



21(2):233-238  
jul./dez. 1996

# RESENHA CRÍTICA

**NARODOWSKI, Mariano.** *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna.* Buenos Aires: Aique, 1994.

## O discurso pedagógico e a infância da modernidade: a propósito de *Infancia y Poder*

**Ricardo Baquero**

Existe a possibilidade de um discurso sobre o discurso histórico da pedagogia e a educação que renuncie a uma pretensão desde o início normalizadora e totalizante? Existe a possibilidade de delinear as regularidades de um discurso que fale de suas condições de produção e de seus múltiplos efeitos, sem banalizar ou simplificar seu relato? *Infancia y poder* situa suas teses perguntando por suas próprias condições de possibilidade: atende desta maneira às objeções usuais à fertilidade das histórias da pedagogia centradas na análise da obra dos “grandes homens” e a sua duvidosa vinculação com a história da vida cotidiana das instituições.

A primeira objeção parece válida na medida em que a prática habitual a partir do autor como figura chave da compreensão de sua obra; e esta “obra” se compõe de textos e de ações geralmente benéficos e bem orientados no curso de uma história sem descontinuidades e fraturas. O livro de Mariano Narodowski, pelo contrário, em franca tradição foucaultiana, aponta menos a chave biográfica do que a intenção de traçar regularidades que delineiem — essa é sua hipótese mais cara — o caráter transdiscursivo de certas produções discursivas da pedagogia moderna.

A segunda objeção sobre a questionável relação da obra discursiva com o cotidiano da vida institucional será sutil e cuidadosamente atendida. O percurso através da obra de Comenius, Lasalle e a descontinuidade apresentada pela experiência do “ensino mútuo”, ou melhor, da “pedagogia lancasteriana” (já que precisamente se trata de uma “história das idéias ou do discurso da pedagogia moderna” mais do que de suas práticas) mostra, sem ser seu eixo deliberado, indicadores cruciais da legitimação de certas práticas escolares (como a contabilidade pormenorizada de corpos e de ações, a primazia de um regime de eficiência e de eficácia, o sentido diverso que cobra a disciplina escolar, etc.) instaladas nas instituições até nossos dias.

No entanto, as objeções se salvam na medida em que o texto vem ao encontro do desafio de uma construção discursiva consciente da crise dos grandes relatos das histórias da educação e da pedagogia modernas e da necessidade de ponderar as dobras mais sutis da produção discursiva, suas rupturas, descontinuidades e marchas contraditórias em sua relação com as práticas educativas.

Por isso, a tensão está colocada em evitar a forte tentação de encontrar correspondências apressadas entre a produção discursiva e seu “contexto” não-discursivo. Como se a atenção da segunda objeção tratasse da incompletude de uma tarefa e não de sua vaidade. Nas palavras do autor: “...importa menos a épica da continuidade e mais o rigor no tratamento das fontes e na detecção de rupturas. Isto é, não se supõe *a priori* um movimento histórico determinado mas sim que a consideração da positividade do discurso precisa de uma aproximação minuciosa àquilo que conforma essa positividade em detrimento da explicação dos enunciados em virtude de uma razão anterior superior ou totalizante” (pp 13-14).

O texto parte de uma análise dos processos que dão lugar ao surgimento da infância moderna. Pondera particularmente os efeitos recíprocos que possui a produção discursiva da pedagogia moderna, o surgimento do “sentimento de infância”— segundo a fórmula de Aries — e, centralmente, os processos de escolarização.

A pedagogia se situaria em um jogo travado toda vez que, por um lado, “proclama ser tributária do conceito moderno de infância” e, por outro, “abstrai todas as características históricas da infância humana”. Simultaneamente “mediante um processo de segregação e reintegração de sentidos, contribui para a constituição da infância da que declara ser subsidiária. Finalmente, se posiciona como reivindicadora de uma infância naturalmente normal; inversa à tradicional visão da criança como adulto pequeno” (p. 24).

O texto mostrará aqui o lugar que a obra roussoniana ocupará enquanto dota a infância de um novo lugar, dadas as novas características de necessidade de cuidado, de dependência, de heteronomia. O Emile delinea uma criança em relação a sua “educabilidade”, em relação a sua “capacidade *natural* de ser formado.”

Deverá buscar-se por outro caminho, no entanto, a constituição do discurso pedagógico moderno para dotar de racionalidade e ordem as práticas educativas sobre os sujeitos e as populações. Antes da delimitação do corpo infantil como objeto/alvo privilegiado da prática pedagógica aparecem delineados na obra de Comenius, segundo a tese proposta, “vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instaladas na pedagogia”. Narodowski analisa em particular componentes nodais como a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade, que tem vertebrado a configuração dos sistemas educativos modernos.

