ (FROEBEL *apud* ARCE, 2002) como ele esperava, se tornaria um espaço hegemônico de utilitarismo² e escolarização, onde o brincar deixa de ter um



papel importante para o autodesenvolvimento e passa a ser um meio racionalizado para uma finalidade.

Isso ocorre diante da nova necessidade em formar o sujeito infantil em um adulto apto para a vida moderna, ou seja, guiado pelo paradigma do “Império da racionalidade” domesticada pela ciência. Para isto, a escola aparece como o instituição ideal para a adequar esse sujeito infantil e transforma-lo num sujeito, sem os sonhos de infância, sem crenças fantásticas, onde o império da razão consolidou a moral social vigente que se orienta exclusivamente a luz do conhecimento científico.

É nesse contexto de escola voltada para a consolidação do modelo único de racionalidade (racionalidade esta, domesticada pelo paradigma positivista e cartesiano da tecnociência contemporânea) e ‘monocultura da mente’ (SHIVA, 2003³) que o personagem do pedagogo se desenvolve, adequando-se perfeitamente às novas exigências impostas pela Modernidade: de racionalização em detrimento do *ludens*, de ‘domesticação dos corpos’ (FOUCAULT, 2001) infantis, de domínio das letras e da escolarização. Ou seja, no império da racionalidade, o profissional que capacita, prepara e forma o sujeito (infantil) para a vida moderna é o mesmo que prioriza a racionalidade domesticada em detrimento das pulsões da imaginação criadora.

Para Weinmann (2014), “uma das condições de possibilidade da emergência da infância na Modernidade é o processo que institui o racionalismo como imperativo cultural nas sociedades ocidentais” (p. 17). Apesar deste processo de racionalização e desencantamento do mundo (WEBER, 2009) mediado pelas instituições modernas e tendo como fortes protagonistas o pedagogo e a educação escolar, ainda conseguimos encontrar trincheiras de resistência à total alienação da potência reprimida, que Morin (2005) chamou de *demens* e Bachelard (2008, 2009) apoiado em Jung, de *ânima*.

A primeira delas é a própria condição antropológica humana, que apesar de ter a imaginação e a ludicidade eclipsadas pela racionalidade instrumental, permite a manutenção de zonas de resistência nutridas na alma humana.

Com isto, os lugares que produzimos saberes e aprendemos são inundados de visões de mundo, que podem ser mais ou menos próximas do polo psíquico do *logos*, ou do *mythos*. Quanto

² O utilitarismo aqui mencionado não diz respeito aos pressupostos filosóficos de Stuart Mills dentre outros, mas entendendo-o simplesmente como relativo ao que tem por meta a utilidade.

³ A monocultura da mente é a falta de capacidade para receber as diversidades, reduzindo-as (SHIVA, 2003).



mais embebecida pelo segundo, mais imerso na lógica do sensível, do poético, aberto ao imaginário; e quanto mais próximo do primeiro, mais aproximado de uma lógica racional.

A condição antropológica humana ao longo da história incitou e excitou a humanidade a compreender os fenômenos a sua volta, o que, quase sempre possibilitou a melhor adaptação, uso e exploração dos meios disponíveis, fossem reais ou imaginários. A ciência nem sempre foi o principal ou mais legítimo instrumento mediador de compreensão, todavia, segundo Santos, “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (2006, p. 137).

Portanto, pode-se concluir que o homem moderno, em sua condição antropológica mediada por instituições e autoridades profissionais, tende a ser hiperdesenvolvido em seu potencial empírico/técnico/racional ligado ao império da racionalidade domesticada e ao reino instrumental das utilidades. Todavia, o mesmo tende a recalcar sua faceta mais lúdica, criativa, imaginativa e poética, que consequências isso pode gerar? Um homem polarizado gera uma sociedade polarizada. A humanidade carece da construção de um novo sujeito para a criação de um modelo societário mais pleno, contudo, pretendo apontar de forma mais detalhada as possíveis consequências adiante.

