



1933 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

NILISMOS E ATITUDE CRÍTICA: O AVESSO DA INVENÇÃO NA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA
Luiz Guilherme Augsburguer - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
Helena Almeida E Silva Sampaio - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau
Celso Kraemer - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

RESUMO

As muitas verdades sobre a infância de nosso tempo, das mais catedráticas às mais “inovadoras”, encontram-se compiladas em livros e artigos dentro e fora de nossas bibliotecas. *Grosso modo*, elas constroem dois tipos de niilismo. Um niilismo de tipo universalista, que suga a criança para fora da imanência da vida e da histórica e a torna refém de estereótipos universais. Outro niilismo de tipo relativista, que esquece a criança e apenas acusa os estudos da infância como mera invenção. Evitar esses extremos requer uma espécie de arte acrobática de equilibrar-se na possibilidade de um *entre*. Essa via busca retomar a imanência histórica da criança, uma “ida aos porões”, “suspensão das certezas”, “pesquisar com...”, “verdade-acontecimento”, “objetivação e subjetivação”, “atitude crítica”. Uma pesquisa em busca da (re)potencialização da ideia de invenção (da infância) cuja atitude crítica implicasse não a pergunta pelo governo certo ou pela ausência de governo da infância, mas como não a governar assim, por essas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos.

Palavras-chave: atitude-crítica, infância, invenção, niilismo, governo.

NILISMOS E ATITUDE CRÍTICA: O AVESSO DA INVENÇÃO NA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA

RESUMO

As muitas verdades sobre a infância de nosso tempo, das mais catedráticas às mais “inovadoras”, encontram-se compiladas em livros e artigos dentro e fora de nossas bibliotecas. *Grosso modo*, elas constroem dois tipos de niilismo. Um niilismo de tipo universalista, que suga a criança para fora da imanência da vida e da histórica e a torna refém de estereótipos universais. Outro niilismo de tipo relativista, que esquece a criança e apenas acusa os estudos da infância como mera invenção. Evitar esses extremos requer uma espécie de arte acrobática de equilibrar-se na possibilidade de um *entre*. Essa via busca retomar a imanência histórica da criança, uma “ida aos porões”, “suspensão das certezas”, “pesquisar com...”, “verdade-acontecimento”, “objetivação e subjetivação”, “atitude crítica”. Uma pesquisa em busca da (re)potencialização da ideia de invenção (da infância) cuja atitude crítica implicasse não a pergunta pelo governo certo ou pela ausência de governo da infância, mas como não a governar assim, por essas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos.

Palavras-chave: atitude-crítica, infância, invenção, niilismo, governo.

1. O AVESSO DA INVENÇÃO INFÂNCIA

“Aprende depressa a chamar-te de realidade

Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso...”

– Caetano Veloso

As muitas verdades sobre a infância de nosso tempo, das mais catedráticas às mais “inovadoras”, encontram-se compiladas em livros e artigos dentro e fora de nossas bibliotecas (LARROSA, 1998). Elas derramam-se das bocas de um rol de especialistas e, seja nas *mass medias* ou nas salas de aula universitárias, se as ouve professor desde o que *é* até o que *quer* uma criança. Também em nosso tempo organiza-se o funcionamento de instituições, determina-se etapas de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, avalia-se capacidades e vulnerabilidades, disciplina-se os corpos e as potências infantis.

Essa infância torna-se o ponto focal de novas tecnologias do que Foucault (2008) chamou de “governo”. Tecnologias que atuam de múltiplas formas no interior da sociedade como estratégias para conduzir a infância a horizontes desejados. Tal governo *inventa* infâncias adaptadas a seu uso. Inventa não como quem falsifica a realidade, mas como quem, diante de um real que nunca é dado fora ou antes das práticas, justamente recorta e dá forma à realidade.

Ainda que esse texto não pretenda discutir a história da Infância, ele é nitidamente atravessado por leituras cuidadosas que, de variadas formas, mencionam a clássica pesquisa do historiador francês, Philippe Ariès (1981), e o sublinham como quem afirmou que “a infância é uma invenção da modernidade”. Essa afirmação de Ariès, embora alvo de variadas críticas, promoveu mudanças na compreensão da infância, uma vez que instalou uma *desconfiança* em relação à transcendência da infância. Doravante, ainda que os historiadores debatam(-se) sobre

uma data de invenção da infância, pensá-la historicamente parece ter se tornado inevitável.