Uma análise cuidadosa da *Didática Magna* e outros escritos comenianos mostra que a operação de “universalizar” a educação (almejando concretizar o ideal pansófico) leva Comenius a esboçar os rudimentos de um dispositivo de aliança entre família e escola, pelo menos no reconhecimento da identidade como sujeitos sociais diferenciados de ambos e também a instauração da “profissionalização” do trabalho docente, como tarefa especializada e minuciosamente regulada.

Por outro lado, a pretensão de universalidade se instala sobre a base de uma multiplicação de instituições a par do estabelecimento de uma ordem que garantisse o “funcionamento homogêneo dessa extensão” (p. 70). O autor denomina “simultaneidade sistêmica” estes mecanismos concebidos por Comenius destinados a “equiparar a atividade escolar” em períodos e espaços meticulosamente definidos.

No esboço da instituição escolar, Comenius concebe um espaço *ad hoc*, um espaço onde se media o contrato com o real através de uma clausura e a criação de uma tecnologia específica para reintroduzir metodicamente o exterior e onde se adia o sentido da formação presente para um futuro. A gradualidade e a instrução simultânea aparecem como elementos de uma ordem estabelecida na confiança fundamental no *método* como disposição racional das ações. O desenho comeniano deixaria ao fim os traços, segundo a hipótese de Narodowski, de uma instituição de seqüestro.

No processo descrito como “pedagogização da infância”, na qual a massa de crianças é infantilizada na medida em que é escolarizada, o discurso pedagógico e a prática educativa analisadas “na obra” lasalleana, produzem dispositivos específicos que fecharão a trama do espaço escolar comeniano: “À discriminação etária segue-se uma delimitação institucional”(p. 109).

Da vigilância epistêmica centrada no controle do método se migra a uma vigilância constante dos corpos como tática principal de uma estratégia disciplinar. A *disciplina escolar* da tática conjuntural coadjuvante do método se instalaria, segundo *Infancia y Poder*, como o elemento ordenador inerente à prática que configura o espaço escolar. Espaço de visibilidades e de silêncios que se constituiria em uma lente capaz de detectar normalidades e anomalias no comportamento infantil, de configurar a criança em aluno como objeto do saber e do fazer.

Se bem que a descrição do processo de constituição do espaço escolar pode aparentar uma marcha crescente na imposição de um regime predominante da “simultaneidade”, a tese de Narodowski procura mostrar um interessante fenômeno de descontinuidade, cuja assimilação usual nas Histórias da Pedagogia e a Educação fica reduzida a uma sorte de disputa sobre o método didático. *Infancia y Poder* procura mostrar que uma análise adequada da polêmica desatada no início do século passado entre partidários do ensino mútuo e simultâneo, permite dotar de sentidos particulares a proposta pedagógica que irrompe. A pedagogia lancasteriana, segundo se mostra, coloca em xeque vários elementos da configuração da escola moderna e afiança, ou cria, técnicas e mecanismos que serão assimilados pelos sistemas escolares ainda quando não tenham portado experiências monitorais em seu seio.

Com relação aos mecanismos instaurados como resposta a uma demanda de atenção a uma população crescente e heterogênea, se cristalizam os dispositivos burocráticos e contábeis sobre o corpo infantil e o agir docente. Em verdade, é o movimento de primazia de uma razão eficientista, uma melhor distribuição e uso de recursos e um aumento dos rendimentos pelo tempo. O trabalho, permeado por uma configuração tendente a calcar a organização laboral na escolar, se instalará como uma categoria inerente à prática escolar.

O *status* subversivo da pedagogia lancasteriana ficaria por outra parte definido em razão de tornar oscilante o lugar do que sabe (em função do papel relevante que assumem os monitores) pelo acesso não “profissionalizado” ao exercício do ensino que legitima de fato ao estipular o benefício da ação pedagógica de um par mais capaz, sem outra aprendizagem que a de haver sido aluno (ainda que submetido a um controle do qual o professor tampouco está excluído) e, a sua vez, no novo caráter que tomam os regimes de sanções e prêmios que devem ser objetivados a fim de que sejam assumidos e transmitidos por quem ocupe localmente a autoridade mesmo que de forma delegada.

A pedagogia monitoral, segundo a hipótese de Narodowski, “é revolucionária na medida em que propõe, para além das intenções de seus autores ou propagadores, a ruptura de vários dispositivos de controle e a explosão do lugar do que sabe a favor de sua centrifugação para alguns fragmentos e espaços tradicionalmente relegados” (p. 173).