In-fância etimologicamente é associado a “não fala”, ou fora da linguagem, no entanto, para Weinmann (2014, p. 51), “tal *in-fância* não se encontra fora da linguagem, mas aloja-se no hiato existente entre língua e discurso, o qual caracteriza a linguagem humana”, portanto é uma fala que ainda não sustenta uma ideologia, uma visão de mundo condicionante formada anteriormente.

No ciclo humano que convencionamos denominar de infância, os moldes da moralidade social inerentes a maior parte dos adultos ainda estão muito amolecidos ou nem se quer existem. São eles que nos amarram à noção de ridículo que nos impede de dizermos a alguém uma indelicadeza ingênua, ou deitarmos no chão no meio de um *shopping center*, bem como, nos mostra como é infantil dar asas à imaginação, ou vermos o mundo de forma mais poética e encantada. Nos falta infantilidade? Que segredos se escondem por de traz da infância?

Segundo Weinmann (2014), a educação moderna possui o papel de instalar na criança uma consciência moral que inicialmente parece estranha aos pequenos, cabe-lhe conduzi-la ao “bom caminho”, como o gostar de estudar. É

a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral - constitui-se em um mandato irrevogável, a infância surge em uma posição de alteridade à razão, e a educação configura-se como instrumento por meio do qual os



infantis podem realizar sua virtualidade racional. [...] É nesse contexto que o racionalismo constitui-se em um imperativo nas culturas ocidentais (WEINMANN, 2014, p. 17).

Resende (2015a), inspirado em Foucault, destaca que existe em funcionamento um conjunto de parafernalias disciplinares que põem em funcionamento uma máquina que governa a infância na sociedade em vivemos: “Essa máquina que regula, dirige, controla, ensina, normaliza, disciplina, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina faz viver e deixa morrer” (p.08).

Se a escola é o espaço principal de funcionamento e execução dessa máquina, devemos desconfiar do objetivo final dessa instituição, será mesmo a emancipação dos futuros cidadãos? Ou será a sua conformação diante de um sistema que lhe é anterior? Mesmo sem possuir uma resposta definitiva neste momento, me provoço a pensar se as estratégias lúdicas da educação escolar voltadas para infância estão realmente a serviço de uma criança mais criativa e emancipada, ou melhor domesticada e moralizada?

A pedagogia atingiu com êxito o papel que lhe foi atribuído com a Modernidade. Ela possibilitou um amparo formal, técnico e científico para uma infância cada vez mais iluminada à luz da racionalidade utilitarista domesticada pela ciência; também foi responsável pelo desenvolvimento de uma ludicidade mediada; pelo estímulo à uma criatividade direcionada; a um brincar formador e compreendido por sua finalidade (antecipadamente), onde até o que parece encantado, e por isso, ainda aceitável e permitido na primeira infância, é rigorosamente controlado pelas parafernalias ideológicas, metodológicas, didáticas, que garantem a eficácia do bem ensinar e bem aprender. Resende complementa,

A entrada da criança em cena aberta pelas Ciências Humanas sobre o olhar da pedagogia que, como mecanismo de governo da população infantil, elabora uma analítica capaz de estabelecer a conformação dessa população às estratégias do funcionamento da dinâmica social de maneira dócil e utilitária (2015b, p.129).

Entretanto, apesar de acreditar que sim, não diria com tanta certeza que a escola atingiu o êxito almejado. Creio que sim por entender que a finalidade última da escola não estava em si mesma, ou mesmo numa relação direta de formação do discente, mas com a estrutura de um sistema que por possuir vários níveis de “bem sucedidos” necessita de escolas que preparem tanto para o fracasso socioeconômico e das subjetividades daqueles eleitos à exploração, quanto para as posições de mando como vimos com Anísio Teixeira (1969).