Historicamente, uma sociedade, que até então não diferenciava as crianças dos adultos em situações de trabalho, de festas, de cerimônias ou de diversões, cede lugar à nossa, em que a infância “passa a ser cuidadosamente segregada, tornando-se objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação” (SCHÉRER, 2009, p.17). Enquanto fenômeno social, isto corresponde à ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma; à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas; e à ambição destas forças e sujeitos sociais. Na invenção da infância, pode-se sublinhar o papel significativo desempenhado tanto pelos grandes tratados teóricos para o uso de pais e professores, quanto pelo surgimento, desde 1750, de uma literatura infantil destinada especialmente às crianças. A criança das Luzes passa a ocupar o centro de todas as atenções e por isso,

essa literatura menor que acompanha, em segundo plano, as obras das Luzes, avançando no mesmo sentido, deixa-se penetrar por suas lições e molda as almas. Uma verdadeira filosofia – sensualista, intuitiva, racionalizante e moralizante – é convocada a serviço da população infantil, que forma um novo público e um mercado (SCHÉRER, 2009, p.18).

Convém não se esquecer que no século XVIII, de Locke às “Reflexões sobre a educação” (*Réflexions sur l'éducation*) de Kant, mais o impulso decisivo com o livro “Emílio” de Rousseau, instalou-se o que Schérer (2009) chamou de um “sistema da infância”. Um sistema que não apenas instituiu a infância como tal, como a constituiu com suas prerrogativas, ditando os deveres e as condutas do adulto em relação à criança. É a infância como um campo social bem delimitado e por seu intermédio e sua intenção,

a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente – pois o sistema de infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções —, ela torna-se instruída e é impregnada pelo espírito da *Aufklärung*. (SCHÉRER, 2009, p.18)

Para além desse iminente aspecto racionalizante, pedagógico e normativo que dá os contornos dessa invenção da infância, haveria outra perspectiva, igualmente interessante, que se abriria para outros desdobramentos. Para Schérer (2009), há outra faceta da invenção que desperta e nutre um “sentimento de infância”. Um sentimento que nasce quando o adulto passa a situar a criança como o seu “Outro promissor”, como aquela que representa quem ele deixou de ser. Esse crescente *sentimento de infância* delimita certa especificidade para a criança, por meio da qual se produz a infância:

o sentimento de que a criança era inocente e precisava ser protegida levou a produção de todo um ordenamento novo de educar e o governo de crianças, colocando sobre elas imperativos, ou dispositivos, entre eles o higiénico-pedagógico, o jurídico, o médico, que se juntaram aos dispositivos literários, do brinquedo e tantos outros que buscam normatizar, normalizar e moralizar a criança. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.86)

De Airès (1981) a Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012), a infância é sentenciada como *invenção*. Essa asserção, não raro, reverbera nos abismos niilistas que despontalizam a infância enquanto uma invenção – como se a constatação de que a infância não é senão uma invenção, ao exaurir-la de qualquer fundamento, esvaziasse-a de qualquer possibilidade de pensar e experimentar a infância: eis a infância transformada em uma *aparato* sufocante da experiência e do sentido^[1].

Essa mesma asserção (e suas reverberações) é também um disparador da necessidade de problematizar o modo dominante – neoliberal^[2] – de pensar a infância e, ao mesmo tempo, retomar quando e em quais contextos, através de quais “jogos da verdade” (FOUCAULT, 2008), tal infância foi inventada. Coloca-se a importância de se pensar sobre “a história das relações que o pensamento mantém com a verdade” (EWALD, 1984 apud MUCHAIL, 2004, p.18).