Após analisar brevemente outras experiências alternativas à simultaneidade (pelo menos a simultaneidade da sala de aula, sem detrimento da simultaneidade sistêmica), como a da Hazelwood School, *Infancia y Poder*, descreve a situação do discurso pedagógico uma vez consolidado, não sem descontinuidades como as analisadas, “a vitória da simultaneidade” que tem constituído “desde metade do século passado o dispositivo predominante e hegemônico de toda a organização da instituição escolar.”

A constituição da pedagogia moderna encontra seus dispositivos centrais, portanto, delineados na obra do século XVII e XVIII. Os grandes pedagogos do

século XIX, segundo a hipótese desenvolvida, operariam uma complexa “atualização”: “Atualizar significa aqui enlaçar-se em uma corrente transdiscursiva; ou seja, respeitar os principais dispositivos do discurso pedagógico e colocá-los em função para uma situação nova”. Tal operação é normalizadora “já que oferece uma leitura única e homogeneizante da história da pedagogia” (p. 188).

A descontinuidade no discurso pedagógico não se delinea em novidades relativas aos dispositivos institucionais mas sim no *status* do próprio discurso pedagógico. Por um lado irrompem os discursos referidos ao campo das “políticas educativas”, destinado a atender os problemas administrativos, legais, financeiros, etc., que demanda a organização escolar em grande escala.

Em segundo lugar, é aqui onde a tese de Narodowski deixa aberto um árduo programa de trabalho do qual é um exemplo: começa um movimento de reflexão da pedagogia sobre si mesma. Delimitado seu objeto aparece pensável sua palavra. O discurso reverbera sobre si em busca de precisões, sistematicidade, racionalidades e sentidos na história.

É talvez a operação histórica, supondo e transbordando a operação epistemológica, a que ordena o campo discursivo dotando de continuidades e sentidos o pedregoso recorrido da constituição do discurso pedagógico e educacional. A instalação de um discurso deliberadamente histórico cumpriria, segundo o livro, duas funções básicas dentro desta operação de reflexão sobre si: por um lado, como já se disse, se instalam “tradições” de maneira tal “que todos os acontecimentos educativos e pedagógicos do presente possam ser explicados através da inserção dos mesmos na tradição histórica correta”(p. 193); por outro lado, a segunda função é a de “dotar de um sentido geral a existência dessas tradições no contexto geral de todo o movimento histórico; movimento que haverá de ser articulado através do discurso da história educacional”(p. 194).

Pretensão totalizante, ao fim, na medida em que dotar de sentidos o passado aparece regulado na necessidade de legitimar ou explicar o presente, culminando por “delatar” por trás um horizonte de progresso “a existência de um ponto final da história da educação... ao reacomodar todos os processos escolares à luz do ponto de chegada, as experiências históricas somente acabam para dar lugar a formas superiores, entre as que se coloca o próprio discurso que explica estas mudanças.”(p. 197).

O discurso pedagógico, seu conteúdo, consistiria em “fixar certas certezas, produzir determinados saberes sobre a infância e o saber, ambos em situação escolar.” A pedagogização da infância fala da impossibilidade de capturar a natureza da infância, de pensar a infância fora dos cânones do pensamento pedagógico. Uma complicada matriz de tramas de especificação, cada vez mais sofisticadas e permeadas por um olhar psicológico definem os critérios de normalidade, de evolução, de expectativas de rendimento, etc.

A tese de *Infancia y Poder* conflui de algum modo com a revisão crítica e profunda que se desenvolve em diversos campos: talvez de modo fundante,

como alude o próprio autor, na crise do pensamento filosófico moderno, mas também no campo da própria teoria política, na medida em que, ineludivelmente, aparece desenhado o espaço escolar como um espaço de governo e de disciplinamento, mas, ainda mais proximamente, na ressignificação em cascata a que estamos obrigados no campo psico-educativo e da psicologia do desenvolvimento: a matriz de nosso saber sobre a infância e o status da própria infância foram postos em xeque.

A pergunta obrigada a que não renuncia à obra — mas, fiel a seu tratamento histórico, se nega a responder apressadamente — é sobre a possibilidade da sobrevivência do discurso pedagógico e a instituição escolar mesma na paisagem da modernidade tardia. As relações entre o domínio discursivo e não-discursivo, entre o sentido da obra pedagógica e a conformação dos dispositivos institucionais, à luz do recorrido são por demais complexas. É uma mostra desta complexidade, das dificuldades teóricas, metodológicas e inclusive historiográficas o que desenvolve — a meu juízo com êxito — *Infancia y Poder* em seu percurso.

**Tradução e revisão de Mariano Ismael Palamidessi e Deise Juliana Francisco**

Ricardo Baquero é professor e pesquisador da Universidade de Buenos Aires e da UNCPBA.

Endereço para correspondência:  
Rocamora 4368 “A” CP1184  
Capital Federal - Argentina  
E-mail: ricardo@psicap.uba.ar