Porém, se a finalidade da escola tivesse em si mesma, e não como instituição estruturante do modelo societário, ela não teria atingido o seu êxito enquanto capacitadora de pessoas responsáveis capazes de usufruir, gozar e escolher seu próprio destino, ou seja, serem felizes e bem resolvidas e



comprometidas consigo mesmas, com a sociedade e o planeta. A educação para o trabalho e a educação para a felicidade e plenitude das potencialidades humanas, talvez pouco tenham em comum.

Resende (2015a, 2015b) aponta para uma infância governada pela instituição escolar e respectivamente pelas ciências da educação onde até o tempo é disciplinado, sendo isto instrumentalizado por uma série de aparelhos específicos e aparatos disciplinares que contribuem nesse sentido. Ou seja, a “escola moderna, como instituição de conformação da infância ao mundo social traçado por essa racionalidade, funciona como estratégia de governo dos indivíduos” (RESENDE, 2015b, p. 134). Assim,

O que nós, modernos, denominamos educação - e, em uma ilusão retrospectiva, projetamos sobre outras culturas – tem como matriz um feixe de práticas discursivas de cunho disciplinar, dotado de grande poder normativo e constituinte do objeto sob o qual opera: a infância. Gradativamente, o núcleo pedagógico-escolar da educação coloniza distintas instituições sociais e estabelece os parâmetros da criação familiar da criança normal e para o tratamento clínico da criança anormal (WEINMANN, 2014, p.131 – 132).

E a criança assim identificada é comumente, aquela que impõe maior dificuldade de padronização, normatização, e, conseqüentemente, escolarização.

Por fim, inventamos uma Modernidade, que de forma retroalimentar é consolidada pelo sujeito moderno, que é formado pela escola, através de estratégias pedagógicas, as quais moldam as subjetividades dos sujeitos infantis, futuros cidadãos modernos. É certo, que o modelo de sujeito que vem sendo formado nesse sistema, não atende às necessidades de desenvolvimento antropológico à medida que uma única racionalidade, a domesticada pela ciência, é aceita, reconhecida e legitimada socialmente, pois, além de existirem outras racionalidades, a subjetividade e complexidade do humano ultrapassam os saberes acumulados e a própria razão, contemplando a imaginação, um campo do sensível que predispõe uma constelação de outras potências que necessitam ser educadas para que sejam vividas em sua melhor condição.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe (1981). **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

AUGUSTO, Acácio. **Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência**. In: RESENDE, Haroldo (Org.). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24.



BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Biblioteca do pensamento moderno).

_____. **A poética do Espaço**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 118.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976.

NONNENMAHER, Solange e PEREIRA, Vera Lucia. **Michel Foucault: modernidade e educação**. 2005. Disponível em <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/004e4.pdf>> Acesso: 09 dez 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. / Antônio Flávio Pierucci. – São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia FFLCH-USP/Editora 34, 3ªed, 2013.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. In: (Org) Edgard de Assis de Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. 2ª Ed. amp. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

RESENDE, Haroldo de. **Apresentação**. In: Michel Foucault: O governo da infância. Haroldo de Resende (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a - - (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. **A infância sob o olhar da Pedagogia: Traços da Escolarização na Modernidade**. In: Michel Foucault: O governo da infância. Haroldo de Resende (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b - - (Coleção Estudos Foucaultianos).



SALES, Rodrigo Viana. **Dos fuxicos aos espelhos: por uma articulação de saberes da raiz até as pontas.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. 53f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A ecologia dos saberes.** In: _____. A gramática do tempo: pra uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V.4)

_____; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo. Editora Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p.

WEBER, Max. Interpretação racional e causalidade histórica. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2010. (Textos clássicos de filosofia).

_____. **Economia e Sociedade.** Vol. 1, Brasília: Editora UNB, 2009.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das letras, 2004.

_____. Coleção Grandes Cientistas Sociais: **Weber.** (Org) Gabriel Cohn, São Paulo: Editora Ática, 1997.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância: um dos nomes da não razão.** Brasília: UNB, 2014.