Portanto, por um lado, nesse movimento de desconstrução da infância como um transcendental a-histórico, ela é despontencializada, enquanto mera invenção moderna oca de sentido e vazia de realidade: *A infância é uma invenção! A infância é uma invenção! A infância é uma invenção! A infância é uma invenção! A infância é uma invenção!* Por outro lado, os últimos séculos, sub-repticiamente, aproveitando-se desse vazio, inventaram a criança psicopedagogizada, a medicalizada, a biologizada, a mercantilizada, a culturalizada, a assexualizada, a infantilizada, a adultizada – sempre a criança, um modelo mais ou menos invariável que está sujeito a inúmeras exclamações: *A infância é...! A infância tem...! A infância precisa...! A infância carece de...! A infância demanda...! A infância é...!*

A infância é, tem, precisa, carece, demanda...! – repetem agora os que se intitulam especialistas no assunto, os “entendedores” do ritmo, da rotina, das etapas e do desenvolvimento infantil. Estes que sob o signo de um sujeito transcendental, ainda que histórico, abrem outro abismo niilista, a despontencializar a infância: sempre a criança, a infância.

Entretanto, tem-se a invenção da Pedagogia (moderna) e “a escola tornando-se local de elaboração da Pedagogia” (FOUCAULT, 2011, p.155). Tem-se a condição para a generalização da psiquiatria e de uma conduta psiquiatrizável, e a infância como figura do patológico, do anormal – e permitindo justificar interações: “porque ele age e pensa como uma criança” ou “pervertido porque infantil” (FOUCAULT, 2011, p.383). Tem-se a família se ocupando (como nunca) em cuidar da saúde dos filhos (KOHAN, 2005). Tem-se a assexualização e pedagogização da sexualidade da criança (SCHÉRER, 2006). Tem-se a criança que já não pode mais ser pensada como separada do aluno (KOHAN, 2005). Tem-se a criança tornada sujeito de mercado, “consumidora” (ROSSI, 2007) e “empreendedora” (GADELHA, 2010).

Enfim, dois buracos (negros) a dragar o que *pode* a infância, a cristalizar o “devir-criança” (DELEUZE; GUATTARI, 1980) – seja por meio da verdade absoluta, seja por meio da verdade relativa, seja pela científica, seja pela solipsista – ou a desterritorializá-lo ao ponto de gerar o vazio de um “tudo vale” e, por isso, nada tem valor; um vazio da inexistência de *qualquer* coisa como infância. Na iminência dos abismos, na eminência de nosso esgotamento e na urgência do real que nos convoca: “Na?o estamos no? todos nesse ponto de sufocamento, que justamente por isso nos impele em uma outra direção?” (PELBART, 2013, p.34) Ora, a outra direção, o avesso da invenção (e do niilismo), não é sua negação ou seu fora, mas a ponta extrema “em que [ela] se revira, onde o Na?o vira Sim” (PELBART, 2013, p.147). Não se trata, então, de um revide ressentido, reativo e amargurado, trata-se de um alegre Sim “carregado do pólen de novos valores e afetos” (FOGLIANO, 2015, p.312): pesquisar a infância como quem veste a *carapuça de pícaro*^[3], aprende a dançar sobre a moral e a martelar as verdades, numa espécie arte acrobática de equilibrar-se na possibilidade de um *entre-abismos*.

Assim, no avesso desses abismos que inventam infâncias nas quais não nos reconhecemos, ensaia-se algumas calibragens de perspectiva

(teórico-metodológica) para uma pesquisa em educação que busque a (re)potencialização da ideia de invenção (da infância) e cuja “atitude crítica” implique não a pergunta pelo governo certo ou pela ausência de governo da infância, mas, acrobaticamente, entre piruetas e malabarismos, pergunte: como não a governar assim, por essas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos?^[4]

2. RECALIBRAGENS EM BUSCA DA (RE)POTENCIALIZAÇÃO DA IDEIA DE INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Este ensaio propõe algumas (re)calibrações de olhar para uma pesquisa sobre infância que escape a tais nihilismos através das noções de: “imanência histórica”; “ida aos porões”; “suspensão das certezas”; “pesquisar *com...*”; “jogo de verdade” e “verdade como acontecimento”; “objetivação” e “subjetivação”; e “atitude crítica”.

2.1. IMANÊNCIA HISTÓRICA

A despeito de todas as controvérsias sobre a sentença arièsiana de que a infância é uma invenção (moderna) (ARIÈS, 1981), ela marca um acontecimento no estudo da área: pensar a infância fora da historicidade tornou-se inviável^[5], fundamentalmente quando se quer escapar à infância ou à criação como universal ou transcendental.

Ciente de que a infância é um relevante objeto da historiografia contemporânea, destaca-se que a tônica aqui é menos elaborar uma pesquisa historiográfica, do que grifar a postura de pensar a infância historicamente. Fazê-lo não como quem “parte do universal e passa-o, de certo modo, pelo ralador da história”, mas, como diz Foucault (2008, p.5), “o inverso disso. Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais na(o) existem”, como escrever historicamente? Assim,

em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas. (FOUCAULT, 2008, p.5)

Destarte, a recalibragem da *imanência histórica*, implica mais que a mera “historicização” da infância, mas pensá-la sem transcendências – sem universais que coordenem ou determinem as práticas –, para dar lugar a um olhar (teórico-metodológico) histórico em que as práticas concretas em torno da infância tornem noções como “criança”, “infância”, “pedagogia” (entre outras) pensáveis. Para também marcar como em diferentes lugares, tempos e espaços, com diferentes articulações entre saber e poder, com diferentes modos de produção de verdade: inventou-se uma infância.

Quando se pesquisa desde uma imanência histórica, há uma assimetria ou uma diferença de natureza entre o que se poderia chamar de ‘criança grega’, de ‘criança das Luzes’, ou mesmo, de ‘criança da contemporaneidade’. Há uma discursividade, um tipo de contexto, uma variante cultural, um fazer viver (ou até morrer) que dá forma e substância a cada uma delas e a suas infâncias. Todas estão inseridas em um tipo de sociedade, num regime de verdade com efeitos de poder, em uma forma de pensar e organizar as diferentes etapas da vida humana. Tais ‘crianças’, citadas como exemplo, não partilhariam de qualquer atributo transcendente – uma característica unificadora, que estaria acima ou abaixo de todas elas –, de tal modo que, todas essas ‘crianças’ não poderiam ser igualmente guardadas sob a proteção da palavra “infância”, sem que essa rachasse sob seu peso.

2.2. IDA AOS PORÕES

Inspirado na “metáfora da casa” de Gaston Bachelard, Veiga-Neto (2012) recorre à frase *‘E? preciso ir aos porões!’* como título e fio condutor de um de seus artigos. A frase é um caminho para compreender-se as origens, os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Nas palavras de Veiga-Neto (2012, p.268), “as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem”. Desta maneira, a quem trabalha no campo de pesquisa, em especial na educação, não seria razoável limitar sua vida apenas ao “piso intermediário” ou superior, como bem explica Veiga-Neto (2012, p.272):

É que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar. Para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão).

A ida aos porões é uma busca por esse nível das práticas em sua imanência histórica. E seguindo tal calibragem, poder-se-ia complementar a metáfora da casa de Bachelard e advertir que os vários porões não podem ser guardados sob a proteção da palavra “casa”, sem também rachá-la. São invenções de infâncias, são invenções de casas, são invenções de verdade, são invenções...

2.3. SUSPENSÃO DAS CERTEZAS

Descer aos porões em busca das práticas em torno da infância em sua imanência histórica é circunscrever a criança enquanto uma invenção

– enquanto invenção de um *sentimento* e de um *sistema de infância* (SCHÉRER, 2009). Mas esse movimento metodológico implica, sobretudo,

a suspensão das certezas como exercício do não-saber para o livre pensar e a compreensão do caráter perspectivo (depende de um ponto de vista), agonístico (implica em relações de poder, de luta e de conflito) e múltiplo (não-passível de unificação) do saber (SEVERIANO, 2016, p.267).

Isto, posto que, para escapar aos abismos das verdades absolutas e/ou relativas, é preciso que estas sejam, ainda que temporariamente, suspensas para que a *idas aos porões* não seja um movimento de leitura destes pelos traços e organizações dos outros níveis da casa. Suspender as certezas, colocar-se numa posição de não-saber e exercitar a liberdade do pensamento, então, constituem posturas, intimamente interligadas, muito vigorosas para a calibragem de um pesquisar *entre* nihilismos.

2.4. PESQUISAR COM...

A suspensão das certezas pressupõe a existência de outras perspectivas, de outros modos de compreender e agir. Assim, importa menos “pesquisar *como*” um modelo (de autor, de metodologia, de teoria etc.) e mais “pesquisar *com*” as diferentes forças-matérias-corpos-expressões de infâncias. O que não quer dizer sair do nihilismo da verdade absoluta para cair naquele do relativismo em que todas as perspectivas são igualmente válidas (ou naquele em que pretensamente reina o nada). Trata-se, sim, de pesquisar a invenção desde de uma multiplicidade de ferramentas metodológicas e teóricas, de autores, de fontes, de perspectivas tomando como crivo de seleção a imanência do próprio combate que se trava.

Aqui, em busca de uma arte equilibrista de pesquisa, o “pesquisar *com*” torna-se uma sorte de malabarismo de estratégias, autores, metodologias etc. na qual uma errância permita mover-se neste *entre*, fazendo uso dessas multiplicidades. Virar a invenção do avesso é, diante do esgotamento, pesquisar *com* as multiplicidades, a favor de uma potência de um Outro – outras infâncias, outras crianças, outras educações, outras invenções... Não para dizer outra vez “Vale tudo!”, mas como um “esticador de horizontes” (BARROS, 2013, p.322) do jogo, no mesmo golpe em que, movimentando-se entre os nihilismos abissais, se lhes dá um contorno, um limite, a esgotá-los.

2.5. JOGO DE VERDADE E VERDADE COMO ACONTECIMENTO

Seguindo a recalibragem, um cuidado com a *verdade* parece imprescindível à pesquisa em que um dos principais intentos é escapar das armadilhas nihilistas pivotantes da questão da verdade.

No que tange à relação com a verdade, o cuidado implicaria tomar a verdade menos como verificação de uma correspondência ou constatação de uma realidade – verdade instaurada pelo real dado de antemão –, e mais o seu avesso, a verdade como *acontecimento*: uma trama, um jogo que instaura um *dizer verdadeiro*, uma prática – ou uma série de práticas – que cortam o real dando-lhe uma forma, um *ser* e constituindo, nesse mesmo movimento, sujeito e objeto.

A verdade como acontecimento instala uma relação com o real a partir de uma lógica *de jogo*. E é enquanto “jogo de verdade” que se pode

sublinhar a presença de uma *regra* que preside e que seria constitutiva do jogo enquanto tal. Porém, enunciar a existência de uma regra e? indicar a existência de algo que e? da ordem da *invenção* e do *arbitrário*, que seria constitutivo de toda e qualquer regra. Se esta e? arbitrária, no entanto, não quer dizer que seja marcada pela arbitrariedade no sentido negativo da palavra, pois seria sempre compartilhada pelos possíveis jogadores, naquilo que ao mesmo tempo autoriza e proíbe. (BIRMAN, 2002, p.307, grifos no original)

Em sua positividade o jogo de verdade, o arbitrário e a regra produzem como efeito uma possibilidade de invenção (de infâncias, por exemplo) e não a pura proibição – é a partir da regra que se pode ser (jogador), que se pode dizer a verdade (do jogo) e que, inclusive, se pode blefar e burlar as regras... Quiçá, a reinventar o jogo.

Desta feita, no jogo

a regra seria sempre compartilhada, sendo constituída pela *convenção* e pelo *uso*, ambos estabelecidos pelos homens no espaço social. A regra seria então uma produção social, que fundaria igualmente tanto os jogos de linguagem quanto os de verdade, inserindo-se no registro do artifício e na da natureza. (BIRMAN, 2002, p.307, grifos no original)

Assim, é em dado *jogo de verdade* que *acontece* a relação em que um sujeito pode (ou tem que) recortar-se e recortar o objeto. Ou seja, uma prática pedagógica em que esse pedagogo se produz, autorizando-se a disciplinar a criança e, através de um cálculo de utilidade, animar internamente a condução da conduta de uma infância.

2.6. OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Se é possível enunciar como verdadeira a invenção da infância, isso só não se torna sufocante a uma pesquisa, se se toma tal invenção desde a suspeita que flagra a existência de um jogo de verdade, cujas regras são convencionadas e compartilhadas no social pelos jogadores. E, entre jogo e jogador, Educação e educador, Pedagogia e pedagogo, infância e criança, há, sobretudo, uma relação que lhes dá forma enquanto sujeito e objeto – respectivamente, subjetivação e objetivação.

Pensar a verdade como acontecimento em um jogo relacional significa pensar um sujeito e um objeto desde uma relação mútua, de uma experiência ou de uma prática entre eles, que tanto os antecede quanto os modela. Instaura-se, portanto, uma dinâmica relacional de tal modo que se constituem um sujeito, por exemplo, um pedagogo, capaz de reconhecer-se como tal e de reconhecer um objeto, como, por exemplo, a criança.

Neste movimento, a pesquisa dotada de uma arte equilibrada não se deixa tomar pela escorregadia e sedutora imagem de uma verdade advinda do sujeito (verdade subjetiva) ou proveniente do objeto (verdade objetiva), mas a compreende em um acontecimento que implica simultaneamente um processo de subjetivação e de objetivação.

2.7 ATITUDE CRÍTICA

Diante de tais peripécias estratégicas para que, ainda que titubeante, possa-se, em uma pesquisa sobre infância, traçar *um entre-abismos* e errar para além dos niilismos que despotencializam, simultaneamente e em diferentes graus, infância, criança e invenção; diante disto, talvez se perguntaria um leitor desassossegado: o que fazer? E diante do esgotamento, talvez se perguntaria, ele: o que é possível fazer?

Ora, mais do que propor direções para uma ação política ou soluções para uma prática em educação, este tipo de pesquisa é movida pela *desconfiança*. A *desconfiança* em relação aos niilismos que assombram a vida e o pensamento. Uma suspeita que faz da pesquisa em educação uma estratégia de traçar os limites, os contornos, os funcionamentos e as produções de certo jogo de verdade (e das práticas de governo liadas a ele). Trata-se de *desconfiar* dos jogos de verdade, delinear seus limites, reconhecer suas regras e tecnologias de governo; de pensar uma pesquisa pautada na imanência histórica, que vai aos porões, que suspende as certezas, que pesquisa *com...*, que toma sujeito e objeto como efeitos da relação (com a verdade). Ou seja, trata-se de uma pesquisa atravessada por uma "atitude crítica" (FOUCAULT, 2015)^[6], como "[...] um modo de desconfiar delas, de recuá-las, de limitá-las, de lhes encontrar uma justa medida de transformá-las, de buscar escapar a estas artes de governar, ou, em todo caso, de deslocá-las" (FOUCAULT, 2015, p.37).

Uma tal pesquisa, fundamentalmente, não seria conduzida pela (ou conduziria à) pergunta "como não ser governado de modo algum?", e sim, movida pelo que nos acontece^[7], por essas calibragens e recalibragens – e nutrida de desejo por um "devir-revolucionário" (DELEUZE; GUATTARI, 1980)^[8] –, subverteria tal questão em "como não ser governados assim, por essas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não por isto, não por estes" (FOUCAULT, 2015, p.37)?

É importante frisar que a atitude crítica nessa postura de pesquisa sobre a infância não teria por função dar uma resposta a tal pergunta. A atitude crítica seria, assim, uma postura de pesquisa cujos resultados, traçando os limites desse jogo de verdade e suas estratégias de governo, permitiriam dar ferramentas a práticas cotidianas em relação à infância que possam responder a tal pergunta, que possam experimentar um "de que outro modo" (LARROSA, 2017, p.75).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. [...] Educamos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido."

– Jorge Larrosa e Walter Omar Kohan

Recalibrar uma pesquisa em educação tendo como estratégia de investigação a inserção da questão da infância (seus sujeitos e objetos) e, fundamentalmente, do pensamento na imanência histórica, para ir aos porões, com as certezas suspensas e munido de uma abertura às multiplicidades de perspectivas, permite um deslocamento na relação com a verdade. E sendo a verdade o pivô dos niilismos, tal mudança é crucial para uma pesquisa que, funâmbula, não caia moribunda por conta da cristalização do pensamento – e das demais práticas – em uma verdade (relativa ou absoluta), que diz "isso é.", a determinar o *ser* da infância, uma positividade absoluta, transcendental, estática; ou por conta de um esvaziamento das forças em uma sentença que diz "isso não-é.", a determinar a criança como *não-ser*, como um negativo, uma inexistência.

Pensar a verdade, então, desde as noções de jogo de verdade e acontecimento, fazendo do sujeito e do objeto efeitos dessa relação com a verdade, permitem pensar a infância e a criança como invenções historicamente imanentes ligadas às práticas cotidianas e, ontologicamente, pautadas em um "isso e aquilo e...", reabrindo-se ambas a uma indeterminação, um *entre* (ser e não-ser): pesquisar valendo-se de uma arte equilibrada de traçar e deslocar-se por um pensamento *entre-abismos*.

Munido-se de tais precauções e movendo-se por uma *atitude crítica*, tentou-se aqui dar ferramentas a uma prática que, não se reconhecendo nestas infâncias niilistas, não se insira na invenção dessa criança governada "por essas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não por isto, não por estes" (FOUCAULT, 2015, p.37). O avesso da invenção não é outra coisa que a invenção: é, diante de uma invenção niilista, esgotá-la em prol de uma nova possibilidade de invenção, quiçá, pautada em uma "inservidão voluntária" e de uma "indocilidade refletida" (FOUCAULT, 2015).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.; MORUZZI, A. B. O plano nacional de educação e a normatização da infância. In: FARIA, A. L. G. F.; AQUINO, L. M. L. **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 83-102.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BIRMAM, J. Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 12(2), 2002. p. 301-324.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

FOGLIANO, A. Entre o esgotamento e o devir. **Galaxia**, São Paulo, *Online*, n. 29, jun. 2015. p. 308-313.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2011.

_____. **Qu'est-ce que la critique?** Paris: Vrin, 2015.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In. KOHAN, W. **O Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MUCHAIL, S. T. Insurreições Espirituais. **dois pontos:**, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 89-98, abr. 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. 2.ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ROSSI, E. P. B. **A criança-consumidora: a genealogia de um fenômeno contemporâneo 1950-2000**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2007.

SCHÉRER, R. **E?mile perversi ou Des rapports entre l'e?ducation et la sexualite?**. Paris: Des?ordres-Laurence Viallet, 2006.

_____. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

[1] Jorge Larrosa (2017) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido na contramão da perspectiva de pensar-la enquanto ciência/técnica ou teoria/prática. Segundo o autor, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes; mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2017, p.21).

[2] Toma-se o conceito de “neoliberalismo” desde os estudos de Foucault (2008), no qual o termo é entendido não apenas como um sistema econômico, mas como todo um modo de governar, ligada a um modo de verificação do social.

[3] No aforismo 107, intitulado “Nossa última gratidão para com a arte”, do livro “A Gaia Ciência”, de Nietzsche (2012, p.124-5), lê-se: “Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo sobre nós ou chorando sobre nós: temos de descobrir o herói, assim como o parvo, que reside em nossa paixão do conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria! E precisamente porque nós, no último fundamento, somos homens pesados e sérios e somos mais peso do que homens, nada nos faz mais bem do que a *carapuça de pícaro*: nós precisamos usá-la diante de nós próprios — precisamos usar de toda arte ativa, flutuante, dançante, zombeteria, pueril e bem-aventurada, para não perdermos aquela liberdade sobre as coisas que nosso ideal exige de nós. Seria um atraso para nós, precisamente com nossa excitável lealdade, cair inteiramente na moral e, por causa das exigências mais que rigorosas que fazemos a nós quanto a isso, tornar-nos ainda, nós próprios, monstros e espantalhos de virtude. Devemos poder ficar também acima da moral: e não somente ficar, com a amedrontada rigidez de alguém que a cada instante tem medo de escorregar e cair, mas também flutuar e brincar acima dela. Como poderíamos, para isso, prescindir da arte, como do parvo! — E enquanto de algum modo ainda vos envergonhais de vós próprios, ainda não fazeis parte de nós!”

[4] Questão inspirada em Foucault (2015) e sua pergunta ligada à “atitude crítica”: “como não ser governado assim, por estas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não por isto, não por estes” (FOUCAULT, 2015, p.37). Sobre essa discussão cf. MUCHAIL, 2017.

[5] Embora Ariès tenha sido alvo de diferentes críticas, ele tornou-se uma referência obrigatória para os historiadores da infância – tanto aos “acólitos” quanto aos “profanos” – que, no dizer de Kohan (2005, p.63), “não mais puderam afirmar impunemente uma noção a-história da infância”.

[6] Sobre uma análise da “atitude crítica” em Foucault cf. MUCHAIL, 2017.

[7] Pesquisar com Larrosa (2017, p.18), pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

[8] Diferenciar devir-revolucionário de “a” revolução.